

PROCESSOS IDENTITÁRIOS NO ENSINO: O CASO DAS ARTES CÊNICAS NA ILHA DE S. VICENTE (BRASIL)

Tese de Doutorado

KARINA VERNIZZI SANTOS

Doutorado em

Literaturas e Culturas Insulares



PROCESSOS IDENTITÁRIOS NO ENSINO: O CASO DAS ARTES CÊNICAS NA ILHA DE S. VICENTE (BRASIL)

Tese de Doutorado

KARINA VERNIZZI SANTOS

Orientadores

Professora Doutora Ana Cristina Correia Gil
Professor Doutor João Cardoso Palma Filho

Tese de Doutora submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Literaturas e Culturas Insulares.



AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, dedico este trabalho à minha filha DIADORIM. Quando iniciei o doutorado, ela tinha dois anos de idade, estávamos em plena pandemia, em 2020, e, neste ano de 2024, ela completa seis anos. DIADORIM, minha guia, minha mestra, sempre me ensinando a aprender e a olhar o mundo com seu ponto de vista curioso e disposto de menina. Tudo o que eu faço é por você, filha. Essa conquista também é sua.

Agradeço aos meus pais – minha mãe CELINA e meu pai ORLANDO – por terem me criado, me ensinado valores e princípios, e por me fazerem aprender que a educação é o caminho mais importante e gratificante na vida.

À minha orientadora nos Açores, Prof.^a Dra. ANA GIL, pela sua constante doçura e sabedoria em me orientar e me guiar no difícil caminho que é escrever uma tese de Doutorado.

Ao meu orientador no Brasil, Prof. Dr. JOÃO PALMA FILHO, professor aposentado do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), por seu olhar atento, suas indicações precisas e suas palavras reconfortantes. Como mantive a pesquisa doutoral associada à pesquisa de Iniciação Científica da Graduação na Universidade de São Paulo (USP), agradeço aos meus antigos orientadores do Departamento de Artes Cênicas da USP: no primeiro ano (2020-2021), à Prof.^a Dra. ANDRÉIA NHUR, por sua orientação aguçada, agradeço por ter aceitado me orientar (para mim é uma honra ter sido sua orientanda e sua aluna durante os anos na Universidade – desde 2014. Uma artista e intelectual tão incrível, por quem nutro profunda admiração); no segundo ano (2021-2022), ao Prof. Dr. EDUARDO TESSARI COUTINHO, que, com sua paciência e confiança, me deixou livre para produzir o trabalho, com *feedbacks* pontuais e valiosos.

À Prof.^a Dra. SUZANA SCHMIDT VIGANÓ, que me lecionou no Curso de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP e que iluminou muitas ideias relacionadas à ação cultural, às artes e à educação.

À Prof.^a Dra. DOMINIQUE FARIA, coordenadora do Programa de Doutorado em Literaturas e Culturas Insulares da Universidade dos Açores, meu profundo agradecimento por ter me acolhido e ter sido tão responsiva durante meses ao longo do ano de 2020, quando eu ainda era candidata, em fase de inscrição. Suas orientações foram valiosas para que eu me tornasse, hoje, doutora.

À minha amiga AMANDA MEIFFRET, que mora em Paris e que me apoiou durante o primeiro e boa parte do segundo ano de Doutorado, fazendo os pagamentos

das *propinas* através de seu cartão de crédito europeu e, dessa forma, me poupando das taxas abusivas dos bancos brasileiros numa transação internacional. Sem o seu incentivo material e moral, teria sido um caminho muito mais árduo a percorrer.

Ao Prof. P., cuja parceria foi primordial para o desenvolvimento deste trabalho. Sua disponibilidade em ser entrevistado por mais de três horas em tempo total, entre um compromisso e outro de sua agenda atribulada e suas interações constantes via *WhatsApp* contribuíram muito para as reflexões e conclusões desta tese, que enfrentou obstáculos à sua realização (como a pandemia, as barreiras institucionais da escola, entre outras).

Aos meus amigos da Baixada Santista, pelas conversas sobre a região e a cultura local, em especial CAIO, NEMUEL e RAFAEL. À Prof.^a Ma. REBECA MÉGA que me acompanhou no trabalho árduo de docência e no militarismo que desenvolvemos na Aeronáutica, e cujas sugestões foram tão valiosas para esta tese. À Ma. LETICIA OLIVARES por seu olhar atento e perspicaz, pelo apoio e suporte tão necessários na reta final deste trabalho. Por fim, mas jamais menos importante ao budismo de Nichiren Daishonin, minha religião, que me manteve em pé e vigilante nos momentos mais difíceis deste doutorado e de toda a minha vida. Assim como o autor citado nesta tese, Varella, experimentei os benefícios da meditação e do budismo que me levaram a estudar mais sobre *Embodied Science* para compor os referenciais desta tese.



DIADORIM, minha filha, em 12 de outubro de 2021, então com três anos de idade.

A infância e suas possibilidades corporais

“Mexo, remexo na inquisição
Só quem já morreu na fogueira
Sabe o que é ser carvão
Eu sou pau pra toda obra
Deus dá asas a minha cobra

Minha força não é bruta
Não sou freira, nem sou puta
Porque nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem”

Canção *Pagu*,
de Rita Lee e Zélia Duncan.

RESUMO

A presente tese propõe uma investigação sobre processos cênicos escolares num espaço insular. O estudo pretende uma análise da construção de uma identidade cultural através de práticas culturais imbricadas em atividades artísticas de adolescentes estudantes do Ensino Médio de uma escola da Ilha de São Vicente, no litoral de São Paulo, que abriga dois municípios brasileiros: São Vicente e Santos. O recorte da pesquisa aborda o modo como tais práticas se organizam e produzem identidades vinculadas às artes da cena e às ações culturais. O aporte teórico-metodológico da pesquisa se situa no campo dos Estudos da Cultura, elencando narrativas e identidades em suas articulações com a Pedagogia do Teatro. Os referenciais teóricos utilizados partem, dentre outros, dos estudos de Richard Hoggart (1971, 1973), intelectual inglês que se dedicou aos Estudos Culturais, Stuart Hall (2014b), Francisco Varela, Eleanor Rosch e Evan Thompson (1993), e Theodor Adorno e Max Horkheimer ([1944] 1985). A investigação permite estudar experiências educativas que contribuem para a construção identitária da Ilha de São Vicente.

Palavras-chave: Artes Cênicas; Cultura; Educação; identidade.

ABSTRACT

This thesis proposes an investigation of educational scenic processes in a school on an island space. The study aims to analyze the construction of a cultural identity through cultural practices embedded in the artistic activities of teenagers high school students in a school on the island of São Vicente, south Brazilian coast of the state of São Paulo. In the island, there are two Brazilian cities called São Vicente and Santos. The focus of the research is the way in which such practices are organized and produce identities linked to the performing arts and cultural actions. The theoretical-methodological contribution of the research is in the area of Culture on narratives and identities in its articulation with the theater pedagogy. The theoretical references used are Richard Hoggart (1971, 1973), an English intellectual who dedicated his life to Cultural Studies, Stuart Hall (2014b), Francisco Varela, Eleanor Rosch and Evan Thompson (1993) and Theodor Adorno and Max Horkheimer ([1944] 1985), among others. This investigation will allow studying educational experiences that contribute to the construction of the identity of the island of São Vicente.

Keywords: Performing Arts; Culture; Education; identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese em resposta à pergunta de opinião sobre elementos fundamentais da cultura santista	7
Quadro 2	Sobre a origem dos(as) estudantes questionados(as)	107
Quadro 3	Quanto à definição de uma cultura local	108
Quadro 4	Comparativo com São Paulo	108
Quadro 5	Traços culturais santistas (aulas com o professor P.)	109
Quadro 6	Sequência discursiva: termos mobilizados pelos(as) estudantes no questionário	110
Quadro 7	Síntese das respostas às entrevistas	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Censo populacional da cidade de Santos por nacionalidade (1934)	61
Gráfico 2	Censo populacional da cidade de Santos por faixa etária (2022)	62
Gráfico 3	Censo populacional da cidade de Santos por faixa etária (2010)	62
Gráfico 4	Censo populacional da cidade de Santos por religião (2010)	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Presença do Sesc em espaços públicos da cidade de Santos	53
Figura 2	Presença do Sesc em espaços públicos da cidade (<i>zoom</i>)	54
Figura 3	Representação geográfica do Tratado de Tordesilhas e divisão das capitânicas hereditárias	55
Figura 4	Vista em mapa dos canais 1 ao 7 (em vermelho)	65
Figura 5	Porto de Santos na porção Leste da cidade	66
Figura 6	Mapa satélite da cidade (localização do Monte Serrat)	66
Figura 7	Planejamento anual para Artes no primeiro ano do Ensino Médio Técnico do Serviço de Santos	88
Figura 8	Planejamento anual do professor P. – Artes (1.º bimestre)	89
Figura 9	(A) Planejamento anual do professor P. – Artes (2.º bimestre) e (B) Estratégias previstas	89
Figura 10	Planejamento anual do professor P. – Artes (3.º bimestre)	90
Figura 11	(A) Planejamento anual do professor P. - Artes (4.º bimestre) e (B) Estratégias previstas	90
Figura 12	Referência artística utilizada pelo professor P. para estudo corporal com estudantes	96
Figura 13	Resultado de estudo de imagem e reprodução pelos(as) estudantes (<i>frame 1</i>)	97
Figura 14	Resultado de estudo de imagem e reprodução pelos(as) estudantes (<i>frame 2</i>)	97
Figura 15	Resultado de estudo de imagem e reprodução pelos(as) estudantes (<i>frames 3 e 4</i>)	98
Figura 16	Mapa mental das atividades trabalhadas em sala de aula, conforme relatos do professor P.	102
Figura 17	Mapeamento realizado pelos(as) estudantes em atividade interdisciplinar: espaços esportivos e culturais de Santos	103
Figura 18	Desdobramento do mapeamento: espaços esportivos	103
Figura 19	Desdobramento do mapeamento: espaços culturais	104
Figura 20	Registros e fotografias do evento “Senoscar”	105
Figura 21	Vista da orla da praia de Santos, bairro do Gonzaga, setembro de 2022	120
Figura 22	Vista do horizonte da orla da praia de Santos, bairro do Gonzaga, setembro de 2022	121

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE QUADROS	vii
LISTA DE GRÁFICOS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 CULTURA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO	6
1.1 Considerações iniciais	6
1.2 Estado da arte: os conceitos de <i>cultura</i> e de <i>identidade</i>	6
1.3 A educação como contributo para a cultura e para a identidade de um território	15
1.3.1 Uma educação estética	19
1.3.2 Formação artística como contraconduta e educação contra a barbárie	22
1.4 Os conceitos de insularidade e ilheidade	23
1.5 Ação cultural	31
1.5.1 <i>Hegemonia, contracultura e subculturas</i> em relação ao neoliberalismo	32
1.5.2 Guerras culturais	37
1.6 O corpo e as artes do corpo	39
1.7 Fenomenologia aplicada ao estudo de caso	49
CAPÍTULO 2 SANTOS: TRAÇOS IDENTITÁRIOS DE UM ESPAÇO INSULAR	52
2.1 Considerações iniciais	52
2.2 A identidade santista	60
CAPÍTULO 3 O SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO	72
3.1 Considerações iniciais	72
3.2 Caracterização dos planos curriculares do sistema educativo brasileiro	73
3.3 O lugar das artes cênicas nos planos curriculares de ensino no Brasil	77
CAPÍTULO 4 CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DA ILHA DE SÃO VICENTE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES BRASILEIROS	80
4.1 Considerações iniciais	80
4.2 As artes (cênicas) dentro do Serviço de Santos, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da educação privada	83
4.3 O papel das artes na Educação Básica para a construção identitária da Ilha de São Vicente	94
4.3.1 Considerações sobre a relação curricular entre as Artes e a Ilha de São Vicente	98
4.4 Resultados e discussão	100
4.4.1 Análise de dados	100
	x

4.4.1.1 <i>Entrevista com o professor P. em 2021</i>	101
4.4.1.2 <i>Questionário respondido pelos(as) estudantes</i>	107
4.4.1.3 <i>Análise de conteúdo de documentação institucional</i>	111
4.4.1.4 <i>Entrevista com o professor P. em 2023</i>	112
4.4.1.5 <i>Oito entrevistas com santistas que trabalham com educação e/ou arte</i>	115
5 CONCLUSÃO	119
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	129
Anexo A – Questionário aplicado aos(às) estudantes do Ensino Médio do Serviço de Santos	130
Anexo B – Resposta dos estudantes ao questionário	131
Anexo C – Lei 13.415/2017	133
Anexo D – Lei 13.278/2016	140
Anexo E – Plano Político Pedagógico (PPP) dos Serviços da Baixada Santista	141
Anexo F – Transcrição da entrevista do prof. P.	161
Anexo G – Entrevista direcionada a santistas que trabalham com educação e/ou arte e suas respostas	170

INTRODUÇÃO

Começo por falar do objeto de estudo desta tese, os objetivos que se pretende alcançar e a metodologia de trabalho. Nosso objeto de estudo é a relação existente entre cultura e educação com um recorte específico: ensino de artes cênicas no Novo Ensino Médio na cidade de Santos localizada parcialmente na Ilha de São Vicente, dentro de um estudo de caso no ano de 2021. Dentre os objetivos propostos, destaca-se explicar que relações se estabelecem entre cultura e educação no ensino de artes cênicas. A metodologia de trabalho é um estudo qualitativo, alicerçado na pesquisa e leitura bibliográfica e nas conclusões retiradas da análise da documentação institucional e das entrevistas. Tais entrevistas ocorreram de duas formas: duas delas foram entrevistas semiestruturadas presenciais com o prof. P. e o restante delas foram entrevistas estruturadas virtuais que se deram por meio de preenchimento de questionários seja por estudantes do Serviço de Santos seja por pessoas santistas que trabalham com arte, cultura ou educação, disponíveis na íntegra dos anexos desta tese. Os resultados esperados são contribuir para o avanço da área de identidade e cultura insular registrando um estudo de caso brasileiro, além de ampliar a discussão sobre a educação artística no Brasil.

A motivação para a realização do estudo proposto resultou da emenda à lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 13.278 (2016). Nesta lei, fica prevista a inclusão das artes visuais, da dança, da música e do teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Nesse contexto, a nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, 1996), estabelecendo um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares.

Os objetivos desta pesquisa visam proporcionar uma compreensão abrangente da intersecção entre cultura e educação, particularmente no contexto do ensino de artes cênicas no Novo Ensino Médio. Assim, os objetivos deste trabalho são os seguintes: a) caracterização da identidade regional da ilha de S. Vicente; b) caracterização do sistema de ensino público no Brasil; c) estudo da presença de traços identitários nacionais e regionais nos planos curriculares do Ensino no Brasil; d) análise do caso da ilha de S. Vicente. A partir dos resultados obtidos, pretendo responder a questionamentos sobre o lugar ocupado pelas artes do corpo dentro das instituições de ensino e sobre o papel destas na construção da identidade regional da ilha de S. Vicente, especialmente após a publicação da lei acima referida. No tocante à maneira como são conduzidos os

objetivos, procuramos estabelecer com a escola a aproximação, observação, interação e reflexão acerca da prática pedagógica das artes do corpo.

Primeiramente, buscamos identificar e analisar as práticas pedagógicas que integram a cultura local ao currículo de artes cênicas, destacando como essas práticas podem refletir e influenciar a identidade cultural dos estudantes. Além disso, pretendemos investigar de que maneira o ensino de artes cênicas pode servir como um veículo para a valorização das expressões culturais regionais, promovendo um senso de pertencimento entre os alunos. Outro objetivo central é avaliar a percepção dos educadores sobre a importância da educação artística como ferramenta de desenvolvimento pessoal e social, além de sua função na construção de uma identidade cultural coletiva. Por fim, esperamos delinear recomendações que possam auxiliar na formulação de políticas públicas voltadas para a educação artística, com o intuito de fortalecer a cultura local e promover uma formação integral dos estudantes. Este estudo visa não apenas contribuir para a literatura acadêmica sobre identidade e cultura insular, mas também fornecer subsídios práticos para a implementação de um ensino de artes mais inclusivo e representativo no Brasil.

Ressaltamos que um dos motivos para a escolha da Ilha de São Vicente como objeto de estudo é justamente a sua proximidade de onde moro, o que possibilitaria a pesquisa de campo. Porém, com a pandemia, surgiram obstáculos que impactaram este plano inicial. Além deste obstáculo, houve também um impedimento burocrático-institucional para que eu pudesse acompanhar ao menos uma aula do *professor P.*,¹ fosse em modalidade remota ou presencial. A instituição me enviou um e-mail informando que não autoriza a presença de pessoas que não estejam matriculadas ou de profissionais que não tenham vínculo. Outro impedimento foi o material: eu era professora trabalhadora nos mesmos dias e horários das aulas em Santos, no litoral do estado de São Paulo.

Somos grandes defensores das artes, das artes do corpo e das áreas de estímulo à criatividade humana como partes integrantes do currículo escolar e da Educação Básica. Esperamos, sinceramente, que este trabalho possa contribuir para os avanços na área. Gostaríamos de destacar, a partir dele, a importância das artes e do movimento corporal para o desenvolvimento cognitivo e completo da criança, do jovem, do adolescente.

¹ Referimo-nos ao professor que colaborou com a pesquisa como “professor P.”, a fim de preservar sua identidade.

Seria importante, ainda, contextualizar um pouco sobre a pesquisa e, como não, mencionar sobre ser brasileira em 2021, ano em que completei o primeiro ano desta investigação. Durante a realização desta pesquisa de doutoramento enfrentei algumas dificuldades, como o fechamento das bibliotecas das universidades públicas na pandemia e a escassez de livros na área de Estudos da Cultura relacionados à região de Santos. Há muitos nas áreas de História e Geografia, por outro lado. Vejo essa dificuldade pelo lado positivo, pois há um campo aberto a ser explorado – e daí reside a relevância deste estudo.

Meu objeto de investigação precisou ser modificado para o Serviço de Santos por falta de resposta da escola pública municipal pretendida como campo de pesquisa para o projeto inicial. O Serviço de Santos, localizado em Santos, dentro da Ilha de São Vicente, fica a cerca de 80 km da capital paulista.

Com a pandemia, o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem de muitas escolas ficou restrito por uma série de complicações relacionadas aos direitos de imagem de estudantes menores de idade.

O Serviço é uma instituição onde trabalhei em São Paulo no ano de 2021 e há unidades deste Serviço em muitas cidades brasileiras, em todos os estados do país. As unidades do Serviço recentemente iniciaram a oferta do Ensino Médio integrado ao Técnico, sendo o Ensino Médio a última etapa da Educação Básica no ensino do Brasil.

Cabe destacar, em primeiro lugar, que no Brasil as crianças são obrigadas por lei a estarem na escola a partir dos quatro anos. O *homeschooling*, método de ensino baseado em aulas particulares, em casa, é ilegal. Uma grande motivação para este impedimento é a desigualdade social, na tentativa de coibir o trabalho infantil.

O objeto de estudo da presente pesquisa tem como contexto o Ensino Médio, que, no Serviço, tem duração de três anos. Houve, recentemente, uma reforma educacional e esta etapa final da Educação Básica passou a ser denominada *Novo Ensino Médio*, com alterações em sua configuração curricular e em sua carga horária, refletidas na legislação.

Já o estudo de caso se concretiza no Serviço de Santos, para o qual houve parecer positivo da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade dos Açores. Uma entrevista estruturada, na forma de questionário distribuído aos(às) estudantes de Ensino Médio, foi realizada no período de junho de 2022 a agosto de 2022. Foram escolhidos sete estudantes para participar dentre meninos e meninas, mas apenas três interagiram com o questionário proposto (Anexos A e B). Além desta, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com o professor P., de Artes, totalizando cinco horas de

conversação – isto sem contar as diversas interações a partir de mensagens de texto e de áudio instantâneas ao longo do período de pesquisa com o docente, compreendido entre os meses de abril de 2021 e julho de 2023. Por último, realizou-se uma entrevista estruturada com oito pessoas voluntárias habitantes de Santos que trabalham na área de educação, cultura ou arte (Anexo F).

Foi proporcionado, por fim, o acesso a dois tipos de documentos: i) os internos, institucionais, que os docentes do Serviço devem usar como base para o desenvolvimento de seus planejamentos – o chamado plano de oferta (PO), fundamentado na nova legislação;² e ii) os de planejamento do docente de artes para o primeiro ano do Ensino Médio em 2021.

De posse deste contexto, a presente tese está assim estruturada: o CAPÍTULO 1 trata do aporte teórico do trabalho, abarcando os conceitos de *cultura*, *identidade*, *educação*, *arte* e *corpo*. Os conceitos e autores centrais do ponto de vista teórico são Hall (2014b) com a ideia de processos identitários, crise de identidade e sujeito sociológico; Varela et al. (1993), com a sua proposta de *embodied science*, a abordagem atuacionista ou enação; Foucault (2013), com o conceito de corpos dóceis; Schiller (2002) sobre a educação estética; Merleau-Ponty (1999), sobre percepção subjetiva e objeto cultural, sendo o principal o corpo, além do conceito de corpo próprio; Viganó (2019), com o conceito de ação cultural; Adorno e Horkheimer (1944), com o conceito de indústria cultural; entre outros ao longo da tese. O objetivo geral do capítulo é fazer o estado da arte dos autores que discutiram o assunto. Os objetivos específicos são: (1) retomar conceitos históricos de cultura; (2) discutir a aplicabilidade da *embodied science* ao estudo; (3) discutir a fenomenologia e como se relaciona com o estudo de caso. No CAPÍTULO 2, apresenta-se um estudo da história de Santos para compor o olhar sobre a cultura local. O objetivo geral do capítulo é desenvolver o contexto específico da insularidade que estamos tratando no trabalho. Os objetivos específicos são: (1) compreender que elementos históricos, econômicos e sociais se relacionam com a cultura insular; e (2) que temas culturais suscitados podem ter relação com o ensino de artes. Destaca-se a importância do Porto de Santos para o setor de importação e exportação do Brasil, e para a chegada de imigrantes no século XIX e no início do século XX. Além disso, a Ilha de São Vicente abrigou a primeira cidade a ser fundada pelos portugueses colonizadores no século XVI.

² Cabe informar, de antemão, que não foi possível obter autorização institucional para mobilizar referido plano nesta tese, como explicaremos mais adiante.

Por fim, os CAPÍTULOS 3 E 4 abordam especificamente o sistema educacional brasileiro, a análise da legislação pertinente e o lugar das artes (cênicas) no currículo escolar. Estão incluídas, nestes capítulos, a análise de dados de pesquisa e a apresentação de resultados. O objetivo dos capítulos é encaminhar a discussão para a área da educação, fazendo correlações com a cultura. Os objetivos específicos dos capítulos são: (1) apresentar dados concretos para discussão acerca dos conceitos trabalhados; (2) concluir o estudo de caso com a análise dos dados.

CAPÍTULO 1

CULTURA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

1.1 Considerações iniciais

Para discutir e refletir sobre os conceitos de *cultura*, *identidade* e *educação* utilizaremos, como referenciais teóricos, autoras e autores como Gil (2015), Pires (2006), Cuche (2003), Hoggart (1971, 1973), Hall (2014a; 2014b), Merleau-Ponty (1999), Varela, Rosch e Thompson (1993) e Adorno e Horkheimer ([1944] 1985), além de outros, mencionados ao longo do capítulo.

1.2 Estado da arte: os conceitos de *cultura* e de *identidade*

Apostaremos, antes de tudo, em uma tentativa de conceituação e definição do que é a *identidade* e do que é a *cultura*.

É a partir de Ana Gil (2015) que temos um estudo sobre identidade nacional. Nela encontramos algumas definições importantes que se relacionam com nosso tema de pesquisa. A autora remonta ao século XVIII, quando ocorre, historicamente, a formação dos Estados-Nação. Surge, com isso, a ideia de cidadãos que convivem sob um contrato social composto de leis: há a oficialização de uma língua nacional, uma identidade cultural nacional, uma tradição escrita etc.

Vai-se assim consolidando consciência nacional, a ideia de que as várias nações constituem realidades díspares a nível linguístico, religioso, cultural, político, econômico, artístico, o que desenvolve nos povos sentimentos de pertença coletiva a determinada comunidade nacional, coesa e preferencialmente unificada (Gil, 2015, p. 27).

Neste sentido, temos a *educação* e a *cultura* como fundamentos do Iluminismo daquele momento histórico e como base para a construção dos Estados (Urfalino, 2005). Sobre este tema, discorreremos de forma mais aprofundada adiante.

Sem dúvida, não há como encarar a cultura santista como separada da cultura nacional brasileira. Temos, entretanto, algumas peculiaridades do povo local como forma de definir uma identidade insular, municipal. Também adentraremos estes detalhes sobre Santos mais adiante.

Para Gil, “a identidade de uma nação implica encontrar nela os traços que a distinguem das restantes” (Gil, 2015, p. 26). Desse modo, também notamos traços peculiares numa identidade insular que, mesmo que não represente uma nação, está inserida em uma (o Brasil).

A autora completa: “O confronto entre povos pode, assim, funcionar como um processo de autognose” (Gil, 2015, p. 29). Assim, contrastar a cultura santista com a cultura paulistana trouxe reflexões importantes para a pesquisa. Quando se definem as bases da consciência nacional, notamos elementos fundamentais para a configuração de uma cultura: território, Estado, língua, raiz étnica, história, mitos, criação artística, religião. Tratar de cada um desses aspectos renderia uma tese por tema, pois são conceitos extremamente profundos. Assim, muitas conclusões serão dadas a partir da observação da autora da presente tese em seu trabalho de campo, realizado em setembro de 2022, tal como se verá mais adiante.

Optei por iniciar esta tese usando como epígrafe um trabalho musical de uma artista que guarda relação com Santos. A artista local Patrícia Rehder Galvão, mais conhecida por seu pseudônimo Pagu, dá nome à canção *Pagu* e fala do ponto de vista de uma mulher inserida na cultura brasileira. Em entrevista com três informantes jovens, habitantes de São Paulo, provenientes da Baixada Santista (sendo dois deles de Cubatão e um natural de Santos, e sabendo que dois dos três vivem em São Paulo), fiz a eles a seguinte pergunta: “Quais seriam, em sua opinião, os elementos fundamentais da cultura santista? Do meu ponto de vista, gostaria de arriscar os seguintes: a) futebol; b) cariocas de São Paulo; c) Pagu; e d) festival de teatro ibero-americano. Você concorda?”. Os resultados obtidos são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Síntese em resposta à pergunta de opinião sobre elementos fundamentais da cultura santista.

Informante 1	Informante 2	Informante 3
“Futebol com certeza, já os outros três que você cita acho que não são fundamentais, acho que algo relacionado com o Porto”.	“É uma pergunta complexa. Futebol acho que sim, Pagu e festival de teatro acho que sim. Qual a delimitação da questão cultural? Cultural do ponto de vista antropológico, artístico? Tem a praia, a questão caiçara influencia muitos nas relações. O carnaval que é forte em Santos. Das cidades da região é a única que está realizando. Tem que pensar a relação de trabalho,	“Praia. Esportes e shows na praia”.

	a relação portuária”.	
--	-----------------------	--

Fonte: Elaboração própria.

A partir do exposto, temos que o primeiro informante traz um elemento característico da história e da criação artística, no caso do futebol e do Porto. Na mesma medida, os três informantes mencionam o elemento “praia” como fundamental, o que se relaciona diretamente com o aspecto territorial, formando parte da identidade local: a sua geografia.

Ao nos debruçarmos, neste trabalho, em referenciais teóricos sobre Estudos da Cultura, tivemos como referência *Teorias da Cultura* (2006), obra de Maria Laura Bettencourt Pires. A obra remonta um trabalho primoroso por relacionar o conceito de cultura com um sem-número de autores, desde a Grécia Antiga até os contemporâneos à publicação do texto, além de associar a cultura com as diversas áreas do conhecimento: História, Antropologia, Tecnologia etc. E o que é, afinal, cultura? Conforme lemos, percebemos que as possibilidades de definição são múltiplas, e a quantidade de autores que se dedicaram ao estudo deste tema é ampla.

Do ponto de vista humanista, cultura pode ser entendida como um padrão ideal de desenvolvimento intelectual, moral e artístico. Pode também ser vista como o oposto de instinto, o que diferencia o homem do animal ou os componentes simbólicos e aprendidos do comportamento humano: língua, religião, hábitos de vida e convenções.

A contribuição dos cientistas sociais foi, sem dúvida, importante: há padrões distintos de comportamento que prevalecem entre um grupo de seres humanos. A autora nos traz, ainda, uma lista de elementos essenciais para definir cultura. Segundo ela, cultura pode ser simbólica, aprendida, partilhada. Dentre as reflexões trazidas por Pires (2006), há referências a vários conceitos de cultura:

em síntese, [...] cultura tem sido considerada como o desenvolvimento espiritual, intelectual e estético de uma civilização, de uma sociedade. [...] Cultura é também o modo de vida de um povo, ou de um grupo, ou a sua forma de vida peculiar durante um período específico de tempo. É, ainda, constituída pelas obras e pelas práticas da sua produção intelectual e artística e pelos seus processos estéticos. Mais recentemente, tem sido vista como uma criação coletiva, uma estrutura que vai sendo continuamente constituída, criada pela família, pela comunidade, e não como um sistema permanente de símbolos. Alguns estudiosos afirmam, por outro lado, que a cultura é a ordem correspondente a uma ação com significado (Pires, 2006, p. 38).

A autora discorre, ainda, sobre a relação entre *cultura* e *educação* e a relação entre *cultura* e *colonização*:

O uso do termo com o sentido de ‘processo’ implica não apenas uma transformação, mas um objetivo na forma da própria cultura. Metaforicamente, adquiriu, em seguida, o significado de cultivar uma pessoa e a sua mente, e a educação passou a ser vista como cultura do espírito e, conseqüentemente, a colonização como a forma de ‘cultivar’ os indígenas. A própria palavra colono, cuja raiz latina é *colonus*, está diretamente relacionada com *colere*. Deste modo, cultura, além de afinidades com religião e autoridade religiosa, tem também relações com ocupação e invasão. Começam assim a emergir noções de hierarquia, patentes nas expressões ‘uma pessoa de cultura’ ou ‘um grupo de indivíduos cultivados’, que levarão à ideia de cultura erudita (Pires, 2006, p. 39).

Interessante o aspecto da linguística histórica, pois *colere*, na raiz latina, significa não só “cultivar”, mas também “habitar para adorar e proteger”, de que deriva *cultus* (Pires, 2006). Veremos, mais adiante, como isso se relaciona profundamente com a teoria do *Embodied Mind*, de Varela, Rosch e Thompson (1993).

Em 2022, a *Globoplay* lançou um *podcast* intitulado *Guerras Culturais* (2022), que trata do tema em questão. O *podcast*, que tem como subtítulo “Uma batalha pela alma do Brasil”, discute, entre outras coisas associadas à sociedade e cultura, a religião, o poder político dos evangélicos e conservadores morais que praticam homofobia e a censura para a discussão de gênero. Isto, sem dúvida, é um elemento-chave para discutir a cultura brasileira. Retomaremos esta fonte mais adiante, quando o tema suscitado na análise de dados se relacionar com as discussões levantadas pelo *podcast*. À continuação, no subcapítulo 1.3.2, também exploraremos o conceito de guerras culturais a partir de Terry Eagleton (2003).

A autora aduz uma informação relevante quando afirma que “atualmente, é convicção generalizada que cultura é o modo de vida de um povo” (Pires, 2006, p. 45). Este trabalho parte deste conceito de cultura como modo de vida, pelo que o segundo capítulo trata especificamente das particularidades do território de Santos, de sua história, seus acontecimentos artísticos, da economia, da literatura, da religião e assim por diante.

Maria Laura Bettencourt Pires associa a cultura à constituição de diferenças identitárias entre grupos, sejam eles regionais, étnicos, nacionais ou outros:

O conceito de cultura vai-se enriquecendo ao longo do tempo e, progressivamente, começa a salientar as diferenças nacionais e de grupos étnicos e sai do reino individual para designar um povo e suas

características. Para tal contribuem os primeiros relatos de viagens do século XVIII, que preparam o caminho para a primazia de uma concepção antropológica da cultura que viria a dominar os finais do século seguinte, embora ainda de cariz etnocêntrico (Pires, 2006, p. 42).

Pires (2006) também reforça que o estudo da cultura permite a exploração de novas vias de investigação:

O valor e o interesse do conceito de cultura residem no fato de o seu estudo, além de dar acesso a outros domínios do saber, criar disponibilidades para se explorarem novas direções e abordagens teóricas diferentes e inovadoras (Pires, 2006, p. 48).

É importante não perder de vista que a discussão sobre cultura tem sua relevância acadêmica, pois emerge o perigo de pasteurizar uma cultura brasileira – no caso desta tese, uma cultura santista – com o ideal de homogeneidade, o que promove racismo, exclusão e estereótipos. Trabalhemos aqui, e, portanto, com o conceito de cultura pautada na diferença e na continuidade, muito próximo de como pensava Stuart Hall (2014), ou seja, com a interculturalidade e a capacidade universal para a compreensão de outras culturas.

Pires (2006) sistematiza o conceito de cultura de acordo com um referencial teórico diverso, pautado em seis categorias: (1) cognitiva – cultura ideal (Carlyle; Arnold; Coleridge *apud* Pires, 2006); (2) coletiva – darwinista; (3) descritiva – elitismo; (4) social – Estudos Culturais no sentido antropológico; (5) ideológica – crenças, valores, ideais; (6) material – ligada à tecnologia.

Ao tratarmos do tema *identidade* a partir das reflexões de Denys Cuche (2003), temos uma diferenciação entre os conceitos de identidade e de cultura. Enquanto a cultura se forma levando em conta processos inconscientes, a identidade lida com normas de pertencimento conscientes. Os pertencimentos dizem respeito ao sistema social (classe sexual, classe etária, classe social, nação), portanto, a identidade social é, ao mesmo tempo, inclusão e exclusão de grupos em que há uma distinção entre *nós* e *eles*.

Cuche (2003) ainda afirma que há critérios objetivos para definir identidade, como origem comum (hereditariedade, genealogia), língua, cultura, religião, psicologia coletiva (“personalidade de base”), ligação a um território. O autor cita Fredrik Barth (1969 *apud* Cuche, 2003), pois o teórico define a identidade como manifestação relacional, constituída pelos modos de relação entre grupos sociais, “a identidade se

constrói e se reconstrói constantemente no quadro das trocas sociais” (Cuche, 2003, p. 140). A identidade, neste sentido, não é algo uno, pelo contrário, numa mesma sociedade é repleta de diversidades identitárias. Assim, vemos que não há como discorrer sobre a identidade santista de forma hegemônica, mas quais identidades habitam este território nos diferentes momentos históricos, como destrincharemos no capítulo sobre Santos.

Consideramos ainda o conceito de identidade negativa ligada a algum grupo social imbuído em lutas sociais devido a outro conceito: o “poder de identificação”. Para Bourdieu (1980 *apud* Cuche, 2003) há a autoridade legítima, um grupo social que goza de privilégios sociais e etniciza grupos sociais subalternos. Há, ainda, fenômenos de fusão e cisão étnicos, o que gera identidade mista (Giraud, 1987 *apud* Cuche, 2003), como é o caso, por exemplo, de filhos de imigrantes: “cada indivíduo integra, de modo sintético, a pluralidade das referências identificatórias ligadas à sua história” (Cuche, 2003, p. 148). Tais conceitos se relacionam bastante com o Brasil, onde houve um processo de miscigenação e ondas migratórias desde as origens de sua história.

Um conceito formulado pelo autor é “estratégia identitária” (Cuche, 2003). Tal estratégia seria relativa, decorre da situação social, relações de força entre os grupos e manobras dos outros. A identidade, portanto, pode ser entendida como um emblema ou como um estigma, a depender do privilégio e poder social do grupo (Cuche, 2003, p. 150). Há, ainda, a reinvenção estratégica como o “despertar índio”. Portanto, temos que a identidade é uma construção social e o autor (2003) finaliza com a seguinte reflexão preciosa: “como, por que e por quem, em dado momento e em dado contexto, produziu-se, manteve ou foi reposta em causa certa identidade particular?” (Cuche, 2003, p. 153).

Sobre o assunto “cultura e identidade”, Hoggart (1973) e Hall (2014a; 2014b) são autores fundamentais. Richard Hoggart (1918-2014) foi um acadêmico britânico cuja carreira abrangeu os campos da Sociologia, da Literatura Inglesa, dos Estudos Culturais e dos Estudos sobre a Cultura Popular Britânica. Em 1964, ele fundou, com Stuart Hall, o *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) na Universidade de Birmingham, pedra fundamental para a organização do campo dos Estudos Culturais. *The Uses of Literacy*, obra seminal dos Estudos Culturais traduzida para português como *As utilizações da cultura* (1973), estuda as modificações culturais que se deram nas classes proletárias ao longo dos trinta ou quarenta anos anteriores à sua publicação e, especialmente, aquelas que podem ser atribuídas às influências das publicações de massa daquele período.

Hoggart inicia a obra *The Uses of Literacy* (1971) apontando para a necessidade de uma definição mais precisa do que é a vida do povo, já que muitas vezes os olhares vinham de fora e com distorções que produziam materiais carregados de estereótipos, exageros e olhares românticos. Deste modo, o estudo parte de suas próprias experiências pessoais, informando não seguir os padrões de um estudo científico e sociológico – embora sem se furtar a apoiar-se neste último quando necessário. Isso porque, segundo o autor, “a generalização feita com base numa experiência limitada é inválida” (Hoggart, 1971 p. 9).

The Uses of Literacy (1957), de Richard Hoggart, forma parte da tríade de textos fundantes dos Estudos Culturais ao lado de *Culture and Society* (1958), de Raymond Williams, e *The Making of the English Working-class* (1963), de Edward Palmer Thompson. A obra de Hoggart apresenta reflexões inovadoras, partindo da necessidade de uma apropriação mais realista dos modos de vida das classes trabalhadoras, fugindo de olhares distorcidos e de generalizações típicas, tanto quanto é possível ao autor. Compreendendo quem realmente são, ele começa a estudar as transformações culturais que se deram em virtude da cultura de massa e que, em sua visão, chegam ao pós-guerra em volumes fora do comum.

Estabelece-se, aqui, um alicerce para uma eventual discussão acerca de como estes mesmos fatores (como o reconhecimento do povo, a mudança da vida rural para a vida urbana e o crescimento substancial das comunicações de massa no século XX) influenciaram ou ainda influenciam a cultura ao redor do mundo.

O artigo intitulado *Quem precisa da identidade?*, de Stuart Hall (2014b), integra a obra *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, organizada por Tomaz Tadeu da Silva e composta de outros dois textos: o primeiro, *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, de Kathryn Woodward, e o segundo, *A produção social da identidade e da diferença*, do próprio organizador. Os escritos, embora versem sobre o mesmo tema, traçam perspectivas e abordagens distintas para o assunto que, em si, é um tanto complexo.

O cerne da questão trazida pelos textos mencionados anteriormente destacava-se na centralidade dos debates contemporâneos, no contexto das reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas, e na emergência pela reafirmação de elementos culturais e pessoais em um mundo cada vez menos fronteiriço. Vale ressaltar que, em suas obras, Stuart Hall dialoga com outros intelectuais diaspóricos, como o indiano Homi Bhabha, o palestino Edward Said e o antilhano Frantz Fanon – preocupados também, em alguma medida, com o lugar e o pertencimento dos sujeitos em

deslocamento. Há, ainda, uma relação do pensamento do autor com sua própria história enquanto migrante – um indivíduo pós-colonial que, ao se radicar em Inglaterra, teve de (re)negociar sua própria identidade. Neste sentido, pensar a descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo é elemento fundante de seus escritos.

Em seu artigo, Hall (2014b) mobiliza teóricos como Sigmund Freud, Jacques Lacan, Louis Althusser, Ernesto Laclau, Michel Foucault e Judith Butler. Tomando a Psicanálise, a Filosofia e as Teorias do Discurso, o estudioso visa pensar os sujeitos a partir dos deslocamentos, encontros (aqui chamados de suturas), das transformações, das fragmentações e das diferenças às quais estão expostos. Hall (2014b, p. 99) também se propõe a contrapor conceitos para compreender a “produção do eu como um objeto do mundo” (Hall, 2014b, p. 100). Afinal, questiona o autor (2014b, p. 103): “onde está, pois, a necessidade de mais uma discussão sobre ‘identidade’? Quem precisa dela?”.

Para responder a essa pergunta, o autor inicia a reflexão apoiando-se na concepção não essencialista, afirmando que a identidade não pode ser pensada de forma anacrônica e apresentando a expressão *sob rasura*, indicando algo que não serve mais – porém, ainda não superado e que, na falta de outros conceitos, opera no “intervalo entre a inversão e a emergência” (Hall, 2014b, p. 104). Entendendo o conceito como irreduzível, baseia-se tanto na política – de localização e de identidade – quanto na agência – ação individual – e, ao dialogar com conceitos foucaultianos, apresenta a teoria prática discursiva, abordando o sujeito em uma posição deslocada/descentrada do paradigma. A tentativa de rearticulação entre sujeito e práticas discursivas possibilita, assim, pensar a identificação.

Para Hall (2014b), a identificação é complexa e diferente do senso comum. Este presume o reconhecimento de algo, de características, de ideais em comum ou compartilhados com um grupo – o que o autor (2014b, p. 106) denomina “naturalismo”: a formação da base e da fidelidade do grupo em questão. A identificação abrange o repertório discursivo, assim como o psicanalítico, e não cogita ser um conceito sem dificuldades a ser apreendido, perpassando o processo de subjetivação, composto de práticas discursivas que, por fim, acarretam uma política de exclusão. É inegável, nessa perspectiva, a necessidade de sujeição do indivíduo à identidade – que, no que lhe concerne, é construída também (mas não só) a partir da exclusão.

Ao falar sobre o processo de articulação, Hall (2014b) menciona o jogo da *différance*: a sobredeterminação e não subsunção. Ele propõe que estudemos as identidades não como algo permanente, idêntico a si mesmo através do tempo, mas sim

como um processo de identificação, ou seja, uma articulação, uma suturação. O autor levanta o questionamento sobre as colocações feitas por Foucault quanto à teoria dos corpos dóceis, os quais sofrem o controle social, com caráter disciplinar. Para Hall (2014b), Foucault peca por considerar o indivíduo sempre assujeitado, não vislumbrando práticas libertadoras, além de não haver teorizado sobre as razões que levam os indivíduos a agirem de determinadas maneiras.

Judith Butler analisa, por sua vez, as “complexas transações entre o sujeito, o corpo e a identidade” (Hall, 2014b, p. 127), abordando a concepção do sujeito mediante uma construção discursiva, reunindo ideais foucaultianos e perspectivas psicanalíticas, compreendendo a exclusão como um exterior constitutivo e a produção de sujeitos marginalizados como algo fora do campo simbólico (Hall, 2014b, p. 129). No entanto, segundo Hall (2014b), há limites no que tange à política da identidade, pois identificações pertencem ao imaginário e às coabitações ambíguas. A identidade, enquanto tema, só poderá avançar quando tanto a necessidade quanto a impossibilidade, bem como o encontro do psíquico e do discursivo em sua constituição forem plenamente reconhecidos.

O texto de Hall (2014b) nos inspirou o debate sobre nossas próprias noções de identidade(s), principalmente as formadas pelo *Outro* – assim como excluímos, no nosso processo de identificação, os Outros, percebemos que, em muitos casos, somos colocados compulsivamente em outros lugares, físicos ou não, por meio da exclusão do diferente. Ao abordar também questões de gênero e raça, em cada local, em alguma medida, posicionamo-nos e somos enquadrados por Outros.

A negociação da existência – considerando aqui raça, gênero e etnia – e as possibilidades de vivenciá-la em tempos pós-coloniais são colocadas em destaque. A descentração dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constitui uma verdadeira “crise de identidade” para os sujeitos. São os processos de mudança, tomados em conjunto e que representam um processo de transformação, que nos levam a questionar se não é, de fato, o próprio conceito de *modernidade* que está sendo alterado.

Compreendendo a construção dos sujeitos a partir do contato e do encontro e a modificação que o trânsito impõe aos corpos, às culturas e aos objetos, Hall (2014b) nos provoca um incômodo necessário a partir da indagação sobre as categorias fixas e uniformes, propondo uma reflexão pertinente sobre o lugar dos sujeitos racializados e etnizados, sobre a relação com Eu e com o Outro e os processos inerentes de reconhecimento sobre o Nós.

No artigo intitulado *A identidade cultural na pós-modernidade*, Hall (2014a) define *identidade* enquanto *processos identitários*, ou seja, que estão em constante modificação e que são compostos de diferentes olhares e distintos tempos e espaços. Segundo ele, a identidade cultural não é fixa ou imóvel, pois somos constituídos por representações. Ele também traz o conceito de *identidade cultural nacional* como um conjunto de formas naturais e neutras que, possivelmente, não dialogam com a realidade, pois há diferenças em uma mesma nação, como as relacionadas a gênero e etnia. Há, portanto, as identidades locais e regionais, bem como o hibridismo das culturas, proporcionado pela migração.

A identidade pode ser vista, na perspectiva apresentada por Stuart Hall, frente à globalização e à modernidade, como um conceito estratégico e posicional em meio a uma historização radical. O *ponto de sutura* mencionado parte do discurso-e-prática que convoca os indivíduos a assumirem lugares enquanto sujeitos sociais, que mobilizam discursos particulares e participam de processos que produzem subjetividades, construindo sujeitos aos quais se pode falar. Compreender as identidades a partir de locais históricos e institucionais específicos configura mais um produto da marcação da diferença e da exclusão do que um signo de unidade idêntica.

Ademais, o autor relaciona o conceito de identidade com os processos identitários em constante modificação (Hall, 2014a, p. 120). Para ele, nenhuma identidade é fixa ou imóvel: somos constituídos por representações. Na pós-modernidade ele destaca a chamada *crise de identidade*, fruto das transformações das sociedades, o que levou a uma mudança nas maneiras de compreender os sujeitos e sua cultura. O hibridismo, tal como ele o define, são as identidades culturais movidas por mudanças, encontros e desencontros. Veremos, mais adiante, como isso se aplica ao *locus* de nosso estudo de caso: a cidade de Santos.

1.3 A educação como contributo para a cultura e para a identidade de um território

A educação desempenha um papel fundamental na preservação e no fortalecimento da cultura e da identidade de um território. Ao fornecer conhecimentos, valores e habilidades aos indivíduos, a educação contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados, capazes de valorizar, preservar e promover a cultura de seu próprio território.

A cultura de um território abrange valores, tradições, costumes e expressões artísticas e históricas que são transmitidas ao longo das gerações, como vimos anteriormente. Através da educação, os indivíduos têm a oportunidade de aprender sobre a história, a geografia, a literatura, a arte e outras manifestações sociais e culturais que moldaram a identidade de seu território. Estes conhecimentos são fundamentais para que cidadãos compreendam sua própria cultura e se sintam parte integrante dela.

Além disso, a educação também desempenha um papel importante na promoção da diversidade cultural. Ao aprender sobre diferentes culturas e tradições, os(as) estudantes desenvolvem uma visão mais ampla do mundo e aprendem a respeitar e a valorizar a pluralidade presente em seu território. Através do diálogo intercultural e da troca de experiências, os jovens têm a oportunidade de construir pontes entre diferentes grupos e promover uma convivência harmoniosa.

A educação como contributo para a cultura e para a identidade de um território também se reflete na promoção do patrimônio cultural. Ao reconhecer e valorizar os elementos culturais presentes em seu território, estudantes se tornam agentes ativos na preservação e na promoção desse patrimônio. Através de projetos educativos, visitas a museus, sítios históricos e participação em eventos culturais, eles(as) têm a oportunidade de vivenciar a riqueza cultural de seu território, tornando-se multiplicadores desse conhecimento.

A educação contribui ainda para o desenvolvimento da identidade individual dos(as) estudantes. Ao proporcionar um ambiente de aprendizado que valoriza as experiências e as singularidades de cada sujeito, a educação auxilia na construção de uma identidade sólida e autêntica. A educação oportuniza aos(as) estudantes que sejam encorajados(as) a expressar suas opiniões, a compartilhar suas histórias e a explorar suas paixões, fortalecendo sua autoestima e confiança.

Em resumo, a educação desempenha um papel essencial na promoção da cultura e na construção da identidade de um território. Através do ensino de conhecimentos culturais, da promoção da diversidade, da preservação do patrimônio e do desenvolvimento da identidade individual, a educação capacita os cidadãos a se engajarem ativamente na preservação, valorização e promoção da cultura de seu território, contribuindo para a construção de uma sociedade culturalmente mais rica e mais consciente de sua identidade.

Tal como discutimos no subcapítulo anterior, educação e cultura caminham juntas para a construção da identidade. Contudo, ainda é necessário discorrer sobre a arte inserida no campo cultural. Quando relacionamos arte, cultura e Estado, podemos

definir *arte* em quatro frentes: (1) arte como patrimônio – relaciona-se intimamente com a existência de um órgão estatal para a cultura; (2) arte como vanguarda – o artista enquanto crítico social; (3) arte como mercado – relaciona-se com a indústria cultural, considerando a arte como produto, entremeada ao neoliberalismo; (4) arte como indicador social – relacionada com políticas públicas culturais para desenvolvimento humano e social (Viganó, 2019).

Para aprofundar a questão da arte como mercado, relacionando, portanto, cultura e economia ao tratar da chamada *indústria cultural*, contemos com a análise e discussão da Teoria Crítica de Theodor Adorno e Max Horkheimer a partir do texto *Educação para a resistência contra a barbárie*, de José Leon Crochik (2009), e a partir da obra *Dialética do Esclarecimento* (Adorno; Horkheimer, [1944] 1985), que embasa a discussão do presente capítulo.

Adorno compreende a escola como um meio de suscitar, nos(as) estudantes, a crítica à ideologia vigente. Esta instituição deveria atuar no combate à violência, formando “indivíduos autônomos, democráticos e emancipados” (Crochik, 2009, p. 16). Para Adorno, a educação é a forma de não vivenciarmos novamente, na história, o holocausto: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 1995, p. 119).

A emancipação, em todas as instâncias, deve passar por uma tomada de consciência de si enquanto ser imerso numa sociedade repleta de mecanismos de massificação e de violência simbólica. Porém, quanto mais o capitalismo se complexifica, resulta ainda mais difícil despojar-se do individualismo exacerbado trazido pelo consumismo. A *indústria cultural*, cunhada pela Filosofia, também se desenvolve, tornando-se mais movediça, especialmente se considerarmos os recursos utilizados na publicidade em geral. Em termos de associação entre educação e cultura, Crochik refere:

para a crítica aos produtos impostos pela indústria cultural, Adorno sugere que o filme, o jornal, o livro, na escola, sejam alvos de análise por professores para a explicitação dos mecanismos utilizados nesses produtos, que visam a captar o consumidor, e o levam a manter desejos infantis (Crochik, 2009, p. 24).

A indústria cultural age, portanto, sobre os imaginários, trabalhando com a ideia de uma formação civilizatória pela cultura. Isso, sem dúvida, tem sua origem na França, com a criação do primeiro Ministério da Cultura do mundo em 1959, a fim de

firmar uma identidade cultural nacional e, com isso, uma hegemonia internacional por uma questão geopolítica (Viganó, 2019).

Theodore Adorno e Max Horkheimer são autores da Escola de Frankfurt e desenvolveram sua teoria em meados do século XX, quando a indústria cultural de massas ainda estava surgindo. De lá para cá, não só os jornais, mas também o cinema, o rádio e a televisão conseguiram alcance global. Com o advento das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, novas mídias foram desenvolvidas, com os avanços da internet, o surgimento de *smartphones* e de novas redes sociais. Se antes as propagandas veiculadas por esses meios já influenciavam os conteúdos culturais a serem produzidos e já apresentavam grande poder de atuação na formação das subjetividades e nos desejos dos indivíduos, agora, com os algoritmos das redes sociais (que guardam informações detalhadas sobre as características e gostos pessoais de seus usuários a partir da interação destes na internet), conteúdos de propaganda se tornaram ainda mais sofisticados, podendo oferecer, com precisão cada vez maior, produtos e serviços que os números julgam ser de interesse de cada usuário.

Para além das críticas que podem ser feitas ao pensamento de autores do século XX – por exemplo, uma certa visão dicotômica entre a “alta” e a “baixa” cultura, priorizando culturas elitizadas em detrimento das culturas populares –, as análises ainda são de grande valor para se pensar a relação entre cultura e educação em nosso tempo. Principalmente no contexto educacional brasileiro, em que movimentos do tipo “Escola sem Partido”³ ganharam força, resulta cada vez mais difícil a proposição de uma educação como crítica à ideologia vigente. Os frankfurtianos já criticavam, no século passado, o excesso de racionalidade técnica, que tornaria a escola um empreendimento comercial, retirando do aprendizado seu caráter formador e transformando a educação escolar em mercadoria.

É o que temos visto acontecer cada vez mais frequentemente no cenário da educação no Brasil, em que grandes empresas educacionais assumem o controle de várias escolas particulares, criando redes nas quais o conteúdo de ensino é muito parecido, implementando projetos pedagógicos que têm como foco a formação para o vestibular, desconsiderando o fomento da intelectualidade e da culturalidade, enfatizando apenas uma formação técnica, que relaciona meios e fins sem pensar (ou pensando pouco) nestes últimos aspectos, desconsiderando, portanto, a política.

³ Trata-se de um movimento político que propõe a criação de diretrizes para que a educação nas escolas não inclua doutrinação política ou ideológica, buscando garantir a neutralidade nas aulas e evitar a exposição dos alunos a opiniões partidárias dos professores.

Os autores viram este mesmo processo se delinear na cultura em geral, uma vez que esta estaria se tornando externa aos indivíduos, instrumentalizando (e não mais formando) sujeitos. Para Adorno (1995), formação é introjeção de cultura, e a obtenção dessa cultura como um fim em si impossibilitaria o pensamento e o afastamento imediato que, por sua vez, permitiriam a compreensão da constituição social e das injustiças sociais, e a conseqüente luta por mudanças.

No Brasil, a televisão continua sendo o meio de comunicação de massas por excelência, pois está presente em pelo menos 75 milhões de residências (IBGE, 2021). Isso representa mais de uma televisão por domicílio, uma vez que a estimativa para o quantitativo de casas, segundo o IBGE (2021), é de 72 milhões. Contudo, cada vez mais novos produtos culturais são oferecidos por meio das novas tecnologias possibilitadas com o advento da internet – serviços de *streaming*, por exemplo, que oferecem músicas, filmes, séries, livros, *podcasts*, notícias e conteúdos nas redes sociais em quantidade e velocidade imensuráveis. Tudo isso permeado por uma tecnologia publicitária cada vez mais precisa e atenta aos desejos de cada consumidor específico.

O excesso de informação, atualmente disponível na palma da mão através dos *smartphones*, cria um tipo de alienação. O tempo da reflexão, do questionamento, da crítica ou, tal como propõem os autores, o tempo da construção do conhecimento, é diverso do tempo da informação. Neste ponto, Crochik (2009, p. 10) adiciona:

numa cultura prenhe de imagens, Adorno indica a retração da imaginação: a adaptação hiper-realista, que envolve uma atividade passiva de receber os conteúdos culturais sem ter de fazer esforço, cria imagens que não falam mais que mil palavras [...], mas sem imaginação não há pensamento.

Para as relações entre cultura de massas e educação, o autor defende que a segunda deve ter uma visão crítica sobre a primeira:

a adesão incondicional e irrefletida a qualquer coletivo é também o que a educação deve combater. Se a atuação política coletiva é fundamental, torna-se reacionária se seus membros participam para dar vazão aos seus impulsos, em vez de a ela se associarem, ou não, pela racionalidade do que propõem (Crochik, 2009, p. 35).

1.3.1 Uma educação estética

Trataremos, mais adiante, da legislação vigente para a Educação no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que substituiu os tradicionais Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN). Veremos como estão presentes, nesta Base, as artes no currículo escolar brasileiro e, mais especificamente, como isso está organizado e refletido no planejamento docente utilizado no Serviço de Santos, objeto de investigação da presente pesquisa.

Refletir sobre as relações de arte, educação e cultura nos coloca o seguinte questionamento: a arte tem função na educação? Podemos encontrar um sem número de respostas a esta pergunta, mas possivelmente passaremos pela seguinte: a arte colabora com o desenvolvimento humano no processo educacional. Friedrich Schiller (2002), em sua obra sobre a educação estética, defende que a arte deve ser socialmente vivenciada e aprendida, fazendo uma crítica à soberania da razão. Defende, portanto, uma educação dos sentidos, pois para ele, de um ponto de vista filosófico, a arte é essencial para o ser humano.

Schiller (2002) vê a arte como o oposto da barbárie, no sentido de que, socialmente, as classes empobrecidas encontram-se num estado de selvageria, e as classes mais elevadas num estado de letargia, ligadas à ética do dinheiro e da mercadoria por um lado, e à existência das carências econômicas, por outro. Por isso, segundo ele, todas as classes precisariam de uma educação estética.

Se consideramos a arte essencial ao ser humano, podemos encará-la como um direito humano – portanto, de um ponto de vista político. Através da arte, expressamos nossas emoções, ideias e perspectivas de mundo. Ela nos conecta com nosso próprio ser e com os outros, transcendendo barreiras e promovendo um senso de pertencimento e de compreensão mútua.

A arte é capaz de despertar a empatia e causar emoção. Tal como afirmou Schiller (2002, p. 45), “O caminho para a cabeça tem que ser aberto através do coração”. A arte, através de suas diversas formas de manifestação, permite-nos acessar o mundo emocional, conectando-nos com nossas experiências subjetivas e nos fazendo refletir sobre as experiências dos outros.

Quando reconhecemos a arte como um direito humano, estamos reconhecendo a importância da liberdade de expressão e da diversidade cultural. Todos têm o direito de criar e de apreciar a arte, independentemente de sua origem, sua raça, seu gênero ou sua posição social. A arte nos capacita a dar voz aos marginalizados, a desafiar as estruturas de poder e a promover a inclusão e a igualdade.

No entanto, esse reconhecimento político da arte como um direito humano não pode ser meramente retórico. Requer políticas culturais que apoiem e promovam a criação artística, o acesso à cultura e a preservação do patrimônio cultural. Isso implica

investimentos em educação artística, em espaços culturais, em programas de apoio a artistas e na promoção de medidas que incentivem a diversidade e a participação popular na produção cultural.

Ao encarar a arte como um direito humano e uma expressão política, reconhecemos seu poder transformador e sua capacidade de moldar as sociedades. A arte não deve ser vista como luxo ou como atividade superficial, mas como uma necessidade essencial para o pleno desenvolvimento humano e social. É através da arte que podemos encontrar novos caminhos, abrir diálogos e construir um mundo mais justo, inclusivo e empático.

Em última análise, a arte nos lembra de nossa humanidade compartilhada e nos desafia a olhar para além de diferenças e divisões. É uma poderosa ferramenta para construir pontes entre os corações e abrir caminhos para a compreensão mútua. Ao valorizar a arte como um direito humano, estamos fortalecendo a democracia, promovendo a diversidade cultural e abrindo espaço para o florescimento de nossa humanidade.

Interessante trazer, neste ponto da tese, o conceito de *assujeitamento*, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), processo que ocorre durante a vida e que, segundo os autores, é composto de três fases: inicia-se de forma cultural, depois passa a ocorrer através da indústria da informação e, finalmente, de forma maquínica. Essa discussão nos é cara para tratar das relações entre cultura, educação e arte no Serviço de Santos. Na obra *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia* (1968), o conceito de assujeitamento refere-se a um processo pelo qual os indivíduos são submetidos e incorporam normas, valores e padrões estabelecidos pela sociedade. Essa noção proposta pelos autores é essencial para compreender como as estruturas de poder operam e como os sujeitos são moldados e submetidos a uma determinada ordem social.

No contexto do assujeitamento, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) exploram a dinâmica entre o poder e o sujeito. Os autores argumentam que o poder não é apenas algo que atua sobre os indivíduos de fora, mas também age internamente, moldando seus desejos, percepções e identidades. Esse processo de assujeitamento ocorre através de mecanismos sociais, como a família, a educação, a mídia e as instituições políticas e econômicas.

Os autores enfatizam que o assujeitamento não é um processo passivo e unidirecional. Os sujeitos não são meras vítimas das estruturas de poder, mas também desempenham papéis ativos na sua reprodução. Eles participam na produção e

reprodução das normas e valores sociais, muitas vezes internalizando e perpetuando essas mesmas estruturas que os subjugam.

No entanto, Deleuze e Guattari (1995) também destacam a possibilidade de resistência e de subversão dentro do assujeitamento. Eles argumentam que é possível criar brechas, promover fissuras e abrir linhas de fuga dentro do sistema opressor, desestabilizando as formas dominantes de poder. Essa resistência pode ocorrer por meio da criação de novos conceitos, novos afetos, novas práticas e novas formas de vida que escapem das lógicas normativas e repressivas.

Em suma, o conceito de assujeitamento de Deleuze e Guattari (1995) descreve o processo pelo qual os indivíduos são incorporados e submetidos às normas e às estruturas de poder da sociedade. No entanto, os autores também apontam para a possibilidade de resistência e de subversão dentro dessas mesmas estruturas, criando espaços de liberdade e transformação. Nesse sentido, as artes e a arte em contexto educacional desempenham papel essencial.

1.3.2 Formação artística como contraconduta e educação contra a barbárie

O sistema escolar foi objeto de estudo de Foucault (2013) ao analisar a sujeição, a disciplinarização e a docilização dos corpos desde a infância na sociedade. O autor analisa o corpo como objeto e como alvo de poder (modela-se o corpo e treina-se o corpo, que obedece e torna-se hábil). Para Foucault (2013), a docilidade une o corpo analisável ao corpo manipulável – um corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado.

Na escola, a sujeição do corpo e a relação entre docilidade e utilidade são impostas pela disciplina. A política de coerções sobre o trabalho do corpo manipula seus gestos e comportamentos para que os corpos operem conforme desejado. A sujeição do corpo inverte a potência que poderia resultar do seu uso, dissociando o seu poder e exercendo a coerção disciplinar. Segundo o autor, esses processos estão em pleno funcionamento nas escolas, nos hospitais e nas organizações militares:

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação 'ideológica' da sociedade, mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama 'disciplina'. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos, ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo

e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 2013, p. 185).

Adorno (1985), em seu estudo sobre cultura e educação, cunha o clássico termo *Indústria Cultural*. A crítica do autor à indústria cultural é que a cultura deve ser objeto de análise dos professores para explicitar os mecanismos utilizados em produtos que visam captar o consumidor. Para Adorno (1985), cultura é vista como objetivo de entretenimento dentro da indústria cultural.

A indústria cultural elimina conteúdos complexos ou esteticamente elaborados para não causar estranhamento (atender ao desejo do público). Os desejos do público da indústria cultural são formados em condições de heteronomia (publicidade, relação de semiformação). O consumidor não é o sujeito da cultura, e sim o seu objeto. Os produtos culturais fetichizados e submetidos às demandas do mercado e da administração do tempo livre promovem domesticação do público. A relação com a cultura é mediada por pulsões destrutivas, de modo que a decadência do capitalismo liberal é a decadência do próprio indivíduo e a ascensão da cultura de massas. A indústria cultural cria, assim, uma moral externa, desvinculada da experiência do próprio indivíduo, do saber pensar por si mesmo – o contrário da educação crítica que Adorno e Horkheimer propõem, ou seja, analisar os aspectos complexos de um determinado tema: “A diversão favorece a resignação, que nela quer se esquecer” (Adorno; Horkheimer, [1944] 1985, p. 133): “a indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva” (Adorno; Horkheimer, [1944] 1985, p. 137).

1.4 Os conceitos de insularidade e ilheidade

A interseção entre educação, cultura e identidade territorial relaciona-se, no nosso estudo de caso, com os conceitos de insularidade e ilheidade. A educação desempenha um papel crucial na preservação e promoção da cultura de um território, fornecendo não apenas conhecimento, mas também os valores e habilidades necessários para a formação de cidadãos conscientes e engajados. Essa conscientização cultural é especialmente relevante em territórios insulares, onde a distância física do continente com uma fronteira visível cria um isolamento do povo ilhéu. Este isolamento pode gerar vulnerabilidade em relação aos compradores de ilhas e casas de veraneio que

desmantelam e enfraquecem a população tradicional local de pescadores, por exemplo, transformando o território em espaço de intenso consumo turístico somente em alguns períodos do ano e em abandono no restante do tempo.

A insularidade, como apontado por Diegues (1997), refere-se à condição geográfica de uma ilha, uma porção de terra cercada pelo mar, que influencia não apenas sua geografia, mas também aspectos sociológicos, marcando um isolamento relativo em relação ao continente. Esse isolamento físico muitas vezes se traduz em uma identidade cultural única, enraizada em tradições, valores e expressões artísticas específicas daquele território.

Por outro lado, a ilheidade adentra o campo dos estudos culturais (Diegues, 1997). Refere-se ao processo pelo qual os habitantes de uma ilha desenvolvem uma consciência de sua identidade cultural. É também através da educação que os ilhéus têm a oportunidade de explorar e compreender sua identidade, conectando-se com sua história, literatura, arte e outros aspectos que os caracterizam como povo insular.

A arte desempenha um papel significativo nesse processo, abrangendo diversas facetas: como patrimônio cultural, como vanguarda que desafia e reflete sobre a sociedade, como produto inserido no mercado cultural e como indicador social das políticas públicas culturais. Em um contexto insular, a arte pode ser uma forma poderosa de expressão da identidade e da experiência ilhéia, ajudando a fortalecer os laços comunitários e a preservar as tradições locais.

A valorização da arte local, portanto, não apenas contribui para a diversidade cultural, mas também para a resistência às forças externas que buscam homogeneizar as expressões culturais. Esse fortalecimento da identidade cultural é particularmente importante em um mundo cada vez mais globalizado, onde a singularidade de cada cultura enfrenta desafios significativos

Assim, a educação, ao ensinar sobre a cultura e história locais, ao promover a diversidade e ao desenvolver a identidade individual dos estudantes, desempenha um papel central na formação e no fortalecimento da ilheidade. Ao mesmo tempo, a conscientização da insularidade, tanto geográfica quanto cultural, permite uma compreensão mais profunda da identidade e da riqueza cultural dos territórios insulares.

A ilheidade, portanto, é um conceito que transcende meramente a geografia física e adentra as esferas da psicologia e identidade cultural de acordo com Diegues (1997). Adotaremos neste trabalho o conceito de insularidade abarcando as duas definições, seja geográfica, seja cultural. Como exemplificado por Péron (*apud* Baldacchino, 2018), em seu estudo sobre ilhas ao noroeste da França, a percepção de

estar em uma ilha é intensificada em locais onde o mar a circunda de forma proeminente, criando uma barreira física e psicológica que afeta a vida dos habitantes. Esta “consciência permanente de estar em uma ilha” não apenas molda a identidade local, mas também influencia as interações sociais e o senso de solidariedade entre os habitantes.

Pesquisas etnográficas em diversas ilhas ao redor do mundo, como as Ilhas Shetland, na Escócia, e as Ilhas Aran, na Irlanda, destacam como o sentido de pertencimento está intrinsecamente ligado à comunidade e ao conhecimento compartilhado do ambiente insular (Dodds e Royle, 2003 apud Baldacchino, 2018). Essa conexão comunitária é crucial para a formação da ilheidade, termo que engloba não apenas a geografia física da ilha, mas também a identidade cultural e social de seus habitantes.

Além disso, a associação entre ilha e comunidade é evidente em várias línguas, como no japonês, onde a palavra “*shima*” (島) pode significar tanto ilha quanto comunidade. Essa dualidade linguística reflete a interdependência entre o espaço geográfico e as relações sociais nas ilhas.

Contudo, é importante ressaltar que a percepção de insularidade e ilheidade pode variar de acordo com o tamanho da ilha e sua conectividade com o continente ou outras ilhas. Enquanto em ilhas menores a sensação de isolamento pode ser mais proeminente, em ilhas maiores essa consciência de insularidade pode ser atenuada. No entanto, mesmo em ilhas de maior escala, como a Grã-Bretanha, a identidade associada à insularidade pode ser um elemento central na psique coletiva, como evidenciado pelo referendo do Brexit, em 2016, onde a questão da separação da União Europeia despertou debates sobre a identidade britânica e sua relação com o continente.

Uma cultura viva não deve ser restringida; deve se adaptar e evoluir para sobreviver. Diante da globalização e sua ameaça de homogeneização, “a insularidade é uma variável geofísica e cultural estável que oferece conforto em um contexto turbulento de fronteiras móveis e fusão político-econômica” (Baldacchino e Greenwood 1998, p. 10). Isso é especialmente verdadeiro entre os insulares que se definem em oposição a um “outro” presumido, sejam os habitantes do continente vizinho ou de outra ilha com a qual possuem relações jurídicas, econômicas, linguísticas ou culturais; frequentemente, é somente ao se opor a forasteiros que a cultura pode se manter vibrante e distinta. A Irlanda, com sua história conturbada com a Grã-Bretanha, exemplifica essa dinâmica. Em um mundo pós-colonial, as ilhas podem usar sua

“alteridade” para formar sociedades autônomas e culturalmente conscientes; quanto mais as estudamos, mais percebemos que as ilhas são entidades dinâmicas e complexas, com muito a oferecer ao restante do mundo.

Algumas ilhas perderam seu status de isolamento devido à construção de pontes, calçadas ou túneis, tornando-se menos individuais, pelo menos em termos funcionais. É o caso do nosso objeto de estudo, Santos, cercado de pontes, acesso por balsa etc. Todas as principais ilhas do Japão – incluindo Hokkaido, Honshu, Shikoku e Kyushu – estão agora permanentemente conectadas (Baldacchino, 2018). Conexões transformaram Bermudas em uma única ilha, a partir do arquipélago que realmente reflete sua natureza geográfica.

Essas conexões não destroem necessariamente a identidade insular. A Ilha Cape Breton, no leste do Canadá, foi cedida à Grã-Bretanha pela França sob o Tratado de Paris em 1763 e, até 1785, foi governada como parte da colônia de Nova Escócia. Tornou-se uma colônia separada antes de ser novamente unida à Nova Escócia em 1820. Fisicamente, foi conectada em 1955 com a abertura do Calçadão de Canso, que a liga ao continente. Contudo, a comunidade e a cultura da ilha ainda preservam suas raízes escocesas, adaptando-se ao novo contexto sem perder sua identidade.

A noção de “ilha” possui uma definição geográfica bem clara, porém seu uso na linguagem não se alinha totalmente a essa definição. Uma ilha é, em termos gerais, “uma porção de terra cercada por água”, mas existem ilhas que não estão completamente isoladas, e nem toda área de terra rodeada por água é tratada como uma ilha. Além disso, nem todos os habitantes de ilhas se enxergam como insulares; pessoas que vivem em montanhas, oásis no deserto ou em áreas urbanas isoladas podem sentir uma similar sensação de confinamento (Tuan, 1974). Não há um critério estabelecido sobre o tamanho necessário para que uma ilha seja reclassificada, e essa incerteza também se aplica a ilhas maiores, cujos moradores, frequentemente, não apresentam uma clara identidade insular, nem demonstram a “consciência permanente” de Péron (*apud* Baldacchino, 2018) em relação à insularidade. A identidade dos residentes de ilhas que agora estão ligadas a continentes por “conexões fixas” também deve ser considerada: alguns acreditam que, ao se conectar a uma terra firme, a ilha perde sua essência insular para sempre, enquanto outros defendem o contrário. Apesar dessas nuances, ilhas e a ideia de insularidade permanecem como algumas das metáforas mais relevantes da civilização ocidental (Connell, 2003; Hay, 2006; Baldacchino, 2012). Gillis (2004, p. 1) observa: “A cultura ocidental não apenas reflete sobre ilhas, mas também constrói seu pensamento com base nelas”.

A compreensão das características geográficas das ilhas – como seu tamanho, forma, composição e sua proximidade ou isolamento em relação a outros continentes e ilhas, assim como fatores como ventos, correntes, clima e rotas migratórias – é fundamental para explicar a diversidade de suas populações biológicas. É importante considerar não apenas o estado atual das ilhas, mas também como elas se transformaram ao longo do tempo. Ilhas que um dia foram parte de um continente e que foram isoladas pelo aumento do nível do mar tendem a ter uma rica biodiversidade, pois começaram com uma fauna e flora continentais. Já as ilhas que são fragmentos antigos de continentes podem abrigar formas de vida primordiais que desapareceram ou foram substituídas em outros locais. Em contrapartida, ilhas vulcânicas e atóis iniciam sua jornada biológica do zero, acumulando vida ao longo do tempo. Além disso, algumas ilhas podem ser submersas e ressurgir com as flutuações do nível do mar, o que exige um reinício do processo de colonização terrestre a cada nova exposição. Diante dessas complexidades, é difícil encontrar ilhas que sejam completamente iguais; cada uma reflete variações em temas comuns, resultando em uma diversidade incrível de formas de vida e ecossistemas.

Os conceitos da biogeografia insular também se aplicam à biologia marinha dessas áreas. Muitas espécies costeiras habitam águas rasas ou precisam de substratos duros para se fixar; outras dependem de habitats costeiros para alimentação e abrigo. Para essas espécies, as ilhas podem ser tão isoladas quanto são para as espécies terrestres, com a imigração dependendo do tempo que suas larvas podem flutuar nas correntes oceânicas antes de se estabelecerem ou morrerem. Há também montes submarinos ou recifes que não se consideram ilhas, pois não emergem da superfície do mar, mas que podem servir como pontos de parada para migrantes marinhos. Assim, as relações geográficas em escala regional podem diferir das que se observam em ambientes terrestres.

Esses princípios são aplicáveis a todas as escalas geográficas do arquipélago global, tanto em relação à flora de pequenas ilhas e rochas quanto na distribuição de mamíferos entre os continentes e as maiores ilhas. O mapa que mostra as semelhanças entre mamíferos no arquipélago mundial revela cinco grupos de ilhas que ilustram suas conexões com os continentes vizinhos.

Uma análise geográfica das diversas facetas da “insularidade” pode ser valiosa para prever e explicar a biogeografia insular. Além disso, as ilhas têm se mostrado importantes laboratórios de evolução, e seu estudo tem contribuído significativamente para o avanço das ciências biológicas.

As mesmas ferramentas de análise geográfica que elucidam a biogeografia insular também ajudam a entender a interação entre fatores geográficos, tecnológicos e culturais nas migrações humanas para regiões insulares. Essas migrações têm sido objeto de estudos por historiadores, antropólogos, arqueólogos, linguistas e geneticistas, especialmente na região do Pacífico. Para que as pessoas se estabeleçam em uma ilha, precisam primeiro chegar até ela. Além da distância que podem nadar, isso requer tecnologia para a construção de botes, canoas ou jangadas, além de habilidades de navegação. Mesmo com a tecnologia, é necessário um preparo psicológico e cultural para superar o medo do desconhecido e o desejo de explorar novas oportunidades, especialmente ao se afastar da costa.

Existem enormes lacunas temporais entre as migrações que ocorriam por terra, aquelas que podiam ser feitas navegando à vista da costa e os aventureiros dispostos a partir em busca de novas terras.

Com conjuntos de dados geográficos tridimensionais de ilhas, como os dados de elevação do Space Shuttle Radar Topography Mission, juntamente com informações sobre o nível do mar durante as migrações humanas documentadas por evidências arqueológicas, é possível identificar onde existiam pontes de terra entre áreas que hoje são ilhas. Isso inclui localizar pontos altos de ilhas ou costas a partir dos quais se podia ver a próxima terra, permitindo que se soubesse que, ao partir da costa em uma determinada direção, a chegada a um novo território era certa – um processo que podemos denominar de “salto de ilhas” (Baldacchino, 2018).

Os mesmos processos geográficos que moldaram a biodiversidade insular e a diversidade cultural ao longo do tempo continuam a impactar as sociedades das ilhas de novas maneiras, à medida que se integram a um mundo globalizado. Inovações em transporte, como voos comerciais, comunicação via rádio, telefone, satélites e internet, têm diminuído o isolamento de algumas ilhas, enquanto em outras, esse isolamento pode ter aumentado.

Pesquisas consideráveis têm sido realizadas sobre as economias insulares que, devido a seu tamanho reduzido, abertura ao comércio, diversidade limitada e falta de economias de escala, são frequentemente vistas como suscetíveis a influências externas e, por isso, têm dificuldade em competir em mercados globais, exceto em nichos específicos, como o turismo (Briguglio, 1995). Por outro lado, a abertura ao comércio externo pode impulsionar a flexibilidade estratégica e a diversificação econômica, levando ao surgimento de novas formas de empreendedorismo, como serviços financeiros e programas de cidadania por investimento (Baldacchino, 2015).

Culturalmente, a situação é mais ambígua. A influência da cultura global, com sua música popular, moda, filmes e internet, também atinge as ilhas, assim como outras partes do mundo. Contudo, as ilhas enfrentam o mesmo desafio da exclusão digital que outras regiões remotas, e o custo de serviços tecnológicos, onde não há economias de escala, é bastante elevado. A emigração em busca de melhores oportunidades tem feito com que muitos países insulares tenham populações no exterior maiores do que as que residem internamente. Apesar disso, as condições que deram origem a culturas insulares únicas continuam a existir, e muitos aspectos culturais dessas regiões têm mostrado uma resiliência surpreendente, com até mesmo um renascimento. Os povos insulares continuam a contribuir de maneira significativa para a diversidade cultural global.

No campo político, como avaliar a influência de uma nação com dez mil ou cem mil habitantes em comparação a uma com cem milhões ou um bilhão? Entretanto, a população não é o único fator a ser considerado, como se verá na análise a seguir. Mesmo no contexto político, os Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (PEID) perceberam que a união é fundamental. Em fóruns onde cada nação tem um voto, os PEID podem formar um bloco de votação considerável, representando cerca de 40 estados soberanos. Com base em agrupamentos regionais de estados insulares no Pacífico e no Caribe, os PEID desenvolveram processos políticos globais para definir suas situações e identificar respostas políticas. As ilhas foram incluídas como um tema na Agenda 21, um plano de ação para meio ambiente e desenvolvimento adotado na Cúpula da Terra do Rio em 1992 (UN, 1992 *apud* Baldacchino, 2018). Isso resultou na Conferência sobre Desenvolvimento Sustentável dos PEID, em Barbados, 1994, onde foi aprovado o Programa de Ação de Barbados (UN, 1994 *apud* Baldacchino, 2018), garantindo a inclusão regular de questões dos PEID em negociações internacionais futuras, além de uma reunião subsequente em Maurício, em janeiro de 2005 (UN, 2005 *apud* Baldacchino, 2018), e outra em Samoa em 2014 (UN, 2014 *apud* Baldacchino, 2018).

Ademais, cientes de suas limitações no cenário internacional, os pequenos estados insulares se uniram em 1991 para criar a Aliança de Pequenos Estados Insulares (AOSIS), que atualmente conta com 39 países membros e cinco jurisdições insulares subnacionais como observadoras, proporcionando uma voz internacional mais forte e coesa. A AOSIS inclui quatro estados costeiros baixos que são, em sua maioria, continentais (Belize, Guiné-Bissau, Guiana e Suriname). A AOSIS adota posições comuns sobre questões internacionais importantes, como mudanças climáticas, e defende essas posições com seus votos nas Nações Unidas e nas Conferências das

Partes (COP) da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (UNFCCC). Assim, a AOSIS demonstra que a força numérica pode ajudar a equilibrar o poder das grandes nações em escalas globais e regionais.

Enquanto estados insulares independentes conseguiram encontrar uma voz política em nível internacional, outros persistem como jurisdições insulares subnacionais, permanecendo parte de estados maiores ou fragmentos distantes de antigos impérios (Baldacchino e Milne, 2009). Portanto, embora as conexões de transporte e comunicação tenham reduzido o isolamento de várias comunidades insulares, sua marginalidade se expressa hoje em termos econômicos e políticos.

A situação geopolítica atual das ilhas pode ser mapeada. É importante fazer uma distinção entre estados insulares e estados continentais, pois suas visões sobre questões oceânicas diferem em escala e necessidade. O Reino Unido é uma exceção, já que é um estado insular, mas frequentemente age como uma potência continental. A realidade de que muitas ilhas são possessões dependentes de países continentais é uma característica significativa da geopolítica oceânica. Em alguns casos, isso se deve à extensão de suas águas costeiras até ilhas próximas, como na Austrália, Índia, Chile e Portugal. Em outros, tratam-se de territórios insulares remotos, frequentemente uma herança do passado colonial. Três países controlam territórios insulares em diversos oceanos: França, Reino Unido e EUA. Algumas ilhas do Caribe ainda estão ligadas aos Países Baixos, enquanto as Ilhas Faroé e a Groenlândia permanecem conectadas à Dinamarca, e a Noruega controla as Ilhas Bouvet e Peter, perto da Antártida. Isso significa que os estados insulares têm jurisdições de nacionalidades (Subnational Islands Jurisdiction - SNIJ) vizinhas que, de certa forma, são controlados por países continentais, tanto em nível global quanto local. Essa combinação de pequenos estados insulares em desenvolvimento e potências globais (via SNIJs) dificulta a formulação de políticas regionais, como demonstrado nos oceanos do Caribe, Pacífico e Índico. Todas as ilhas subantárticas abaixo de 35°S estão sob controle de países europeus ou de antigos domínios do Reino Unido (Austrália, Nova Zelândia e África do Sul). Essa predominância da soberania nacional continental sobre as ilhas em escala mundial tem consequências diretas para o acesso a recursos econômicos oceânicos, conforme definido pela zona econômica exclusiva de 200 milhas náuticas (370 km).

O interesse político dos estados em questões insulares está ligado à importância das ilhas em seu território nacional. Para a maioria dos países, suas ilhas são relativamente insignificantes em termos de área, população ou atividades econômicas, sendo frequentemente marginalizadas nos processos políticos. Contudo, elas se tornam

mais relevantes quando se trata de ampliar a soberania nacional sobre recursos costeiros ou reservas de petróleo e gás submarinos, ou ainda quando funcionam como postos estratégicos. Exemplos incluem a tensão em torno de um grupo de rochas no Mar da China Oriental, reivindicadas por China (e Taiwan) e Japão (Baldacchino, 2017), além da complexa disputa no Mar do Sul da China, envolvendo diversas ilhas, recifes e bancos de areia entre os países da região (Rolf e Agnew, 2016).

Embora as ilhas sejam, em muitos aspectos, as menores entidades geográficas de relevância humana, elas ajudam a compreender problemas e desafios em escalas variadas. As ilhas simbolizam o equilíbrio entre a independência isolada e a integração em sistemas maiores, características essenciais da existência física, tanto geográfica quanto metaforicamente. Nosso planeta também pode ser visto como uma ilha no espaço e, talvez, ainda precisemos aprender a viver dentro de seus limites.

1.5 Ação cultural

Passamos à discussão do tema ação cultural que se relaciona com insularidade à medida que esta fomenta e preserva a identidade cultural dos espaços insulares em geral e de Santos, em específico, como trataremos ao decorrer desta tese.

Dada a importância deste tema para a análise de dados, nomeadamente para a análise de duas ações culturais relatadas em entrevista pelo docente de artes do Serviço, discutiremos, aqui, a definição e a origem do conceito de ação cultural.

Tal como citamos anteriormente, a criação do primeiro Ministério da Cultura do mundo ocorreu na França em 1959. O sujeito investido no cargo foi o escritor surrealista André Malraux (Viganó, 2019). Inserido em um processo civilizatório nacional, o então ministro cunhou o conceito de ação cultural, que se define em seus discursos como meio de propiciar sujeitos ativos na cultura não como objetos ou como consumidores da indústria cultural, conforme discutimos no subcapítulo anterior. Para Malraux, ações culturais são condições necessárias para atingir a democracia cultural (Viganó, 2019). Portanto, quando relacionamos cultura e Estado, colocamos em cena a prática de políticas públicas culturais.

No Brasil, esse processo teve início no Estado Novo, ou seja, na década de 1930, quando o então presidente era o ditador Getúlio Vargas. Neste período, houve forte incentivo ao inventário de folclore nacional por Câmara Cascudo e Mário de Andrade (então Secretário da Cultura e Educação na cidade de São Paulo). Historicamente, também em outro momento de ditadura no Brasil (1964-1985) houve

um incentivo aos elementos culturais nacionais. É deste período a caracterização do Brasil como terra do carnaval e do futebol. É, aliás, característico dos regimes ditatoriais a exacerbação do discurso nacionalista.

Mencionamos, anteriormente, que a arte pode ser entendida a partir de quatro pontos de vista, sugeridos por Viganó (2019). Quando aprofundamos a discussão sobre essa vertente temos que a cultura pode ser entendida como algo elevado, pertencente às elites e que deve ser levado às periferias, por exemplo, como uma espécie de processo civilizatório, como se aqueles seres humanos fossem desprovidos de recursos para criar sua própria cultura.

Ao tratarmos da cidade de Santos, entrevistamos uma profissional da área da Cultura, Marianne Bonny, produtora cultural da cidade que atua neste campo há 12 anos. Em seu cotidiano profissional, percebe haver resistência dos gestores culturais em programar, nos aparelhos culturais da cidade, eventos artísticos carregados de cultura da periferia, como funk, rap e batalhas de rap, por exemplo:

Existe, sim, muito baile [funk] na cidade. É outra esfera, anda com a criminalidade. O acesso é complicado, mais aos fins de semana. Em Santos, a gente tem a maior favela de palafitas da América Latina. No dia 9 de outubro produz um evento que acontecerá na Lagoa, terá a batalha do céu e a batalha do conselheiro (trecho de entrevista com Marianne Bonny, 2022).

Batalhas de rimas são competições improvisadas, também conhecidas como *slams*. Caracterizam-se por encontros onde os participantes duelam verbalmente, criando e recitando versos de forma criativa e rápida. O objetivo é impressionar o público e os jurados com habilidade lírica, criatividade e domínio da rima, abordando temas variados e usando estratégias de resposta ao adversário.

Esse tipo de ação cultural desenvolvida pela entrevistada Marianne Bonny, enquadra-se na segunda definição de arte pela autora Viganó (2019): arte como vanguarda e crítica social. O evento, portanto, acontece em um parque público da cidade, trazendo a população das periferias para o centro.

1.5.1 Hegemonia, contracultura e subculturas em relação ao neoliberalismo

Ao tratarmos de cultura é importante abarcar os outros conceitos que dão nome a este subcapítulo. A cultura, entendida como algo superior a se alcançar, pode ser encarada como uma visão hegemônica, ou seja, fomentada pelo Estado, enquanto, por outro lado, a contracultura seria um conceito oposto, “revolucionário” (Alves, 2010; Cortés, 2008). A *hegemonia*, portanto, diz respeito a estruturas ideologicamente dominantes dentro da sociedade. A contra-hegemonia (Gramsci *apud* Alves, 2010) seria, então, as brechas a partir das quais é possível agir socialmente enquanto artista, educador, trabalhador da cultura, intelectual com vista à mudança social etc. Para Antonio Gramsci, a contra-hegemonia é possível a partir da aliança entre bases trabalhadoras e intelectuais, incluindo artistas, educadores etc. – o que ele chama de “intelectuais orgânicos”. Esta união é necessária, uma vez que as forças produtivas empurram processos sociais.

Para Althusser (2022), autor pós-estruturalista e em cuja corrente Hall se insere, existem aparelhos ideológicos do Estado que agem nas seguintes frentes: escolar, religiosa, familiar, política, sindical e cultural. Com o movimento pós-colonial, a partir do qual nasce o campo dos Estudos Culturais com Raymond Williams e E. P. Thompson, há uma crítica ao universalismo, ou seja, não há uma cultura única superior a ser atingida. As sociedades são baseadas na diferença. Se vivemos na pós-modernidade, Hall (2014a) diferencia o sujeito moderno e o pós-moderno. As identidades, hoje, são realizadas a partir de atos de identificação, com um caráter político, pelas diferenças de gênero e raça, ou seja, de forma contingente.

A contracultura, por sua vez, é um conceito de oposição aos valores hegemônicos nos campos simbólicos, de costumes, de valores – por exemplo, grupos de minorias étnicas. A contracultura opõe-se aos valores da modernidade, a saber, a ordem e o progresso.

As subculturas, por sua vez, são correntes apropriadas pelo capitalismo, em que há um particularismo exacerbado. Há os aspectos identitários, minoritários – por exemplo, o *punk*. Para Michel Maffesoli (2014), há uma corporalidade exacerbada (como as tatuagens), há uma identidade encerrada em si. O movimento de subculturas vai ao encontro da radicalização do liberalismo, que remonta aos anos 1980 com Margaret Thatcher e sua política de Estado baseada em não existir mais sociedade, mas sim pessoas e seus interesses:

Snyder, na mesma conversa com Judt, chama atenção para um aspecto chave, que diz respeito à desinstitucionalização da sociedade e do seu

principal produto institucional que é o Estado. Na sua visão, o mercado não apenas busca alargar suas margens de manobra diante do regramento estatal/societal, mas no registro libertarianista ele próprio se transforma numa fonte de direitos ou até de ética. [...] Uma figura da totalidade totalitária. A política, nessa condição, não tem lugar, e a “antipolítica” prospera. Tony Judt indaga o que resta num mundo pós-político, despojado de sentido ético ou narrativa histórica. E responde: “Certamente, não a sociedade. A única coisa que resta, como Margaret Thatcher foi famosa por insistir, são ‘famílias e indivíduos’. E o autointeresse deles, economicamente definido” (Oliva, 2021, p. 57).

No Brasil, o movimento neoliberal teve lugar histórico durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990. Esse período marcou uma mudança significativa na orientação política e econômica do país, com a adoção de políticas neoliberais que buscavam promover a abertura econômica, a desregulamentação e a redução do papel do Estado na economia.

Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi implementada uma série de reformas estruturais que refletiam os princípios neoliberais. Dentre as principais medidas adotadas estavam a privatização de empresas estatais, a flexibilização das leis trabalhistas, a abertura comercial, a redução do papel do Estado na prestação de serviços públicos e a adoção de políticas fiscais e monetárias voltadas para a estabilidade econômica.

Essas políticas foram justificadas com base no argumento de que a intervenção estatal na economia era prejudicial ao crescimento econômico e à eficiência do setor privado. A ideia era promover a competitividade, atrair investimentos estrangeiros e aumentar a produtividade por meio da adoção de políticas voltadas para o mercado e para a redução dos gastos públicos.

No entanto, as políticas neoliberais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso também foram alvo de críticas e pauta de debates acalorados. Enquanto seus defensores argumentavam que essas medidas eram necessárias para modernizar a economia e promover o desenvolvimento, seus críticos apontavam que tais políticas levaram a um aumento da desigualdade social, à precarização do trabalho e à perda de direitos sociais.

O neoliberalismo no Brasil também teve impactos profundos na cultura e na sociedade. A lógica neoliberal de valorização do mercado e do individualismo influenciou diversas esferas da vida cotidiana, promovendo uma cultura de consumo, de competitividade e de busca pelo sucesso individual. Ao mesmo tempo, a ideia de que o mercado era a solução para todos os problemas sociais levou a uma redução do espaço

para a intervenção estatal e para a discussão de políticas públicas voltadas para o bem-estar social.

Nesse contexto, surgiram movimentos de resistência e de contracultura que buscavam questionar e enfrentar os efeitos do neoliberalismo. Artistas, intelectuais, ativistas e grupos sociais passaram a se organizar em torno de pautas relacionadas com a defesa dos direitos sociais, a justiça social, a preservação do patrimônio cultural e a valorização da diversidade.

Esses movimentos contestavam a hegemonia neoliberal e buscavam alternativas e formas de resistência que valorizassem a solidariedade, a participação coletiva e a justiça social. A contracultura e as subculturas emergiram como espaços de resistência e expressão, buscando criar novas formas de identidade e sociabilidade que se opunham aos valores e às normas impostas pelo neoliberalismo.

Em suma, o período do governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, marcou o avanço do neoliberalismo no Brasil, influenciando não apenas a economia, mas também a cultura e a sociedade como um todo. As políticas neoliberais adotadas nesse período geraram transformações profundas no país e provocaram debates e contestações que continuam presentes até os dias de hoje.

Ao analisarmos a cultura atual do Brasil, em particular a da cidade de Santos, podemos observar a presença dos conceitos de hegemonia, contracultura e subculturas em relação ao neoliberalismo. Para dar exemplos, podemos citar o futebol como cultura hegemônica santista, as minorias étnicas como grupos negros e indígenas, o movimento comunista historicamente muito forte em Santos como contraculturas, e por fim os movimentos de slam como subculturas provenientes das áreas de maior vulnerabilidade social como as favelas. Trataremos mais detalhadamente a seguir dos temas agora usados como exemplo. Essas noções são fundamentais para compreender as dinâmicas socioculturais e as formas de resistência que emergem nesse contexto.

No que diz respeito à hegemonia, podemos identificar a influência das estruturas dominantes na sociedade, que são fomentadas pelo Estado. Nesse sentido, a cultura é muitas vezes vista como algo a ser alcançado, seguindo uma visão hegemônica. Essa perspectiva dominante pode moldar as práticas culturais, impondo padrões e valores que refletem as ideologias vigentes. No entanto, é importante ressaltar que há brechas para a ação social em busca de mudança, sendo a contra-hegemonia a possibilidade de agir enquanto artista, educador, trabalhador da cultura ou intelectual. Essa contra-hegemonia ocorre por meio de alianças entre bases trabalhadoras e intelectuais, incluindo artistas e educadores, visando promover transformações sociais.

Qualquer grupo de teatro que atua baseado em fomento estatal e editais no Brasil é um exemplo disso.

No contexto do neoliberalismo, que ganhou força no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, como já assinalado, observa-se uma valorização do individualismo e uma diminuição do papel do Estado na sociedade. Os aparelhos ideológicos do Estado, como o cultural, passam a ser influenciados por essas perspectivas, buscando legitimar os valores do mercado e do liberalismo. Isso tem impacto na forma como as identidades são construídas, pois as diferenças de gênero e de raça passam a ser consideradas elementos políticos contingentes. A cultura deixa de ser vista como algo universal e superior a ser alcançado e passa a ser compreendida como baseada na diferença e na pluralidade.

A contracultura surge como uma forma de oposição aos valores hegemônicos e às estruturas da modernidade. Grupos de minorias étnicas, por exemplo, desafiam os padrões culturais dominantes, questionando e subvertendo normas, costumes e valores estabelecidos. A contracultura representa uma busca por outras formas de organização social e por novas expressões culturais que se opõem à ordem e do progresso preconizados pela modernidade.

As subculturas, por sua vez, são correntes culturais que surgem dentro do contexto do capitalismo neoliberal, em que há uma ênfase no particularismo e no individualismo exacerbado. Essas subculturas são apropriadas pelo sistema capitalista, transformando-se em produtos comercializáveis. O movimento *punk*, por exemplo, com suas expressões estéticas e valores contraculturais, foi cooptado pela indústria da moda e do entretenimento. A subcultura se torna uma forma de identidade fechada em si mesma, com a corporalidade sendo uma das formas de expressão mais marcantes.

Na cidade de Santos, assim como em outras partes do Brasil, podemos observar a interação destes conceitos na cultura atual. A presença de movimentos contraculturais e subculturas que desafiam as normas hegemônicas é evidente. Grupos e coletivos artísticos e culturais se organizam em busca de espaços de resistência e de expressão de identidades marginalizadas, contestando as estruturas de poder e reivindicando outras formas de sociabilidade e representatividade. Exemplo disso são as batalhas de rimas organizadas autonomamente por coletivos como o da Batalha do Céu (BDC).⁴ Consideramos este movimento como um movimento de subcultura pois é de origem

⁴ Mais informações disponíveis na página do Instagram, @batalhadoceubdc: <https://www.instagram.com/batalhadoceubdc/>. Acesso em: 27 de outubro de 2024.

periférico, presente nas favelas e enfrenta preconceitos ao ser levado a aparelhos culturais pelos agentes culturais como nossa informante relata mais adiante.

Em suma, a cultura atual do Brasil, incluindo a realidade de Santos, reflete as interações entre hegemonia, contracultura e subculturas. Essas dinâmicas culturais são permeadas por lutas políticas e pela busca por espaços de resistência, em que diferentes identidades e visões de mundo se encontram e se confrontam. O processo de reconfiguração cultural e social em meio a estas tensões e conflitos é reflexo do momento histórico e das transformações que ocorrem na sociedade brasileira.

1.5.2 Guerras culturais

Terry Eagleton (2003), autor de tradição marxista, trata das guerras culturais como constituintes da política mundial do novo milênio, uma guerra que atua no campo simbólico, ideológico. Ele diferencia *Cultura*, com “c” maiúsculo e *cultura*, com “c” minúsculo, sendo a primeira ligada à arte enquanto patrimônio, a um projeto ético e estético, e a segunda, em seu sentido antropológico, abarcando particularidades de grupos, pulverizadas socialmente, coexistentes e até mesmo polarizadas. Dessa forma, o autor discute cultura a partir de três frentes: (1) cultura como civilidade; (2) cultura como identidade; e (3) cultura como comércio ou como cultura pós-moderna.⁵ Para o autor, a cultura popular e a cultura erudita estão misturadas pela indústria cultural, que tudo assimila. Para ele, “se a política é aquilo que unifica, a cultura é o que diferencia” (Eagleton, 2003, p. 82).

Na obra *A ideia de cultura* (2003), Eagleton aborda a questão de que a cultura unificada pelo Estado-nação é atacada tanto “por baixo”, pelas correntes anticolonialistas e multiculturalistas, quanto “por cima”, pelo capitalismo transnacional que ameaça as culturas locais. O autor conclui que a hibridação cultural ou étnica e geopolítica seria um caminho para ir além da *Cultura* e da *cultura*.

Na cidade de Santos, as guerras culturais são manifestações das dinâmicas socioculturais complexas que ocorrem nesse espaço. Com base nas reflexões de Eagleton (2003) – sobre as guerras culturais como componentes da política mundial do novo milênio –, é possível compreender os conflitos que se desenrolam nos campos simbólico e ideológico da cidade. As ondas migratórias, por exemplo, são parte

⁵ Na cidade de Santos coexistem, por exemplo, orla e favela.

essencial da história da cidade no século XX, como abordaremos mais adiante, no capítulo 2.

Na cidade de Santos, a cultura popular e a cultura erudita se entrelaçam e são influenciadas pela indústria cultural, que assimila e mistura elementos de ambas. Essa mescla de referências e práticas culturais cria um terreno fértil para as guerras culturais, em que diferentes grupos e movimentos disputam representatividade, visibilidade e poder simbólico. A cultura se torna um campo de tensões no qual as políticas de unificação e de diferenciação se confrontam. Assim como na sociedade brasileira, há muita diversidade na sociedade santista. A sociedade santista é composta principalmente por imigrantes, portanto há grande diversidade étnico-racial, seja de comunidade japonesa, árabe, negra, indígena, nordestina etc.

Como vimos, Eagleton (2003) também discute como a cultura unificada pelo Estado-nação é desafiada tanto por correntes anticolonialistas e multiculturalistas, “por baixo”, quanto pelo capitalismo transnacional “por cima”, o que ameaça as culturas locais. Nesse contexto, as guerras culturais em Santos refletem a luta pela preservação e valorização das identidades culturais locais diante de influências externas e diante da homogeneização imposta pelo mercado globalizado. A cidade é construída na própria dialética do conceito, sendo o Porto de Santos estruturante de uma cidade composta, em grande parte, de uma população aposentada.

A hibridação cultural e étnica sugerida por Eagleton (2003) surge como uma possibilidade de superar os conflitos entre “Cultura” e “cultura”. Esse caminho implica o reconhecimento e a valorização das misturas e trocas culturais que ocorrem na cidade de Santos, promovendo o diálogo entre diferentes expressões culturais e buscando uma convivência mais harmoniosa entre as diversidades presentes.

Dessa forma, as guerras culturais em Santos são cenários de embates simbólicos, em que grupos e movimentos lutam pelo reconhecimento de suas identidades e pela preservação de suas expressões culturais. Esses conflitos são influenciados tanto por forças internas da cidade, movimentos sociais e políticas públicas, quanto por influências externas, como o mercado globalizado e os fluxos migratórios. A construção de uma cultura mais inclusiva e híbrida emerge como um caminho para a superação dessas disputas e para a valorização da diversidade cultural da cidade de Santos.

Para encaminharmos a discussão da cultura e relacioná-la com o tema das artes e da educação trataremos a partir deste ponto das artes cênicas e das artes do corpo.

1.6 O corpo e as artes do corpo

De acordo com a nova legislação educacional no Brasil, a BNCC, as artes, a educação física, as línguas estrangeiras e a língua portuguesa compõem a área de Ciências da Linguagem. Consideramos, portanto, as artes enquanto linguagem e, como tal, inexistentes sem a cultura em que estão inseridas.

Para tratarmos sobre linguagem, escolhemos o autor David J. Peterson (2015), estudioso da área da Linguística, para explicar, a propósito da obra de Tolkien:

Diferentemente de outros autores que o antecederam [...] Tolkien era um criador de línguas antes mesmo de escrever suas maiores obras. De certa forma, as próprias línguas serviram como progenitoras para os contos. Ele entendeu que uma língua é inseparável da cultura que a produz [...] e sentiu que, se as linguagens que ele estava criando não tivessem um lugar para respirar, elas nunca teriam qualquer forma de vitalidade. Arda se tornou o lugar onde suas línguas poderiam viver, e assim seu *legendarium* foi criado (Peterson, 2015, p. 10).

No que concerne às artes cênicas, recorte de estudo do presente trabalho, também faz parte da temática desta pesquisa a linguagem corporal. O corpo pensa, o corpo fala, o corpo expressa, o corpo é a mediação do ser no mundo e, ainda, é o principal objeto cultural (Merleau-Ponty, 1999). Ademais, vimos, em Gil (2015), que a língua é um elemento estruturante da identidade – língua no sentido do sistema linguístico oficial de um território. O que notamos como traço linguístico de Santos a partir do nosso trabalho de campo é, a título de exemplo, o uso do pronome “tu”, traço distintivo da variação linguística santista, uma vez que, na cidade de São Paulo, prevalece o uso do pronome “você” e, no Rio de Janeiro, prevalece o uso do “tu”.⁶

E sendo arte também linguagem, o que os(as) estudantes falam nas aulas? Discutiremos este tema mais adiante, por ocasião da análise das entrevistas realizadas com o professor P.

Dentre a infinidade de possibilidades de autores que tratam das artes do corpo e, possivelmente, de sua relação com a educação, optamos por destrinchar a teoria do filósofo Maurice Merleau-Ponty na *Fenomenologia da Percepção* (1999), pautando-nos em conceitos a partir da revisão do livro *The Embodied Mind* (1993), de Francisco Varela, Eleanor Rosch e Evan Thompson.

A escolha pela obra de Varela, Rosch e Thompson (1993) se deu por tratar-se de importante publicação para os estudos do corpo, inaugurando um campo que ficou

⁶ Por isso nossa referência aos cariocas-paulistas como algo identitário.

conhecido como *embodied mind/embodied science*. Apesar de apresentar falhas e ausências conceituais (as quais pretendemos apresentar no decorrer deste trabalho), esta é, sem dúvida, uma obra de referência.⁷ Vale lembrar, ainda, de pesquisas decorrentes desta abordagem e que figuram na área da educação, como a tese de Paulina Caon, defendida no Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP e intitulada *Desvelando corpos na escola* (2015), em que a estudiosa realiza um trabalho de campo em duas escolas da cidade de Uberlândia. Cite-se, ademais, a Teoria Corpomídia, de Christine Greiner e Helena Katz – autoras que, no Brasil, fizeram uso parcial da abordagem do *embodied mind/embodied science* para construir seu campo teórico:

A sua principal característica é consolidar uma epistemologia indisciplinar, que conecta vários campos do saber, para lidar com o corpo. De acordo com este conceito, corpo e ambiente relacionam-se em um fluxo constante de troca de informações, em um processo coevolutivo ocorrendo em tempo presente. A sua nomeação teve como ponto de partida a necessidade de afirmar a importância das discussões do corpo não apenas na mídia (corpo na publicidade, corpo na televisão etc.), mas a de propô-lo, ele mesmo, como uma mídia, um corpomídia (Greiner, 2005, p. 8).

Nossa decisão pelo estudo de viés fenomenológico se deve ao ponto de vista que considera os sentidos, ou seja, a percepção do ser no existir do mundo. Esse modo de ver o mundo sustenta um profundo diálogo com as artes do corpo.

A Fenomenologia da Percepção (1999) é uma obra central do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, publicada em 1945. Nela, o autor explora a experiência perceptiva humana de uma maneira radicalmente fenomenológica, focando na forma como percebemos e experienciamos o mundo ao nosso redor.

O livro começa investigando a percepção sensorial, argumentando que nossa compreensão do mundo não é simplesmente uma função dos estímulos sensoriais, mas é mediada por nossas estruturas perceptivas e intencionais. Merleau-Ponty critica a visão tradicional que separa sujeito e objeto, propondo uma visão mais integrada onde o corpo e a mente estão enraizados na experiência vivida.

Ele discute a importância do corpo como o local primordial da percepção, sugerindo que não percebemos o mundo apenas através dos sentidos isolados, mas sim

⁷ Estas possíveis falhas podem ocorrer, pois os pesquisadores que inauguraram a área são oriundos das Ciências Biológicas, o que provoca certos ruídos na fricção com as Artes.

através de uma percepção corporificada e situada. Isso implica que nossa percepção é sempre influenciada pelo contexto e pela nossa própria história corporal.

Além disso, Merleau-Ponty aborda temas como a percepção do espaço e do tempo, a relação entre percepção e linguagem, a fenomenologia da expressão e da intersubjetividade. Ele também desenvolve uma crítica à visão objetivista da ciência, argumentando que a experiência perceptiva é fundamental para qualquer investigação científica.

Em resumo, *A Fenomenologia da Percepção*, de Merleau-Ponty, é uma obra que revolucionou a compreensão fenomenológica da percepção humana, destacando a importância do corpo e da experiência vivida na nossa compreensão do mundo.

A obra *A Mente Incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana*, de Varela, Rosch e Thompson, foi publicada em 1993 e continua sendo referência para trabalhos sobre o tema até a atualidade. Os autores propõem uma reflexão inovadora, que transita entre ciências da mente e experiência humana com apoio em teorias budistas, para responder a questões fundamentais, tais como “qual é a relação entre corpo e mente?”, “qual a relação entre mente e mundo?”, “o que é a consciência?”, “o que é o ego?”, entre outras.

O trabalho encontra lugar na esteira dos escritos de Maurice Merleau-Ponty. Ao utilizar Merleau-Ponty como referencial teórico, os estudiosos citam o *entre-deux* (ou *caminho do meio*) ao discorrer sobre o sujeito e o mundo:

Afirmamos, com Merleau-Ponty, que a cultura científica ocidental requer que vejamos nossos corpos tanto como estruturas físicas quanto como estruturas experienciais vividas – em resumo, como algo que é tanto ‘externo’ quanto ‘interno’, tanto biológico quanto fenomenológico. Esses dois lados da incorporação obviamente não são opostos. Ao contrário, transitamos para diante e para trás entre eles continuamente (Varela; Rosch; Thompson, 1993, p. 13).

O *insight* fundamental da abordagem da atuação como [a] explorada neste livro é ver nossas atividades como reflexo de uma estrutura, sem perder de vista nossa experiência direta (Varela; Rosch; Thompson, 1993, p. 30).

Na visão de Merleau-Ponty, tanto a ciência quanto a fenomenologia explicavam nossa existência incorporada concreta de uma forma sempre *a posteriori*. [...] Mas precisamente por ser uma atividade teórica após o fato, ela não poderia recapturar a riqueza da experiência; poderia apenas ser um discurso sobre aquela experiência (Varela; Rosch; Thompson, 1993, p. 38).

O livro busca uma tradição filosófica não ocidental, derivada do budismo, como tentativa de aproximação com as ideias merleau-pontyanas.

A prática budista da atenção/consciência tem por objetivo levar a pessoa a tornar-se atenta, experienciar o que a mente está fazendo enquanto ela o faz, estar com a própria mente.

Assim, a primeira grande descoberta da meditação atenta tende a ser não um *insight* abrangente sobre a mente, mas uma percepção aguda de como os seres humanos são normalmente desvinculados de suas próprias experiências (Varela; Rosch; Thompson, 1993, p. 43).

A *atitude abstrata* que Martin Heidegger (1969) e Maurice Merleau-Ponty (1999) atribuem à Ciência e à Filosofia é, na realidade, a atitude da vida cotidiana quando não estamos atentos. É a armadura com a qual uma pessoa habitualmente se distancia de sua experiência.

Vale resgatar o lugar da fenomenologia no campo da Filosofia a partir de um breve histórico desse eixo epistemológico. No início do século XX, a fenomenologia de Edmund Husserl e Martin Heidegger apresentou o corpo vivo em ação no mundo. A partir dos anos 1940, Merleau-Ponty adensou a perspectiva de que não temos corpo, mas *somos corpos*. Ao nos debruçarmos sobre o problema mente-corpo a partir de René Descartes, a questão fundamental na filosofia ocidental foi a de saber se o corpo e a mente são uma ou duas substâncias distintas e qual seria a relação ontológica entre elas.

Para Descartes, a mente não é matéria física como o corpo, mas sim uma substância não física. O pensamento cartesiano, dentre outros pontos, fundamentou-se sobre a máxima “*cogito ergo sum*” (noção de que existe uma essência localizada numa mente, que é separada do corpo). A mente (“*res cogitans*”) como uma substância diferente do corpo carregaria em si uma verdade autoevidente, enquanto o corpo (“*res extensa*”) seria uma extensão dependente de ciências capazes de desvendá-la.

Conforme a meditação da atenção/da consciência, o corpo e a mente podem ser reunidos. Podemos desenvolver hábitos nos quais corpo e mente estejam plenamente coordenados. A relação ou modalidade mente-corpo não é simplesmente fixada e dada, mas pode ser fundamentalmente alterada. O filósofo Yasuo Yuasa afirma, em seu livro *The Body* (1987, p. 18), que:

o ponto de partida é a crença experiencial de que a relação mente-corpo muda através do treinamento da mente e do corpo por meio do aperfeiçoamento ou treinamento. Somente após assumir essa base

experencial é que nos perguntamos o que é a relação mente-corpo. Ou seja, a questão mente-corpo não é apenas uma especulação teórica, mas originalmente uma experiência prática vivida, envolvendo a união do todo mente-corpo. O teórico é simplesmente um reflexo dessa experiência vivida.

Um dos conceitos mais importantes trazidos por Varela, Rosch e Thompson (1993) é o da circularidade fundamental, quando se inclui, na reflexão, aquele que realiza a pergunta e o próprio processo de questionamento: reflexão aberta. Os autores abordam a discussão desde a filosofia ocidental, remontando a tradição budista e os conceitos darwinistas para apresentar a abordagem atuacionista ou “enação” (e sua noção de mente incorporada), indicando um novo caminho paradigmático nas Ciências Cognitivas e tendo como referência a Fenomenologia.

Varela, Rosch e Thompson (1993) enxergam e discutem a cognição como história vivida no nível do indivíduo (ontogenia), da espécie (evolução) ou dos padrões sociais (cultura). De modo geral, compreendo que os autores expõem seu ponto de vista fazendo afirmações e pressupondo-as verdadeiras sem explicar ou dar mais referências que endossariam, por exemplo, a seguinte frase: “à medida que o aluno continua, entretanto, e sua mente relaxa mais ainda na consciência, surge uma sensação de acolhimento e inclusão” (Varela; Rosch; Thompson, 1993, p. 250). Neste exemplo, os autores explicam como se dão os estudos de atenção/de consciência, talvez colocando a experiência de uma pessoa como uma regra. Além disso, acredito que o livro, apesar de ser uma discussão interessantíssima e atual, não define conceitos básicos antes de iniciar a argumentação e propor o confronto de teorias. Por exemplo, o que os autores chamam de “consciência”? O que chamam de “experiência”? E assim por diante.

De acordo com teorias baseadas na ação e em estudos da percepção desenvolvidos nos últimos anos (Berthoz, 1997; Nöe, 2004), poderíamos afirmar que a preocupação geral de uma abordagem atuacionista da percepção não é determinar como um mundo independente do observador pode ser recuperado; é, ao contrário, determinar os princípios comuns ou ligações regradas entre os sistemas sensorial e motor, que explicam como a ação pode ser perceptivamente orientada em um mundo dependente do observador. Tal como observa Merleau-Ponty (1999), o organismo tanto inicia o ambiente quanto é moldado por ele. Merleau-Ponty claramente reconheceu, então, que devemos observar o organismo e o ambiente como reunidos em especificação e seleção recíprocas.

Destacamos, a seguir, trechos importantes do livro *Embodied Mind* (1993) que ora estabelecem relação com a área da educação, ora descrevem uma experiência

científica marcante.

Em um estudo clássico, [Richard] Held e [Alan] Hein criaram gatinhos no escuro e os expuseram à luz apenas sob condições controladas. Um primeiro grupo de animais podia passear normalmente, mas cada um deles foi atrelado a um carrinho simples com uma cesta que continha um membro do segundo grupo de animais. Consequentemente, os dois grupos compartilhavam a mesma experiência visual, mas o segundo grupo era inteiramente passivo. Quando os animais foram soltos, depois de algumas semanas desse tratamento, o primeiro grupo de gatinhos comportou-se normalmente, mas os que foram transportados comportaram-se como se fossem cegos: eles trombavam em objetos e caíam de degraus. Esse belo estudo sustenta a abordagem atuacionista de que os objetos não são vistos pela extração visual de características, mas, ao contrário, pela orientação visual da ação (Varela; Rosch; Thompson, 1993, p. 178).

No sistema de [Jean] Piaget, o recém-nascido não é nem um objetivista, nem um idealista; ele tem apenas sua própria atividade, e mesmo o ato mais simples de reconhecimento de um objeto pode ser compreendido apenas em termos de sua própria atividade. Fora disso, ela deve construir todo o mundo dos fenômenos com suas leis e lógicas. Esse é um claro exemplo de que as estruturas cognitivas surgem de padrões recorrentes (na linguagem de Piaget, ‘reações circulares’) de atividade sensório-motora (Varela; Rosch; Thompson, 1993, p. 180).

Por fim, os autores puseram em contato a tradição viva da meditação da atenção/consciência com a tradição viva da Fenomenologia e das Ciências Cognitivas.

A comunicação entre as ciências cognitivas e a experiência humana explorada aqui pode ser visualizada como um círculo. O círculo começa com a experiência do cientista cognitivo, um ser humano que pode conceber uma mente operando sem um *self*. Logo é incorporado em uma teoria científica. Encorajados pela teoria, podemos descobrir, com uma abordagem disciplinada e atenta da experiência, que embora haja um esforço constante em manter um *self*, não há efetivamente um *self* na experiência (Varela; Rosch; Thompson, 1993, p. 241).

Debruçamos-nos, à continuação, sobre a dissertação (2015) defendida no Departamento de Filosofia da USP pelo pesquisador José Marcelo Ramos Siviero, orientado pela Prof.^a Dra. Marilena Chauí. O autor propõe três leituras para a obra *Fenomenologia da Percepção* de Merleau-Ponty, publicada originalmente em 1945. A primeira aborda a questão do corpo em relação à motricidade. Nesta leitura, o conceito de corpo próprio traz ideias teóricas do realismo científico e da psicologia subjetivista. As potências motoras corporais se relacionam à riqueza expressiva da fala, a motricidade é vista como criação e consolidação do mundo humano. Já a segunda

leitura se relaciona à sensibilidade, revisitando o poder que o corpo expressivo exerce sobre o mundo, que é solo e cenário de suas percepções. A terceira leitura se refere ao desejo, o corpo enquanto sexuado, alteridade encarnada com o outro por habitarem um mundo comum, no qual partilham várias sensações, emoções e experiências análogas.

Partamos da análise da primeira abordagem, na qual o autor discorre em todo o seu capítulo I, intitulado *Corpo como veículo de existência*. Descartes é citado junto da definição cartesiana de corpo: “tudo o que pode terminar por alguma figura, estar circunscrito em algum lugar e preencher um espaço do qual exclui todo outro corpo” (Descartes, 2004, p. 47 *apud* Siviero, 2015, p. 16). Temos, então, nesta definição, nenhuma faculdade sensível ou intelectual.

Merleau-Ponty analisa casos de pacientes com alguma deficiência física ou sensorio-motora para refletir sobre o possível funcionamento dos cinco sentidos do corpo. A partir de sua observação, ele afasta a hipótese do corpo organizado *partes extra partes*. O filósofo aponta para a permanência do corpo próprio: “corpo não mais como objeto do mundo, mas como meio de nossa comunicação com ele” (Merleau-Ponty, 2006, p. 136-137 *apud* Siviero, 2015, p. 33). Enquanto, para Descartes, tocar, ver e sentir são pensamento de tocar, pensamento de ver e pensamento de sentir, para o fenomenólogo as confusões associadas à sensação por conta do pensamento objetivo são o clássico preconceito idealista.

Merleau-Ponty compara o corpo próprio a uma obra de arte, pois a faculdade motriz do corpo é sempre uma expressão, uma comunicação e uma construção de significado.

Portanto, o corpo percipiente e as capacidades sensorio-motoras ganham novo estatuto filosófico. O corpo é o veículo da existência, o acesso ao ser através da percepção do mundo. O corpo fenomenal é o corpo em situação. O corpo, pois, que torna possível e consome o ato expressivo (que não só depende, mas é correlato da percepção) (Siviero, 2015, p. 74). A potência expressiva do corpo fenomenal é movimento de existência mundana, de gênese de sentido entranhada no mundo e que dela é dependente para se fazer (Siviero, 2015, p. 85).

Corpos se exprimem e falam, não espíritos. Não é uma consciência que, exterior ao mundo, soberanamente o abarca e o designa que no texto da *Phénoménologie de la Perception* evoca a expressão ‘sujeito falante’ (que poderíamos, ou deveríamos, alargar à de ‘sujeito expressivo’), outrossim um corpo que, pertencendo ao mundo, não deixa de usufruir da propriedade reflexiva que dele como que lhe

permite afastar-se, para o dizer (Câmara, 2005, p. 111 *apud* Siviero, 2015, p. 72-73).

Ao investigarmos as objeções à ideia de que o corpo seria um objeto manipulável, descobrimos que, além de seu contato com o concreto e atual, ele consegue assimilar uma gama variada de comportamentos e de retomá-los em resposta a uma solicitação atual.

Finalizado o capítulo 1 da dissertação de Siviero (2015) e encerradas as reflexões acerca do *corpo fenomenal*, a partir do capítulo 2 o autor discorre sobre o mundo percebido. Tal como pontua:

já que estamos falando sobre a percepção de um mundo sensível (e não sobre o pensamento ou a representação deste mundo), essa experiência encarnada presume desde o princípio esse entrelaçamento entre o sujeito como corpo percipiente e potência motora e o mundo como espaço que acolhe e possibilita sua ação (Siviero, 2015, p. 90).

Portanto, o *corpo próprio* ou o *corpo percipiente* explora o mundo dado que é, concomitantemente, sua habitação e um enigma a ser investigado. Como aponta o autor: “não estamos no domínio estrito do ‘eu penso’, mas no horizonte aberto de um ‘eu posso’” (Siviero, 2015, p. 114).

Merleau-Ponty (1999) afirma que a percepção vivida individualmente a partir de um ponto de vista é parcial: “a sensação só pode ser anônima porque é parcial” (Merleau-Ponty, 2006, p. 291 *apud* Siviero, 2015, p. 98). E define, ainda, que o espaço como categoria primordial da experiência do corpo no mundo:

do qual falamos no interior do campo das sensações, não possui o mesmo estatuto do espaço geométrico; não se trata de um espaço único e indivisível, sobre o qual é possível traçar todas as variantes e coordenadas de um movimento absoluto. O espaço no qual Merleau-Ponty instala o campo perceptivo é pré-objetivo, isto é, é o espaço nascido em continuidade com a experiência ingênua do mundo; espaço de simultaneidade que é atravessado a todo momento por turbilhões variados de sensações, que se completam e se estruturam, que é simultaneamente habitado por outros sujeitos encarnados, dotados de corpos capazes da mesma experiência de percepção (Siviero, 2015, p. 101).

Por isso, aspectos como cor, volume, textura, peso e outros não podem ser separados, pois todos se dão mesclados na percepção. Entretanto:

o ato de reunir esses fenômenos esparsos não é uma síntese de ligação mediada por categorias, pois o percebido, longe de se constituir por um ato intelectual do sujeito, liga-se espontaneamente sem a mediação da consciência, por uma síntese perceptiva que se desenrola autonomamente no exterior. A ideia de reunir e sintetizar um mundo tecido por vários domínios ou ‘pequenos mundos’ (dentre eles, o pequeno mundo do biológico, do psicológico e do sociológico, entre outros) implica numa espécie de idealismo mitigado, na qual o corpo sensorial, movendo-se na profundidade de seu campo, comporta-se como consciência encarregada de ligar os fenômenos segundo a categoria (também mitigada) da natureza (ou mundo) como fiadora de todas as ligações (Siviero, 2015, p. 117).

O autor lança mão de conceitos de Étienne Bimbenet (2004 *apud* Siviero, 2015, p. 118), como o de **consciência naturante**, para descrever o mundo em si, a natureza, “isto é, esteio ontológico que garante a existência de todos os campos, expressões e percepções possíveis”, sendo o corpo a **consciência naturada**, ou seja, “o campo que realiza a vida e a existência do sujeito, desdobrando-o em inúmeros comportamentos, motivações e significações” (2004 *apud* Siviero, 2015, p. 118).

O nível espacial, então, é um ponto de partida do qual emerge um campo de ação nas capacidades sensoriais e motoras do corpo.

À guisa de conclusão, na primeira e segunda partes da *Fenomenologia da Percepção*, no fenômeno do ser no mundo enquanto corpo sensível e motriz, a partir da leitura de José Siviero, desdobram-se duas leituras que, mesmo partindo de pontos opostos, entrelaçam-se em suas considerações finais.

A questão da existência é abordada a partir do que a tradição dualista cartesiana considerava como duas dimensões polarizadas do ser: o sujeito (corpo) e o mundo (espaço). O trajeto de Merleau-Ponty, contudo, demarca uma originalidade indelével ao introduzir a sensibilidade (ou o ato do sentir) entre os dois domínios, colocando entre eles um ponto em comum que findará por dissolver essa dualidade. Tanto o corpo sente quanto o mundo se oferece como sensível; se antes se fazia uma leitura a partir da polarização, agora o que se busca é uma abordagem a partir da circularidade entre ambos, pois tanto o sentir quanto o sensível se envolvem numa única experiência, sendo mais propriamente o que Merleau-Ponty nomeia como retomada (*reprise*). Contudo, ao descrever a alucinação sob as lentes do que chama de ‘impostura alucinatória’, Merleau-Ponty introduz um ponto ambíguo que termina por contrabalançar todo o trajeto argumentativo desenrolado até então. A alucinação, em sua ambivalência essencial, desnuda as limitações da consciência perceptiva, o descintramento do sujeito e a inerência do erro e da ilusão a toda e qualquer verdade perceptiva. O imaginário transborda na realidade e se mescla à percepção, selando uma severa contestação dirigida às filosofias da consciência, particularmente aquelas que bebem na fonte do pensamento cartesiano (Siviero, 2015, p. 154).

Por fim, a terceira leitura de Siviero (2015, p. 156) versa sobre o **desejo** que, segundo ele, é a trama que tensiona os aspectos da **motricidade** e **sensibilidade**, costurando-os: “com a alteridade, ambos fornecem a motivação da íntima circularidade estabelecida entre corpo e mundo, entre motricidade e sensibilidade e entre diferentes subjetividades”.

Antes de finalizar, Merleau-Ponty conceitua o **objeto cultural**, que de acordo com Siviero (2015, p. 170) “surge quando ele traz em si a cristalização de um comportamento humano, ou seja, se ele é rastro existencial de um sujeito ausente”. E retoma o fenomenólogo: “no objeto cultural, eu sinto, sob um véu de anonimato, a presença próxima de outrem. [...] é pela percepção de um ato humano ou de outro homem que a percepção do mundo cultural poderia verificar-se” (Merleau-Ponty, 2006, p. 466 *apud* Siviero, 2015, p. 170).

Dentre todos os objetos culturais, Merleau-Ponty destaca o corpo como o principal deles, pois nenhum outro objeto consegue ser a cristalização mais clara de um projeto humano. Motriz, sensível, desejante, não importa: o corpo testemunha, em sua totalidade, esta criação perpétua que é o ato de instituir: “fundamento de uma história pessoal através da contingência” (Merleau-Ponty, 2003, p. 73 *apud* Siviero, 2015, p. 183).

Nosso ponto de partida, ora investigado nesta tese de doutoramento, é o de que a ação didática que compõe o ensinar é expressiva e corporal, e não simplesmente mental. Propomos que a formação de professoras(es) – seja qual for a matéria a ser lecionada – deve convocar o corpo à expressão, e *expressar* significa pensar com o corpo, e não apenas sobre ele. Que os corpos das(os) docentes, e não apenas os corpos das(os) estudantes, sejam convocados à ação. Nossa proposta é a de que a didática possa ser reelaborada no seu sentido performativo (corporal e expressivo) para dar corpo a uma ciência: a pedagogia que, herdeira de uma tradição logocêntrica e racionalista, concebeu o saber apenas no seu sentido noético, e não estético.

A menção de Alexander Gottlieb Baumgarten à Fenomenologia nos é oportuna, pois, segundo este filósofo do século XVIII, a estética é o conhecimento que podemos construir a partir dos sentidos, da percepção, do corpo, opondo-se à noética, conhecimento que construímos a partir da lógica, do raciocínio. Apartada essa noção pouco produtiva que separa a mente e o corpo (e que Merleau-Ponty reelaborará, superando-a), nos interessa a seguinte análise:

Já os filósofos gregos e os padres da Igreja sempre distinguiram cuidadosamente as coisas sensíveis (*aisthéta*) das coisas inteligíveis (*noéta*), e é evidente o bastante que as coisas sensíveis não equivalem somente aos objetos das sensações, uma vez que também honramos com este nome as representações sensíveis de objetos ausentes (logo, os objetos da imaginação). As coisas inteligíveis devem, portanto, ser conhecidas através da faculdade do conhecimento superior, e se constituem em objetos da Lógica; as coisas sensíveis são objetos da ciência estética (*epistemé aisthetiké*), ou então, da ESTÉTICA (Baumgarten, 1993, p. 53).

Isto é, “a Estética (como teoria das artes liberais, como gnoseologia inferior, como arte de pensar de modo belo, como arte do *análogon* da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo” (Baumgarten, 1993, p. 95). Seguindo esta trilha, é possível apostar que qualquer fenômeno e experiência possui uma dimensão estética, isto é, pode ser lido a partir das lentes da estética ou, como elabora Fausto dos Santos (2003, p. 32): “tudo o que nos chega através dos sentidos, sensivelmente constituído, é estético também. Tudo o que se apresenta na temporalidade vem a ser esteticamente”.

Neste sentido, o objeto da estética não é somente a “arte” *stricto sensu*, mas Toda relação que tenha, geralmente, na visibilidade – no olhar, a sua instância originária. Um olhar que busca descrever o fenômeno (sempre relacional) no que ele tem a nos ensinar, prioritariamente a partir de suas características formais, seu corpo, sua textura, suas cores, sua dimensão espacial, do desenvolvimento de suas ações no tempo, sua musicalidade, seu movimento, seus cheiros, seu gosto e seus gestos, sua beleza e sua feiura, sua estranheza, sua dinâmica.

1.7 Fenomenologia aplicada ao estudo de caso

Ler autores importantes da história da Ciência e da Filosofia pode contribuir muito para o debate educacional. Como vimos, as noções de corpo são profundamente extensas em apenas duas obras de referência. Da mesma forma, as noções de cultura variam de autor para autor.

A Fenomenologia, enquanto abordagem filosófica e metodológica, tem sido amplamente aplicada em diversos campos do conhecimento, permitindo a compreensão aprofundada da experiência humana e a análise sobre como os indivíduos constroem significados e se relacionam com o mundo ao seu redor.

Nesta tese, exploraremos a relevância e o potencial da fenomenologia aplicada ao estudo de práticas culturais imbricadas em atividades artísticas de adolescentes, estudantes do Ensino Médio de uma escola da Ilha de São Vicente.

A teoria fenomenológica de Merleau-Ponty coloca o corpo como ponto central para a compreensão da experiência humana. Nessa perspectiva, a corporeidade é vista como um mediador fundamental na relação entre o sujeito e o mundo, influenciando diretamente a forma como percebemos, agimos e atribuímos significados às práticas culturais e artísticas vivenciadas pelos adolescentes no contexto escolar.

A fenomenologia também enfatiza a intersubjetividade, ou seja, a forma como os indivíduos constroem significados e se relacionam uns com os outros por meio de experiências compartilhadas. Nesse sentido, a análise das práticas culturais e artísticas dos adolescentes não se restringe apenas ao âmbito individual, mas considera as interações e a comunicação entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar, buscando compreender como essas interações contribuem para a construção de identidades culturais específicas da Ilha de São Vicente.

A Pedagogia do Teatro, ou seja, as práticas de ensino-aprendizagem de artes cênicas, proporciona, assim, um espaço de expressão artística e cultural que vai além da simples representação cênica. Ela permite que os adolescentes experimentem, vivenciem e expressem suas realidades, emoções e identidades por meio da arte, possibilitando a construção de narrativas e significados profundos relacionados às suas vivências pessoais e culturais. Além disso, a Pedagogia do Teatro ou mais precisamente o Teatro Invisível⁸ de Augusto Boal (2011) como ferramenta de mediação de conflitos mostrou-se, como veremos adiante na análise de dados, uma importante situação de aprendizagem.

Ao investigar práticas culturais que permeiam atividades artísticas da cena, resulta possível entender como as experiências educativas no campo do teatro contribuem para a construção e a reafirmação de identidades culturais específicas da Ilha de São Vicente. Essas práticas, por meio da expressão artística, permitem que os adolescentes se conectem com suas raízes culturais, com tradições e com modos de ser, enriquecendo, assim, a identidade cultural local.

Ao aplicar a fenomenologia na investigação dos processos cênicos escolares e suas relações com a construção de identidades culturais, esta pesquisa visa contribuir para uma compreensão mais aprofundada das experiências educativas vividas pelos adolescentes da Ilha de São Vicente. A análise fenomenológica, em conjunto com os

⁸ Teatro invisível, conforme definido por Augusto Boal (2011), é uma técnica de teatro participativo onde a apresentação ocorre em locais públicos, de maneira discreta, com o objetivo de provocar reflexão e discussão sobre questões sociais sem que o público se perceba como espectador. O teatro invisível busca engajar as pessoas na análise e solução de problemas sociais através da encenação que reflete conflitos e situações reais, promovendo a interação e a conscientização social de forma sutil e impactante.

Estudos da Cultura, permite uma abordagem sensível e rica das práticas culturais imbricadas nas atividades artísticas da cena, a investigação das narrativas e identidades dos participantes, destacando o valor da arte como um meio de expressão e construção de identidades vinculadas às raízes culturais e às ações culturais da comunidade da região.

Mais adiante, explicaremos detalhadamente como se deu a pesquisa empírica mediante recursos metodológicos de entrevista, aplicação de questionário e análise de Plano Político-Pedagógico (PPP) da instituição. O professor P., sujeito de pesquisa que nos concedeu duas entrevistas, é licenciado em Artes Cênicas, egresso da USP e atuou no Novo Ensino Médio do Serviço de Santos. Articularemos, na análise de dados de entrevista e de questionários, conceitos e reflexões que desenvolvemos neste capítulo em busca de traços identitários e culturais na linguagem artística inserida em um trabalho em artes cênicas na Educação Básica.

CAPÍTULO 2

SANTOS: TRAÇOS IDENTITÁRIOS DE UM ESPAÇO INSULAR

2.1 Considerações iniciais

Como não poderia deixar de ser, para discorrer sobre cultura e identidade da cidade de Santos, há de se tratar sobre a sua formação histórica – aspecto que, no que lhe concerne, cruza-se com a história do Brasil, desde a era pré-colonial, passando pelo Brasil Colônia até o Brasil Império, seguido, finalmente, pelo Brasil República, como o é até hoje, com algumas ditaduras ao longo do período.

Tratarei, neste capítulo, de informar leituras sobre História do Brasil que se relacionam com a História de Santos, mobilizando referências da literatura produzida em Santos e dados estatísticos de sua população na tentativa de construir o que seria a identidade insular santista.

Neste capítulo, também é importante tratar da definição dos conceitos de insularidade e ainda ilheidade. Conforme Diegues (1997), como já exposto em 1.4 desta tese, o primeiro conceito tem relação com a fronteira visível característica da ilha, uma porção de terra circundada por mar, ligado às áreas da geografia e sociologia para dar conta da distância e isolamento social do continente, enquanto ilheidade relaciona-se com a área dos estudos culturais, pois o conceito tem a ver com processos de tomada de consciência da identidade cultural dos ilhéus.

Dada a presença massiva do Serviço Social do Comércio (Sesc⁹) na cidade, o *Mirada* - Festival Ibero-americano Artes Cênicas aconteceu durante a nossa pesquisa de campo.¹⁰ O festival ocupa todos os espaços culturais da cidade de Santos.

⁹ O Sesc (Serviço Social do Comércio) é uma instituição brasileira que oferece serviços e atividades culturais, esportivas, educativas e de lazer para promover a qualidade de vida e o bem-estar social. Sua relevância está em seu papel no desenvolvimento cultural e social, acessível a diversos públicos, e na contribuição para a inclusão e formação cultural em todo o Brasil.

¹⁰ De 9 a 18 de setembro de 2022. Mais informações disponíveis no seguinte endereço: mirada.sescsp.org.br. Acesso em: 02 de setembro de 2024.

Figura 1 - Presença do Sesc em espaços públicos da cidade de Santos.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Figura 2 - Presença do Sesc em espaços públicos da cidade (zoom).



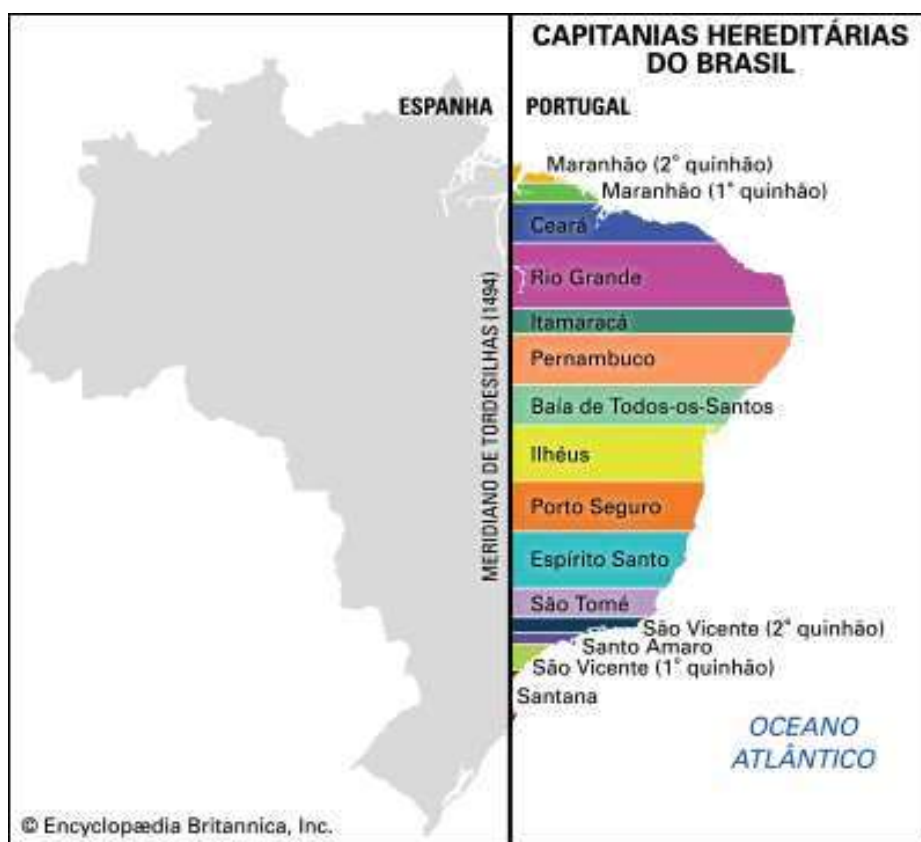
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Santos é uma cidade que ocupa, atualmente, uma porção insular na Ilha de São Vicente e uma área continental: “a área continental com 434,6 km² e a área insular com 39,4 km². Sua população é distribuída nas regiões com 99,2% concentrada na parte insular da cidade” (Fonseca, 2021, p. 13).

Em sua porção insular, é vizinha da cidade de São Vicente, a primeira cidade fundada pelos colonizadores portugueses em 1532. Ambas as cidades faziam parte da capitania hereditária de São Vicente, que compreendia uma larga porção horizontal de terras de Leste a Oeste da área pertencente à Coroa Portuguesa e cedida para que um particular administrasse e ocupasse o território após o acordo do Tratado de Tordesilhas com a Espanha (1494).

A Figura 3, a seguir, mapeia a divisão das capitanias hereditárias à época.

Figura 3 - Representação geográfica do Tratado de Tordesilhas e divisão das capitanias hereditárias.



Fonte: Enciclopédia Britânica (reprodução/Google Imagens). Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/43613086>. Acesso em: ago. 2024.

Historicamente, a fundação de Santos, enquanto cidade, deu-se em 1546 por Brás Cubas. No entanto, narra-se uma história anterior à invasão pelos colonizadores. No livro *Brasil: uma biografia* (2015), as historiadoras Lilia Schwarcz e Heloisa Starling apresentam algumas estimativas mais tradicionais e projetam uma história pregressa de povos indígenas de 12 mil anos, embora pesquisas mais recentes falem em 30 a 35 mil anos. Para as autoras, “sabe-se pouco dessa história indígena e dos inúmeros

povos que desapareceram em resultado do que agora chamamos eufemisticamente de ‘encontro’ de sociedades” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 30).

Na Ilha de São Vicente e arredores viviam os Tupis, indígenas que falavam uma variante dialetal da língua brasílica da costa. O padre José de Anchieta referiu-se assim a eles em sua *gramática* de 1595: “Os Tupis de Sam Vicente [...] nunca pronúncia a última consoante do verbo afirmativo (*sic*)” (Anchieta, 1595, p. 1v).

Os Tupis eram considerados os pais de todos os indígenas da costa: “de tupi (que dizem ser o donde procede a gente de todo o Brasil) umas nações tomaram o nome de tupinambás, outras de tupinaquis, outras de tupigoaés e outra tupiminós (*in Crônicas*, (Not.) I, §149)” (Anchieta, 1595, p. 1v).

O povo predominante no litoral, na região da Ilha de São Vicente, era o povo Tupinambá (Schwarcz; Starling, 2015, p. 31). Estima-se que a população de povos originários, no século XVI, no Brasil, era de milhões. Com as guerras, disputas por território, epidemias de doenças trazidas da Europa e escravização e tortura dos chamados “gentios bravos”, esta população de indígenas, que não se aliava aos colonos, reduziu-se a cerca de 800 mil – número total estimado para a população indígena do Brasil atualmente. Na cidade de Santos, por exemplo, já não há reservas indígenas – a mais próxima da cidade se localiza no município de Bertioga, parte da área litorânea do estado de São Paulo denominada Baixada Santista.

Anchieta foi um jesuíta que viveu no Brasil no século XVI, estudou a língua nativa e publicou a gramática do povo Tupi, sendo considerado o primeiro linguista a sistematizar a língua oral dos nativos. Durante os séculos de colonização e exploração dos recursos naturais do Brasil, a língua nativa, que era diversa pela variedade de povos, foi proibida. Punia-se quem falasse uma língua que não fosse a língua portuguesa.

Mesmo com o histórico de opressões, as línguas indígenas resistem. No vocabulário da língua portuguesa falada no Brasil há uma infinidade de termos indígenas – isso sem falar nos hábitos e costumes que formam parte da cultura brasileira e que são provenientes das culturas tradicionais indígenas – por exemplo, o hábito de tomar banho todos os dias.

O Brasil Colônia viveu alguns ciclos econômicos, sendo o primeiro deles o da extração do pau-brasil. O segundo, da cana-de-açúcar, localizou-se predominantemente no nordeste brasileiro e também se fez presente no estado de São Paulo. O terceiro, o ciclo do ouro, concentrou-se, sobretudo, na área que hoje ocupa o estado de Minas Gerais. Em seguida, houve o ciclo do café, predominante no estado de São Paulo.

Neste ponto histórico, ao final do século XIX, já abolida a escravatura e com plenas políticas públicas de emigração para embranquecimento da população, encontrávamo-nos na era do Brasil República. Esta sintética retomada histórica (e dada a vastidão do Brasil) nos permite afirmar que a locomotiva econômica brasileira variou de região para região, e o cenário político do Brasil colônia para o Brasil Império sofreu uma transição quase imperceptível. Foram apenas dois os imperadores no Brasil: D. Pedro I e D. Pedro II. A capital do país era, então, o Rio de Janeiro e, depois de 67 anos de Reinado, foi proclamada a República após as pressões das oligarquias. Tivemos, ainda, alguns períodos histórico-políticos de Ditadura no Governo Getúlio Vargas, no início do século XX e a Ditadura militar, vigente de 1964 a 1985. A Constituição Federal do Brasil, como a conhecemos hoje, data de 1988 – ou seja, é muito recente.

No início do século XIX ambienta-se uma saga, em primeira pessoa, de uma mulher negra africana que protagonizou o livro *Um defeito de cor* (2006), da escritora Ana Maria Gonçalves. No prólogo, a autora conta que encontrou a história manuscrita numa igreja da Ilha de Itaparica, na Bahia – provavelmente um relato autobiográfico que a escritora mescla com ficção. Em certo momento do romance, de 952 páginas, a protagonista – a esta altura, mulher negra africana alforriada em pleno regime escravocrata, enfrentando todo tipo de preconceito – vive uma saga em busca de seu filho, que foi vendido ainda criança pelo pai contra a sua vontade.

Assim ela relata sua passagem por Santos, chegada do Rio de Janeiro e que ela chama de “São Sebastião”:

Bastante tranquila, a viagem foi feita em um pequeno paquete que levava mais cargas do que passageiros. Eu tinha a sensação de ser sempre uma viajante, devido a tantos lugares que conheci sem adotar nenhum em definitivo, enquanto a maioria dos pretos raramente se afastava da casa dos donos, principalmente os que iam para as fazendas. Santos era uma cidade pequena, menor do que São Salvador e São Sebastião, e se eu achava que os pretos de São Sebastião eram tristes, os de Santos eram mais ainda, sem contar que desembarquei em um dia chuvoso. O cais era grande e movimentado, e foi interessante que a primeira coisa que me veio à lembrança, ao chegar à cidade, foi que ali morara o Padre Voador, o amigo do pai do Kuanza. Foi ao passar em frente a uma igreja, e achei que aquilo era um aviso para escrever a história, principalmente por estar naquela cidade que, menos de três semanas antes, eu nunca teria ponderado conhecer (Gonçalves, 2006, p. 500).

A personagem do livro mente que está ali a mando de seu senhor por ser uma mulher negra numa época em que ainda havia a escravidão no Brasil. Ela viaja em busca de seu filho que teria sido vendido, vai de Santos a São Paulo a pé:

Andei um pouco pela cidade, reparando em cada casa onde eu percebia haver escravos, em cada loja, em cada comércio, mesmo com alguma coisa me dizendo que não seria ainda naquela cidade que eu te encontraria. Aliás, o novo proprietário do armazém já tinha me dito isso, que era bem provável que você tivesse sido vendido para São Paulo ou arredores, para trabalhar nas plantações de café. Era possível até uma venda para mais ao sul do Brasil, ou mesmo para fora do Brasil, para a região do Prata. Preocupada com essas duas últimas hipóteses e esperando o pior, recebi a grata notícia de que você tinha sido vendido para Campinas, uma cidade que não ficava tão longe assim para quem havia saído de São Sebastião do Rio de Janeiro, como me disse o comerciante, mas que tinha acesso difícil, somente por terra. Foi ele quem disse também que eu deveria ir até São Paulo e lá me informar sobre o melhor caminho, advertindo que o meu dono deveria ter mandado um homem em meu lugar, pois aquela não era uma viagem para mulheres. Ele também me informou sobre uma tropa que estava para sair dentro de quatro dias, à qual eu poderia me juntar. [...] Conversei com os tropeiros que, de início, não queriam me levar, mas mudaram de ideia depois que me ofereci como cozinheira e disse que pagaria pelo transporte do baú. Eram uns quinze homens, dos quais só me lembro do nome de dois, o chefe da tropa, o Aparecido, e o preto que carregou meu baú, o Pierre. O nome dele me fez ter ainda mais saudades de São Sebastião, dos franceses da Rua do Ouvidor, dos amigos deixados por lá. Tive muito tempo para pensar neles durante a viagem, que fizemos quase toda em silêncio para poupar o fôlego e, segundo o Aparecido, para não chamar muito a atenção dos animais e dos selvagens. Era uma trilha estreita aberta no meio da mata, quase tão íngreme quanto as mais íngremes ladeiras de São Salvador, que levamos vários dias para percorrer. Teria sido menos tempo se não fosse a chuva, que deixava o caminho escorregadio, fazendo com que andássemos com muito cuidado, não só por nossa causa, mas também para poupar as mulas, que a todo momento ameaçavam escorregar morro abaixo com carga e tudo. Havia também o frio, que se tornava pior quanto mais subíamos o que eles chamavam de Serra do Mar, com bonitas cachoeiras que eram vistas ao longe. Eu nunca havia subido serra tão alta, o máximo foi naquele dia da capoeira, com o Piripiri, e quando eu observava o mar de lá de cima, me lembrava do Akin, que olhava o mar e dizia que do outro lado ficava o estrangeiro (Gonçalves, 2006, p. 500).

O retrato vívido de Santos e do caminho pela Serra do Mar que se fazia para a capital a pé, de um Brasil da primeira metade do século XIX, faz-nos refletir sobre as raízes do racismo e do machismo, que persistem até hoje. A personagem cita o *Padre Voador*, Bartolomeu Lourenço de Gusmão (1685-1724), figura histórica da cidade que havia realizado experimentos com balões para alçar voo, sendo considerado por estudiosos como Denise Patarra (2003) o primeiro inventor brasileiro.

A história do padre Bartolomeu de Gusmão encontra ecos na cultura e na literatura. José Saramago escreve sobre o personagem do Padre Voador em seu romance

Memorial do Convento (1982 *apud* Patarra, 2003). Já Afonso d'Escragnolle Taunay (o Visconde de Taunay) foi o autor de sua biografia.

Publicado por Afonso de E. Taunay nos Anais do Museu Paulista, tomo I, em 1922, o *Documento Relativo ao padre Bartolomeu de Gusmão e ao seu Invento* pode ter propulsionado todo o trabalho do autor sobre os direitos do padre Bartolomeu de Gusmão à prioridade aerostática. Datado de 1709, intitula-se *Petiçam que fes o Padre Bartholomeu Lourenço ao Dezembargo do Passo para que se lhe concedesse fazer hum invento que havia andar pello ar, e com effeito se lhe concedeu o qual fes, e levando a Casa da India o fes subir ao ar* (Patarra, 2003, p. 51, itálicos da autora).

Retomando a era das imigrações e do ciclo econômico do café – pois isso tem relação direta com o nosso objeto de pesquisa – temos, nesse período histórico, o Porto de Santos como fundamental para receber imigrantes e para exportar o principal produto brasileiro do final do século XIX. Esse período coincide com o fim do regime escravocrata e com a transição do Brasil Império para o Brasil República. Um marco histórico importante da cidade foi a reforma do porto para a sua modernização, pois, até então, com suas condições precárias, o cais era foco de transmissão de doenças infectocontagiosas na cidade, como febre-amarela, cólera, malária, entre outras. Veremos, mais adiante, como mais uma obra da literatura brasileira refletiu essa realidade.

Deste período destaco uma obra que se propôs a estudar a cidade de Santos do período de 1930 a 1954: o livro *A “moscouzinha” brasileira* (2007), de Rodrigo Tavares. Santos, neste período, ainda era conhecida como “Porto vermelho” pela grande projeção que a organização operária comunista tomou. A cidade, tal como descreve o autor, era uma miscelânea de imigrantes que ocupavam bairros que não se intercomunicavam. O Censo de 1934 registra a população em Santos composta por 22.560 portugueses, 7.771 espanhóis, 2.567 italianos, 1.725 japoneses, 3.928 indivíduos na categoria “outros” e, por fim, 103.508 brasileiros (Tavares, 2007, p. 42).

Tavares (2007) chama os bairros santistas do período de “bairros-nações”, o que, nas palavras de Hall (2014a), seria a definição para hibridismo: identidades culturais marcadas por diferenças de etnia, gênero, classe social.

De qualquer forma, o bairro era o local de expressiva identidade entre os membros da comunidade, sendo ela fundada em traços culturais, sociais e econômicos comuns. O bairro possuía um aspecto importante para o operário já que, tradicionalmente, a rua tem uma participação

maior no cotidiano do trabalhador do que a casa (Tavares, 2007, p. 43).

2.2 A identidade santista

Falar de identidade social implica reflexão. Nas palavras de Roberto DaMatta, no livro *O que faz do Brasil, Brasil?* (2001, p. 14), a identidade é feita de afirmativas e de negativas diante de certas questões:

Tome uma lista de tudo o que você considera importante – leis, ideias relativas à família, casamento e sexualidade, dinheiro; poder político; religião e moralidade; artes; comida e prazer em geral – e com ela você poderá saber quem é quem. Não é de outro modo que se realizam as pesquisas antropológicas e sociológicas.

A cultura santista, então, é feita de que matéria? Sendo o corpo o principal objeto cultural, como vimos em Merleau-Ponty (1999), questionamos: como ela se faz presente nos corpos de sua população, nos corpos de seus artistas, na linguagem, na fala santista?

Temos referências nacionais e internacionais no campo das artes, no ativismo, com intelectuais e artistas que entraram e entram para história todos os dias: Preta Rara, Djamila Ribeiro, Pagu, Lia Clark, Chorão, entre outros nomes de personalidades santistas. Isso sem mencionar a paixão por futebol, uma realidade do povo brasileiro (não a nossa, em particular). A cidade de Santos conta com um dos clubes mais tradicionais e que foi palco de um jogador icônico, mundialmente famoso, falecido no final do ano de 2022: Pelé. Também foi de Santos que saiu para a seleção brasileira de futebol Neymar, o jogador que, à sua maneira, também entrou indelevelmente para a história, quanto mais não seja pela ausência – afinal, jamais será esquecida a contusão que o tiraria da partida da seleção contra a Alemanha, vencedora com um placar de 7 a 1 sobre Brasil, na Copa do Mundo de 2014, contribuindo para o cenário de derrota.

Apresentamos, seguidamente, alguns dados demográficos importantes sobre a cidade de Santos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a estimativa para a população santista no último censo realizado em 2022 era de 418.608 pessoas, sendo 282.641 brancas, 28.016 pretas, 4.290 amarelas, 103.273 pardas 364 indígenas e 19 pessoas quilombolas. Portanto, temos a seguinte distribuição:

Branca: 67,6% da população de Santos.

Parda: 24,7% da população.

Preta: 6,7% da população.

Amarela: 1% da população.

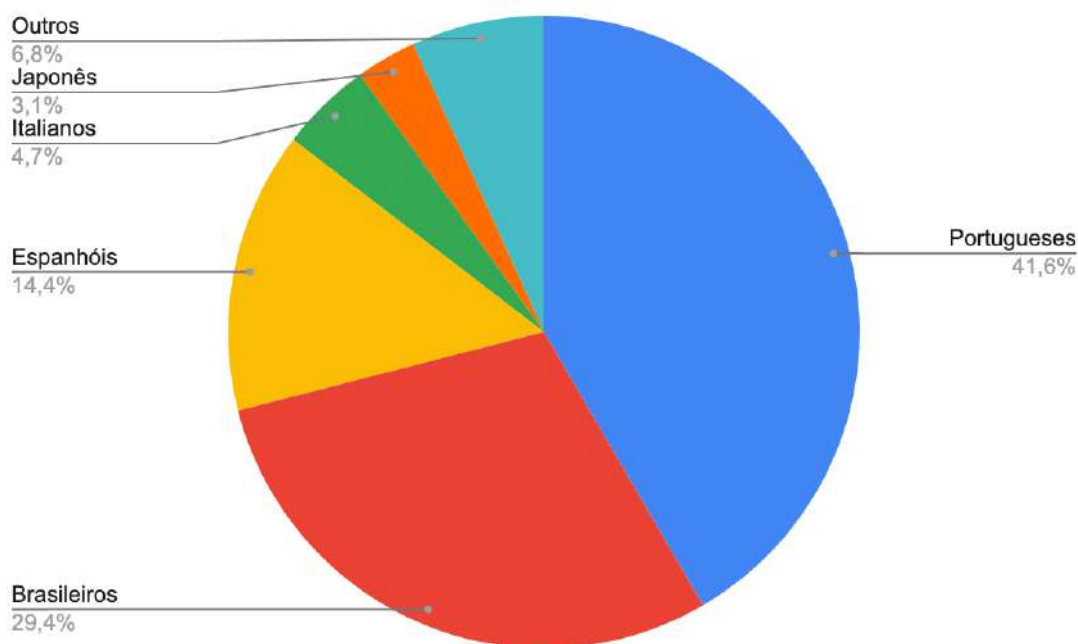
Indígena: 0,1% da população.

Quilombola: menos de 0,1% da população.

Os dados atualizados fornecidos pelo IBGE sobre a população santista que temos à disposição hoje não fazem um levantamento da população imigrante. Eles partem de um recorte étnico-racial, diferentemente dos dados que trazemos abaixo, de 1934, que faziam o recorte por país de origem.

Assim, segundo os dados de 1934, em que há grande número de imigrantes organizados por nacionalidade em vez da atual organização por raça, sabe-se que a população de Santos era composta principalmente por portugueses (41,6%) e brasileiros (29,4%), seguidos por espanhóis (14,4%), italianos (4,7%), japoneses (3,1%) e outros (6,8%). Temos estes dados sistematizados no gráfico 1, a seguir.

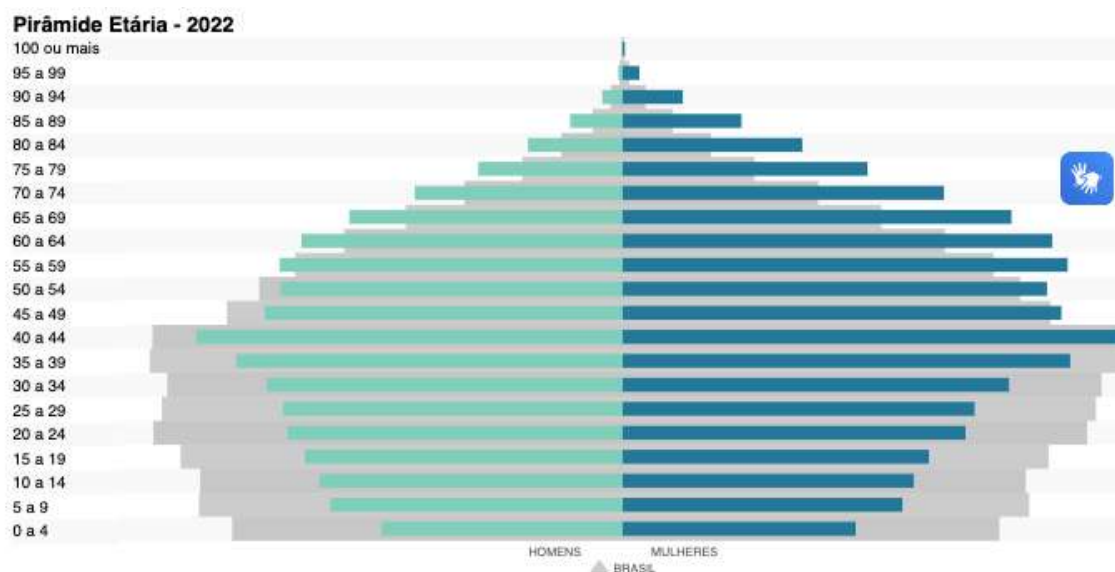
Gráfico 1 - Censo populacional da cidade de Santos por nacionalidade (1934).



Fonte: Tavares, 2007.

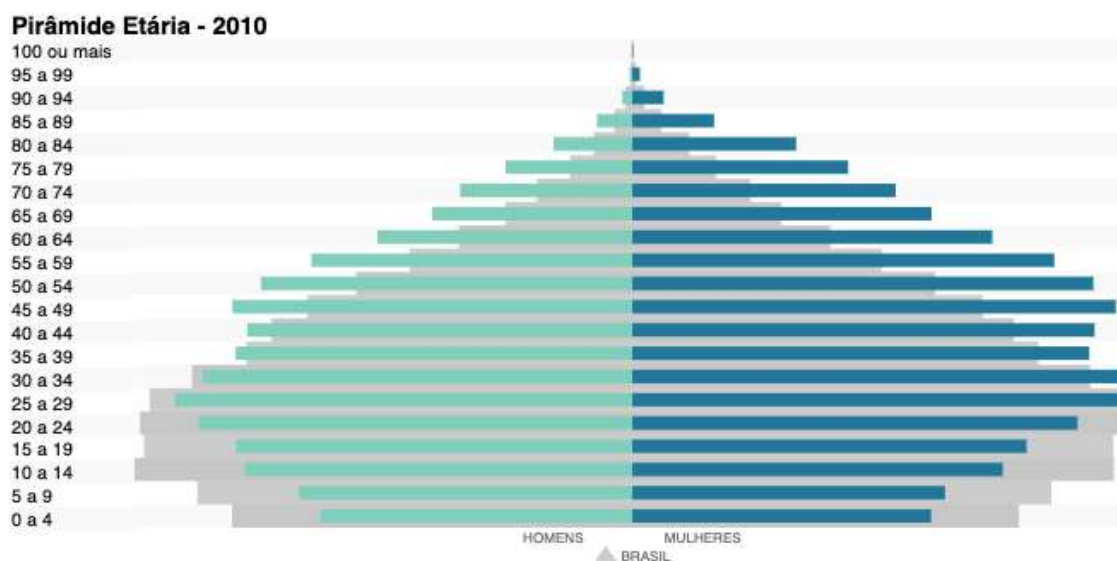
Nos gráficos 2 e 3, a seguir, a pirâmide etária demonstra que a maior parte da população se mantém feminina entre 2010 e 2022.

Gráfico 2 - Censo populacional da cidade de Santos por faixa etária (2022).



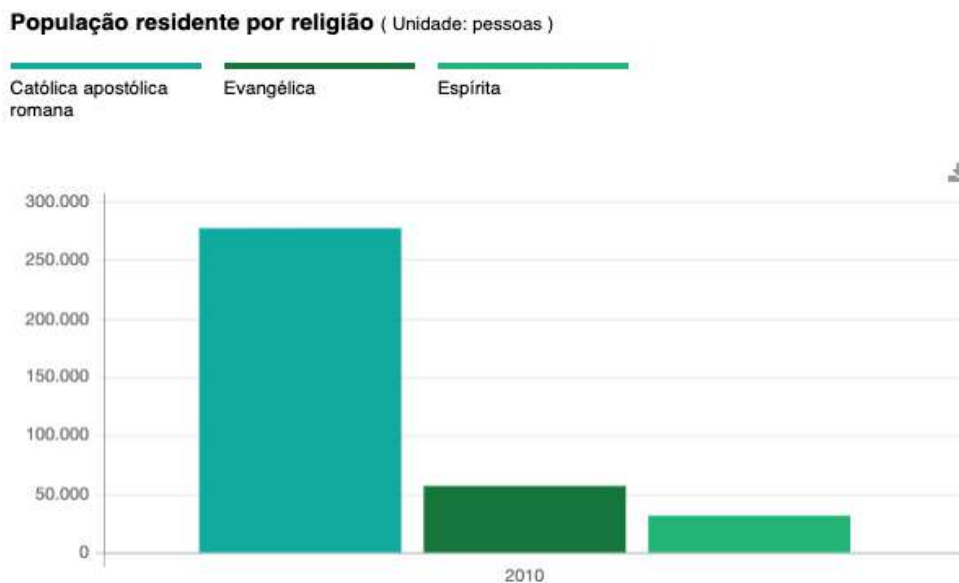
Fonte: IBGE, 2022.

Gráfico 3 - Censo populacional da cidade de Santos por faixa etária (2010).



Fonte: IBGE, 2010.

Já o gráfico 4, a seguir, ilustra a população residente em Santos e, caracterizada a partir da vertente religiosa.

Gráfico 4 - Censo populacional da cidade de Santos por religião, 2010.

Fonte: IBGE, 2010.

A religiosidade na cidade de Santos, tal como apontam os dados do IBGE (2010), concentra-se apenas em vertentes cristãs. Mas se sabe da existência de religiões de matrizes africanas, como a umbanda e o candomblé – a primeira, com maior sincretismo, ou seja, com mistura de divindades católicas nas crenças.

O relato cedido pela filósofa santista Djamila Ribeiro, no *podcast Mano a Mano*, em 22 de novembro de 2021, ilustra este cenário:

[Mano Brown] *O catolicismo também é uma religião sincretizada. Porque essa coisa do culto ao antepassado está no catolicismo pesado. Santo Antônio, Santa Bárbara, São... foram pessoas que morreram estão sendo cultuados até agora, acende vela lá para São Judas Tadeu, igual Candomblé, né? Que tem uma diferença muito (sic) entre o evangelho e o catolicismo tem uma diferença enorme, é como se fossem duas religiões diferentes né? Uhum. As duas cultuam Jesus Cristo de forma bem diferente, o protestante ele não cultua,*

[Djamila] *antepassados.*

[Mano Brown] *O catolicismo, ele é culto de antepassados. Né? Basicamente bom, é isso.*

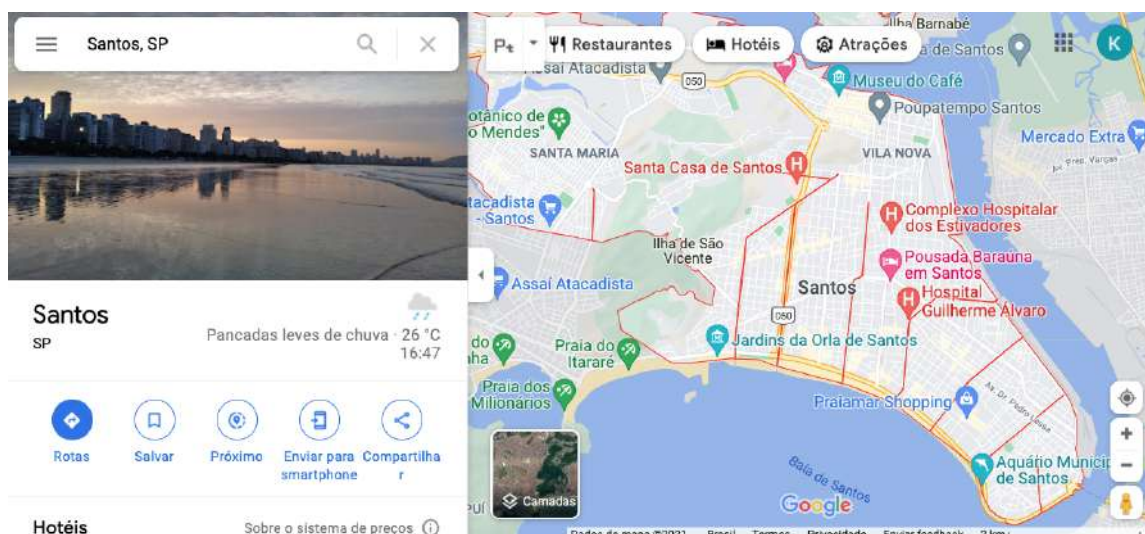
[Semaya] *Você foi iniciada bem nova né, Djamila? Com oito anos?*

[Djamila] *Eu tinha oito anos, minha mãe frequentava um centro, um terreiro lá em São Vicente e aí o pai de santo disse que tinha que me iniciar, que era muito isso antigamente né? Ah, ela estava doente, umas coisa lá que inventaram. E a minha mãe falou, está bom, então vamos iniciar. Eu tinha oito anos. E foi muito traumático, né? Pra mim, porque, claro, eu ia, minha mãe, minha mãe não tinha opção, né? Você tinha que ir, mãe preta e vai e acabou. Só que quando eu faço, tem que cumprir o preceito e eu volto pra escola. E aí foi muito traumático voltar pra escola tendo que usar branco, usar turbante. Eu lembro que um menino na escola na hora do recreio arrancou meu turbante, eu estava careca. Então eu me afastei da religião porque a*

*gente sofria muita discriminação por ser do Candomblé. Porque, ah, coisa do demônio. E aí foi muito difícil pra mim, uma criança, porque você já é preta. Já sofre racismo na escola. Por isso é uma menina preta. E ainda por cima do candomblé. Ah, era demais né?*¹¹

A cidade de Santos conheceu sua reforma estrutural de saneamento pelas mãos do engenheiro Saturnino de Brito, que foi diretor do plano da Repartição de Saneamento do Estado em Santos, iniciado em 1906 e inaugurado em 1914. A obra *Poliantéia Santista* (1986), de Fernando Lichti, informa que o plano de saneamento livrou a cidade da malária a partir da construção de sete canais de drenagem (Figura 4).

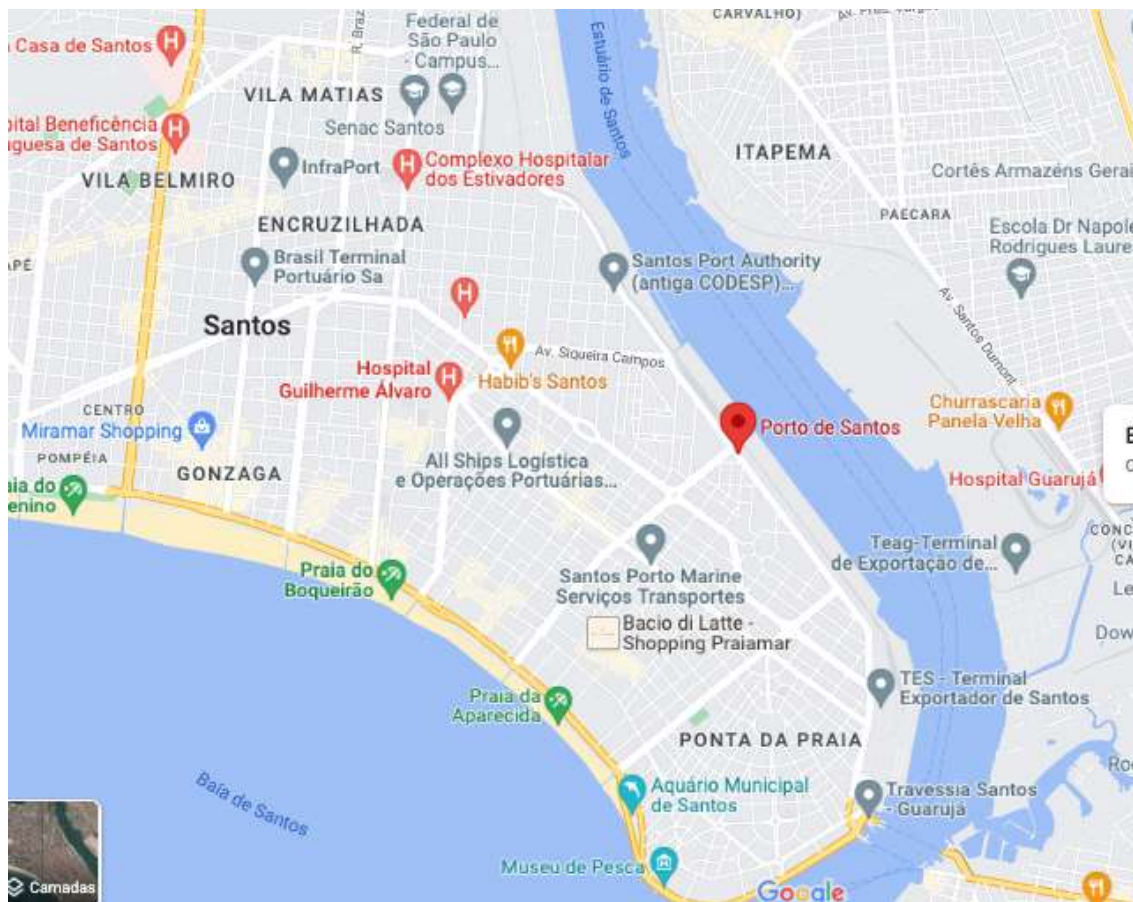
Figura 4 - Vista em mapa dos canais 1 ao 7 (em vermelho).



Fonte: Reprodução/Google Maps. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/uR1bSWYkcLaK1GNu5>. Acesso em: ago. de 2024.

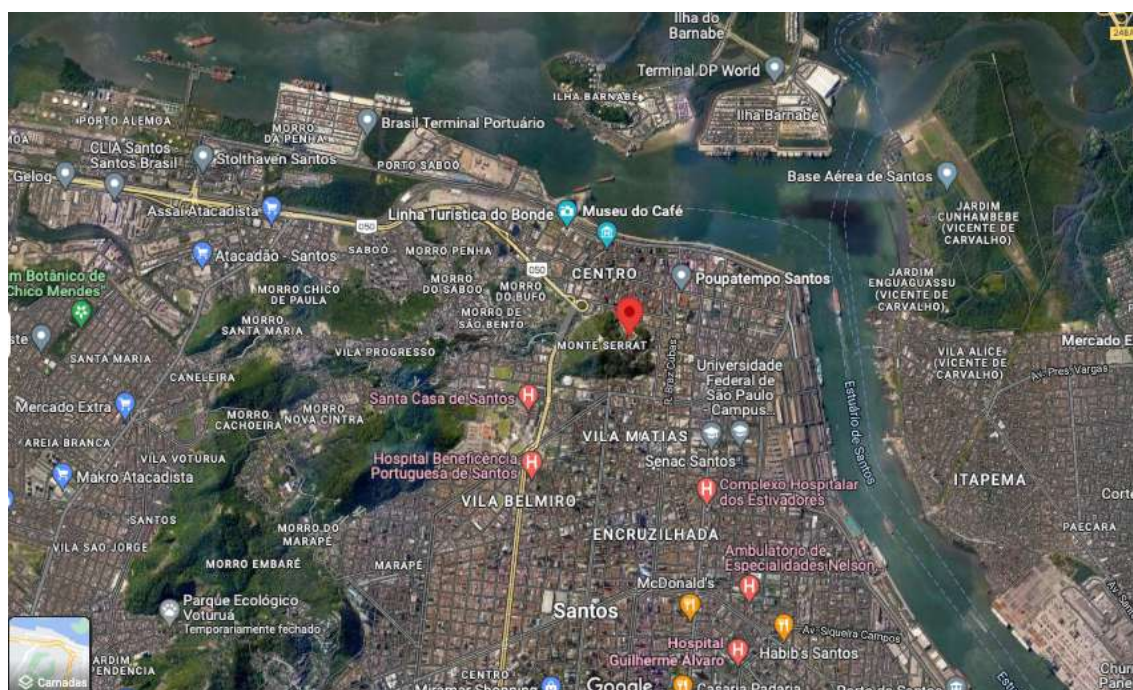
¹¹ A íntegra do episódio está disponível na plataforma *Spotify*, no seguinte endereço: <https://open.spotify.com/episode/6K2ge9IHbbm0nOO1OfxOLH>. Acesso em: 07 dez. 2021.

Figura 5 - Porto de Santos na porção Leste da cidade.



Fonte: Reprodução/Google Maps. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/3jVuBW3bC3SPynxz8>. Acesso em: 28 out. 2024.

Figura 6 - Mapa satélite da cidade (localização do Monte Serrat).



Fonte: Reprodução/Google Maps. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/rp5NcZDJJs5qPq4b6>. Acesso em: 28 out. 2024.

O Porto (Figura 5) é um elemento que forma parte da cidade desde sua fundação e passou por diversas reformas ao longo da história. Inicialmente, era constituído apenas de trapiches. A higiene era precária e o Porto era foco de proliferação de diversas doenças. Em 1888, candidataram-se os primeiros concessionários interessados em construir um cais para o Porto – as primeiras obras do gênero a serem executadas no Brasil (Lichti, 1986). Em 1892, houve a ampliação do cais e, em 1909, completou-se toda a obra, totalizando 4.720 metros de cais. Hoje, Santos tem o maior porto da América Latina.

Muito se fala sobre a identidade portuária. Ela é, inclusive, objeto de estudo do escritor e médico Ranulpho Prata (1896-1942) no romance *Navios iluminados* (1937), investigado na dissertação de Mestrado de Alessandro Alberto Atanes Pereira (2008), intitulada *História e literatura no porto de Santos: o romance de identidade portuária “Navios iluminados”*. O enredo do romance de Ranulpho se situa na cidade de Santos do início do século XX, antes da obra empreendida pelo engenheiro Saturnino de Brito para a modernização do porto e para a higienização a fim de evitar as epidemias que afligiam a população:

No momento de publicação do romance, o componente histórico seria diverso, senão oposto, ao momento da edição de 1946: em 1996 estão em pleno andamento no porto de Santos modificações promovidas pela Lei de Modernização dos Portos, de 1991, que privatizou a operação portuária e decretou o fim do *closed shop*, sistema de organização do trabalho da estiva em que o número de trabalhadores em cada embarque ou desembarque é definido pelo sindicato da categoria, conquista do final da década de 30 que era bem recente à data da segunda edição do livro. Não que a situação fosse voltar ao que era na década de 20, antes da legislação trabalhista e acordos favoráveis à categoria, mas a lei causou impacto no mercado de trabalho não só entre os estivadores, mas também nas demais categorias de portuários. Análise do Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioeconômicos (Nese) da Universidade Santa Cecília, que recebeu o nome de *Porto de Santos. Uma Década de Transformações – 1991-2001* (Pereira, 2008, p. 50).

O próprio romance *Navios Iluminados* (1937) chega a ser utilizado pela produção acadêmica como fonte de descrição sobre o bairro portuário do Macuco. Lanna (1996) descreve da seguinte maneira a obra de Ranulpho Prata:

No romance realista, *Navios Iluminados*, o protagonista é um nordestino que, vindo para Santos, trabalhou nas Docas e se casou. As duras condições de vida, que resultaram na sua morte por tuberculose, associavam o sonho do pecúlio, da melhoria de vida a ser exibida nas férias para a família a uma casa limpa, enfeitada, e uma esposa

dedicada. Este sonho quase atingido é traduzido pelo morar no chalé. À medida que a doença progride, os sinais de decadência e morte de um sonho são apontados pela piora das condições de moradia. Quanto mais doente, mais longe da casa-lar (Lanna, 1996, p. 128).

Maria Lucia Caira Gitahy (1992) também relaciona *Navios Iluminados* em suas fontes sobre o período, contando com as descrições realistas do médico-escritor Ranulpho Prata:

Além do sistema de trabalho ocasional e dos preconceitos que frequentemente separam os trabalhadores do porto de outros grupos da classe operária, o trabalho do porto era em si perigoso e insalubre. Após seis meses carregando sacas de café por dez horas diárias, o trabalhador do porto perdia o cabelo da parte de trás da cabeça, e após cinco a dez anos desse tipo de trabalho, a maioria deles morria tuberculosa. O esforço físico era excessivo, e eles não comiam ou dormiam o suficiente para repor suas energias. Na época não havia penicilina. Embora não fosse possível encontrar estatísticas para o período, Ranulpho Prata, médico da Sociedade Beneficente Docas de Santos, escreveu um romance no qual o processo é descrito em detalhes (Gitahy, 1992, p. 169).

Cabe lembrar que a estrutura social da população santista é bastante desigual (Fonseca, 2021) e, após a reforma de Saturnino, isso se acentuou ainda mais:

A drástica reforma social sanitária que destruiu a única moradia possível para boa parte da classe trabalhadora da época (os cortiços), o aumento dos preços das terras e a própria desapropriação de terrenos para as reformas deslocaram boa parte dessa população para a zona noroeste da ilha, longe das praias, ao pé dos morros, em direção a São Vicente. Nesses novos bairros a ocupação foi desordenada, até hoje a mais pobre e a que mais cresce (Oliveira, 2007, p. 140).

Ao retomar a entrevista concedida ao *podcast Mano a Mano* (2021) pela filósofa santista Djamila Ribeiro, personalidade famosa, nacional e internacionalmente conhecida, destaque-se a percepção subjetiva (Merleau-Ponty, 1999) da ativista sobre a cultura santista:

Chegar em Santos hoje não reconheço [...] mais essa parte da orla, né? Essa parte, porque a pobreza em Santos é extrema, né? As pessoas aqui para mim... As pessoas de São Paulo veem muito Santos como lugar para você ir passar férias, para você ir para praia. Né? Então meus colegas de São Paulo, 'ai muito legal', mas se você vai a Santos, Santos tem a maior favela de palafitas do Brasil, que é o dique da Vila Gilda. E as pessoas não conhecem essa realidade. Noroeste, exatamente. Zona Noroeste. Tinha uma [...] Lá as casas de madeira são em cima da maré, crianças que caem ali, lugar que não tem saneamento básico. Crianças caem. Caem, uma vez numa matéria

lá com as mulheres da favela do dique da Vila Gilda e tinha uma mãe que a filha tinha deficiência e ela não conseguia passar com a cadeira de rodas porque é tudo uma coisa muito improvisada de madeira e é uma realidade muito invisibilizada, inclusive em Santos. Pessoas conhecem Santos da Orla. Santos. Muita pobreza. E o desemprego? Altíssimo, né? Muita gente vem pra São Paulo pra trabalhar. Jovens vivem do que em Santos? Santos, ou você vai trabalhar no Porto, né? Que é o maior porto da América Latina e depois da privatização tem quem vai trabalhar com as empresas, né? Do Porto. Eu mesma trabalhei em empresa do Porto no Terminal de açúcar, ou você vai trabalhar no comércio, vai trabalhar no turismo, e muita gente acaba indo pra São Paulo. A juventude mesmo de Santos, quer dizer, a classe média, né? Vem pra São Paulo estudar e trabalhar e a galera que não pode fica ali numa situação muitas vezes de subemprego, né? Porque Santos acaba você tem, eh, a Baixada Santista, né? Santos, São Vicente, Guarujá, Cubatão, e Santos acaba sendo esse polo onde até as pessoas dessas cidades vizinhas da baixada acabam indo trabalhar ou estudar. Né? Porque hoje, em Santos, você tem um campus lá da federal de São Paulo. Né? Recente, na época acho do governo Lula, se eu não me engano. Então não tem muita perspectiva assim, né? Pro jovem de Santos. A maioria quer sair de lá, né? No sentido de não tem muito pra onde ir, né? Na cidade.¹²

Para mencionar as principais favelas da cidade de Santos, temos a favela do Mangue Seco e o dique da Vila Gilda. Mayara Sousa Lucas da Fonseca (2021) explica como se deu esta conformação:

Ao longo do processo de urbanização da Zona Noroeste em Santos, a área já foi caracterizada como pântano, zona rural e atualmente, abriga mais de 100 mil moradores, entre eles, mais de 20 mil pessoas em moradias sobre a “maré” (Rio Bugres), palafitas. A área de palafitas é dividida pelos próprios moradores, sendo que em cada parte há denominação, a favela da Última Ponte, Vila Telma, Terror, Casinhas, AGB e Caixa D’água são oficialmente denominadas pela prefeitura como Dique da Vila Gilda, e além dessas, existe a favela do Mangue Seco (Fonseca, 2021, p. 15).

Em sua percepção de filósofa-intelectual santista sobre a cidade, numa descrição subjetiva da cultura a partir do ponto de vista de alguém internacionalmente conhecido, Djamila Ribeiro acaba por revelar uma realidade pouco conhecida e invisibilizada em Santos. Enquanto muitas pessoas veem a cidade como um destino turístico e uma opção de lazer, há uma outra face, marcada pela extrema pobreza e por altos índices de desemprego. A presença da maior favela de palafitas do Brasil, o Dique da Vila Gilda, na Zona Noroeste de Santos, contrasta fortemente com a imagem da cidade conhecida pela sua orla. A narrativa de Djamila Ribeiro ressalta a ausência de

¹² Para a íntegra da entrevista concedida por Djamila Ribeiro neste episódio do *podcast*, cf. *Mano a Mano* (2021), *link* na nota de rodapé 11.

saneamento básico, as casas improvisadas e o risco de vida constante enfrentado pelas crianças que vivem nessa comunidade. Essa realidade é, muitas vezes, ofuscada pela imagem da cidade voltada para o turismo e para o comércio litorâneo.

Como muitas pessoas obrigadas a buscar trabalho em São Paulo, a juventude santista – especialmente jovens de classe média – constantemente procura oportunidades de estudo e de emprego fora da cidade, enquanto outros concorrem a subempregos e enfrentam a falta de perspectivas. Mesmo assim, Santos é um polo para a região da Baixada Santista, atraindo jovens trabalhadores e estudantes de cidades vizinhas.

A realidade apresentada nesse relato aponta para desigualdades socioeconômicas e problemas estruturais que afetam a vida das pessoas em Santos. Revela-se a necessidade de dar mais visibilidade e atenção para as questões sociais, buscando políticas públicas que enfrentem a pobreza, a falta de oportunidades e a marginalização de determinadas regiões da cidade.

Além disso, é essencial promover uma perspectiva mais ampla de Santos, que vá além da imagem turística e explore suas riquezas culturais, históricas e humanas. Valorizar a diversidade e buscar soluções para os problemas sociais é um caminho para oferecer uma perspectiva mais positiva e inclusiva para os jovens e para a população santista em geral.

O relato de Djamilá convida à reflexão sobre as disparidades presentes em uma cidade que, apesar de sua beleza e de seu potencial, enfrenta desafios significativos. Estas questões exigem uma abordagem holística, envolvendo a participação ativa de diferentes setores da sociedade para promover mudanças estruturais e construir um futuro mais justo e igualitário para Santos e sua população.

Mais adiante, no subcapítulo 4.4. Resultados e discussão, há a exposição de um trabalho feito pelos(as) estudantes do Serviço de Santos a partir da proposta dos professores de arte e de educação física em que foi feita uma lista dos espaços esportivos e outra dos espaços culturais da cidade de Santos através do Google maps. Adiantamos aqui a relação dos principais espaços culturais da cidade de Santos, incluindo na lista o Sesc Santos, que os(as) estudantes consideraram como espaço esportivo em seu trabalho. A saber: aquário municipal de Santos, orquidário municipal de Santos, museu da pesca, bonde turístico de Santos, teatro Coliseu, MISS (museu da imagem e do som de Santos), teatro municipal Brás Cubas, teatro Guarany, jardim botânico de Santos “Chico Mendes”, museu do café, cine arte posto 4, pantheon dos Andradas, cine Roxy 5 Santos Gonzaga, Casulo Cultural, Concha acústica, casa do trem

bélico, Santos convention center, feirart Santos, monumento nacional ruínas engenho São Jorge dos Erasmos, centro cultural português, pinacoteca Benedicto Calixto, fonte do sapo, museu do porto de Santos. A seguir, no referido subcapítulo, há a disposição geográfica de tais espaços no mapa da cidade.

Para retomar o tema central da tese, a educação artística em Santos pode desempenhar um papel crucial na preservação, desenvolvimento e até transformação de traços culturais e identitários da cidade. Aqui estão alguns pontos a considerar:

1. Patrimônio Cultural e Histórico: Santos possui um rico patrimônio histórico, incluindo sua arquitetura colonial e o famoso Museu do Café. A educação artística pode explorar essas referências, incentivando os alunos a refletirem sobre a história local e sua influência na identidade santista;

2. Diversidade Cultural: a cidade é um ponto de encontro de diversas culturas, especialmente devido ao seu passado portuário. Projetos artísticos que celebrem essa diversidade podem promover um senso de pertencimento e respeito entre diferentes grupos;

3. Relação com o Mar: a presença do mar é fundamental para a identidade de Santos. Atividades artísticas que explorem essa conexão, como oficinas de arte marinha ou teatro ao ar livre na orla, podem ajudar a cultivar uma apreciação pela natureza e pelo ambiente urbano;

4. Expressões Populares: manifestações culturais, como o Carnaval, a música e as danças tradicionais, devem ser incorporadas ao currículo de artes, valorizando a cultura local e incentivando os jovens a se envolverem em suas tradições;

5. Arte Urbana e Contemporânea: Santos tem visto um crescimento na arte urbana. Projetos que estimulem a expressão artística contemporânea podem servir como um meio de diálogo sobre questões sociais e culturais atuais, ajudando a moldar a identidade da cidade;

6. Educação Ambiental: considerando os desafios ambientais enfrentados por cidades costeiras, a educação artística pode incluir a conscientização sobre a preservação ambiental, utilizando a arte como um meio de expressar preocupações ecológicas e promover a sustentabilidade;

7. Identidade Jovem: incentivar os jovens a explorar sua própria identidade dentro do contexto cultural de Santos é vital. Programas de arte que abordem questões de gênero, raça e classe podem ajudar a construir uma identidade mais inclusiva e representativa.

Através dessas abordagens, a educação artística pode não apenas preservar a cultura de Santos, mas também enriquecer e transformar a identidade da cidade, tornando-a mais vibrante e relevante para as novas gerações além de gerar um senso de pertencimento aos jovens.

CAPÍTULO 3

O SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO

3.1 Considerações iniciais

No Brasil, existem diversas leis que tratam da educação formal. Duas delas são essenciais. A primeira é a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394, promulgada em 1996. A segunda é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017.¹³ Esta última trata sobre os conteúdos curriculares de cada ano e de cada área do conhecimento. Discorreremos mais detalhadamente sobre ela mais adiante.

A partir dos quatro anos de idade o ensino formal é obrigatório no território nacional. A Lei 12.796/2013, que altera a LDB e implementa o novo cenário, é relativamente recente.¹⁴ A alteração se deve a uma tentativa de política pública para combater a grande desigualdade social existente no país, servindo como forma de proteger os direitos da criança e do adolescente:

Art. 4º - I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio; [...] (Brasil, 2013).

Dos quatro aos cinco anos, a criança frequenta a Educação Infantil, etapa também conhecida como pré-escola. Aos seis anos, ela ingressa na etapa seguinte, no 1.º ano do Ensino Fundamental I, indo até o 5.º ano. Observe-se aqui uma reforma da Educação Básica, também relativamente recente, dada a partir de 2006 com a Lei 11.274.¹⁵

Ao final deste ciclo primário, a criança tem 10 anos completos até março do ano que inicia. Do 6.º ao 9.º ano, inicia-se um novo ciclo, chamado Ensino Fundamental II. Portanto, se no Fundamental I as profissionais da Educação são formadas em Pedagogia no Ensino Superior, no Fundamental II os profissionais da Educação são graduados nas diversas áreas do conhecimento: Português, Inglês, História, Geografia,

¹³ Cabe informar que há uma BNCC para cada etapa: uma BNCC para o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio – esta, surgida na esteira da chamada reforma do Ensino Médio (Lei Federal 13.415/2017).

¹⁴ Esta ampliação da obrigatoriedade escolar decorreu da Emenda Constitucional 59/2009.

¹⁵ A título de exemplo: a autora desta tese, quando em idade escolar e de acordo com a lei até então vigente, iniciou o Ensino Fundamental aos sete anos de idade.

Filosofia, Matemática, Física, Química etc. Finalizado este ciclo, a última etapa da Educação Básica é o Ensino Médio.

Houve, recentemente, uma reforma legislativa que modificou algumas diretrizes deste ciclo final: é o chamado *Novo Ensino Médio*, apresentado na Lei 13.415/2017, originada da Medida Provisória 746/2016, promulgada no Governo Michel Temer após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

Em resumo, o Novo Ensino Médio agrupa os componentes curriculares em grandes áreas, anunciando a BNCC como diretriz do ensino e incluindo a formação técnica e profissional com vistas a que o estudante, após formado, atue no mercado de trabalho:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular [BNCC] e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017).

3.2 Caracterização dos planos curriculares do sistema educativo brasileiro

O Ministério da Educação é responsável por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que definem os princípios, objetivos e conteúdos a serem trabalhados em cada etapa da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas diretrizes têm como base a própria LDB, que estabelece os fundamentos da Educação Brasileira.

A Educação Infantil, voltada para crianças de 0 a 5 anos, foca-se no desenvolvimento integral da criança, considerando suas dimensões físicas, emocionais, sociais e cognitivas. Os planos curriculares desta etapa têm como referência as DCN para a Educação Infantil, que estabelecem competências e habilidades a serem desenvolvidas, bem como conteúdos e atividades que promovam a interação, a brincadeira, a experimentação e o cuidado com o corpo e com o meio ambiente.

No Ensino Fundamental (ciclos I e II), que compreende do 1.º ao 9.º ano, os planos curriculares baseiam-se nas DCN para o Ensino Fundamental. Nesta etapa, são

trabalhados conhecimentos de diferentes áreas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física, entre outras. Os planos curriculares visam desenvolver competências e habilidades relacionadas à leitura, escrita, cálculo, pensamento crítico, resolução de problemas, interação social e formação cidadã.

No Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, os planos curriculares são baseados nas DCN para o Ensino Médio, que buscam aprofundar e ampliar os conhecimentos adquiridos anteriormente, no Ensino Fundamental, preparando os(as) estudantes para a vida acadêmica e profissional. Além das disciplinas obrigatórias, como Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia e Língua Estrangeira, os planos curriculares também oferecem a possibilidade de escolha de áreas de conhecimento específicas, através dos chamados itinerários formativos, como Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Matemática e suas Tecnologias.

É importante ressaltar que, além das diretrizes nacionais, cada estado e município tem autonomia para complementar as diretrizes curriculares com seus próprios currículos, considerando as características regionais, as demandas locais e as especificidades culturais. Essa descentralização permite uma maior flexibilidade e adequação dos planos curriculares às realidades de cada região.

Os planos curriculares do sistema educativo brasileiro têm como base, portanto, as DCN estabelecidas pelo Ministério da Educação. Eles visam promover o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, com foco nas competências e habilidades necessárias para sua formação acadêmica, cidadã e profissional. Assim, a diversidade cultural e regional é considerada, permitindo uma contextualização dos currículos de acordo com as especificidades de cada localidade.

Tal como discutido anteriormente, a BNCC é a diretriz para os planos curriculares da Educação Básica, e sua criação enquanto documento orientador de práticas pedagógicas passou por várias etapas, gerando controvérsias no seio dos educadores brasileiros:

A Base Nacional Comum Curricular participa da agenda dos governos e Ministérios da Educação desde 2014. No final de dezembro de 2017 foram aprovadas suas versões para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em dezembro de 2018, o documento terminou sua trajetória legal de elaboração, com a homologação da Etapa do Ensino Médio, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), completando toda a Educação Básica. O processo de produção e

aprovação das diferentes etapas da BNCC foi marcado, de maneira contínua e persistente, por uma grande resistência de uma parcela expressiva da comunidade que compõe o amplo universo escolar, com severas críticas e incertezas por parte de docentes, sistemas de ensinos dos estados e municípios, instituições acadêmicas, espaços de formação e sindicatos (Ferreira, 2021 p. 12).

No *site* oficial da BNCC, explica-se que esta:

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados (Brasil, 2018, p. 7).

Como apontamos anteriormente, em 2016, foi aprovada a reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória 746, que culminou, no ano seguinte, na Lei 13.415/2017 a partir da pressão por parte de grupos de empresários sedentos por oferecer formação técnica-profissional voltada para o mercado de trabalho.

No bojo dessas mudanças surge, em 2021, uma oferta massiva do Serviço Nacional do Comércio para a etapa do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico. O Serviço é uma instituição fundada em 1946 com intuito de utilizar recursos públicos para a formação em cursos técnicos e impulsionar o setor do comércio.

O artigo intitulado *Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio*, de autoria de Ana Paula Corti (2019) e que forma parte do livro *Educação contra a barbárie* (Cassio, 2019), explica que a inauguração da oferta do ensino na instituição não se deu por acaso. Houve grande movimentação, em especial do setor do empresariado brasileiro, para dar cabo a essas alterações legais e, desse modo, flexibilizar o ensino para uma formação técnica-profissional voltada para o mercado de trabalho. Isso pode ser encarado como uma estratégia de enfraquecimento da educação básica pública para enriquecer o setor de editoras e de escolas privadas, pois há, desse modo, mais público e maior demanda de atualização de material didático, por exemplo.

Em um trecho da entrevista com o professor P., percebemos que o início da oferta do Novo Ensino Médio pelo Serviço, instituição quase centenária, não provém de um plano “inocente”, mas sim de um projeto que se inicia em 2016 com mudanças na legislação educacional:

[Karina]: *Nesses meus estudos me deparo com uns textos que destroem todo o projeto inocente do Serviço, de que mostram ser fruto de um desmonte da educação pública engendrado desde a reforma do ensino médio por pressão dos empresários.*

[P.]: *Sim, infelizmente sim, é a briga em 2016, a grande briga da reforma do ensino médio é essa, né? [...] A BNCC freia um pouco esse processo que o novo ensino médio, ele é um é o novo ensino médio mais tecnicista, né? Quando você pensa, é claro, que as áreas integradas, é superbonito. E a gente busca já há anos uma integração, né? Real, e o currículo propõe uma integração ou uma proximidade maior entre o que seriam as matérias, agora saberes. Mas é sobre um ponto de vista neoliberal que busca retomar, sim, eh, formar uma população de uma forma técnica, formar tecnicamente significa não formar academicamente, significa diminuir o número de pessoas que acessam a universidade e as instituições privadas acendem isso, né? [...] Porque volta ao tecnicismo, volta ao menos [o] acesso a universidade e volta uma população trabalhadora tecnicamente, né? Que não é ensino superior basicamente. Então essa é o grande fiasco, assim, da BNCC, de toda essa reforma do ensino médio que foi governo Temer já, né? [...] É de tornar uma população mão de obra, abraçar o trabalho de algumas coisas, não intelectual. Enfim, isso é um processo perverso mesmo que tem e que se agravou aí nos cinco anos com essa reforma, né?*

Vemos a lógica neoliberal no projeto instaurado através dos mecanismos legais e dentro da instituição Serviço.

A oferta de vagas para o Ensino Médio viu um vigoroso aumento a partir da década de 1990. Contudo, a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de universalizar a educação para os jovens de 15 a 17 anos até 2016 ainda não foi cumprida. A taxa de distorção idade-série continua muito elevada, e as políticas educacionais dos governos neoliberais, influenciados pela ideologia do capital humano, “reduzem a educação de direito social e subjetivo a um fetiche mercantil” (Ciavatta; Frigotto, 2011, p. 624).

Ciavatta (2014) ressalta que, durante a elaboração das DCN, houve a expectativa de que o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizasse uma discussão

conjunta, mas esse caminho não foi viabilizado. A autora avalia que o parecer do CNE sobre a educação profissional foi influenciado pela visão empresarial e pelo chamado “Sistema S”,¹⁶ que detém generosos recursos estatais submetidos à gestão privada, vinculada a entidades patronais. De acordo com Frigotto (2011, p. 246), em 2010 o Sistema S recebeu quantias de “aproximadamente 16 bilhões de recursos públicos, somando-se os recolhidos compulsoriamente pelo Estado e a ele repassados, e a venda de serviços ao setor público”. Como consequência, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) avançaram na perspectiva da politécnica e da formação humana integral, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais – Ensino Profissional Técnico (DCN-EPT) apontaram para uma direção oposta, mobilizando competências para mercado, sob influência da visão empresarial (Carta, 2012). Consoante à LDB e às DCN-EPT, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, articulada ao Ensino Médio, pode ser desenvolvida integradamente ou concomitante. Na forma integrada, o estudante é conduzido simultaneamente à habilitação profissional técnica de nível médio e à conclusão da Educação Básica. Na forma concomitante, com matrículas distintas para cada curso, não há a obrigatoriedade de um projeto pedagógico unificado, dificultando em grande medida a adoção dos pressupostos contidos nas diretrizes curriculares.

3.3 O lugar das artes cênicas nos planos curriculares de ensino no Brasil

Houve, recentemente, a criação de uma emenda à lei original que, durante a escrita desta tese, estava em fase final de implementação no Brasil: a Lei 13.278 (Brasil, 2016). Nela, fica prevista a inclusão das artes visuais, da dança, da música e do teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica.

Nesse contexto, a nova lei altera a LDB (Lei 9.394/1996), estabelecendo um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares. A introdução das artes deve se aplicar em todas as etapas: no Ensino Infantil, no Fundamental e no Ensino Médio.

O trecho a seguir é o que deu nova redação ao artigo da lei original:

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste

¹⁶ O Serviço, de que tratamos neste Capítulo, faz parte do denominado “Sistema S”, que abrange também o Serviço Social da Indústria (Sesi), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o próprio Sesc etc. O referido Sistema será mais bem detalhado no capítulo seguinte.

artigo (sendo o referido parágrafo como segue: § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 2016).

No ano de 2021, durante a elaboração desta tese, venceu o prazo estabelecido por lei, e espera-se que as escolas formais, em âmbito nacional, estejam em fase final da adaptação de seus currículos. Como podemos perceber, *Linguagens*, conforme prevê a BNCC, é a grande área que inclui as Artes e que, no que lhe concerne, pode incluir pelo menos mais cinco áreas possíveis em seus conteúdos: Dança, Música, Artes Cênicas, Artes Visuais e Artes Integradas, podendo, portanto, ter profissionais com diferentes formações. Percebemos, assim, que o lugar das Artes Cênicas está propriamente diluído e a abordagem depende muito da formação do(a) docente contratado(a). No nosso caso, para o escopo de nossa pesquisa empírica, temos o professor P., licenciado em Artes Cênicas, como detalharemos mais adiante.

As Artes Cênicas são uma área de conhecimento que abrange disciplinas como teatro, dança e expressão corporal, proporcionando aos(as) estudantes uma experiência enriquecedora e significativa no processo educativo. No contexto da Educação Infantil, as artes cênicas podem ser abordadas como parte do desenvolvimento integral da criança. Por meio de brincadeiras, jogos teatrais e atividades de expressão corporal, os(as) estudantes exploram a linguagem do teatro, desenvolvem a imaginação, a expressividade e a interação social. Essas experiências lúdicas permitem que crianças se expressem livremente, construam narrativas, interpretem personagens e trabalhem em grupo, contribuindo para seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo.

No Ensino Fundamental, as artes cênicas podem ganhar um espaço ainda maior nos planos curriculares. Além de serem abordadas como parte do componente curricular de Arte, elas também podem integrar projetos interdisciplinares e atividades extracurriculares. Nessa fase, os(as) estudantes têm a oportunidade de explorar técnicas teatrais, experimentar diferentes formas de expressão corporal e vivenciar o processo de criação e montagem de espetáculos. Através das aulas de teatro, os(as) estudantes desenvolvem habilidades de comunicação, expressão verbal e corporal, criatividade, trabalho em equipe e autoconfiança.

No Ensino Médio, as artes cênicas podem ser oferecidas como disciplina eletiva ou fazer parte dos itinerários formativos, de acordo com os interesses e as escolhas dos(as) estudantes. Nessa etapa, o estudo das artes cênicas pode se aprofundar, abrangendo aspectos históricos, estéticos e técnicos. Os(as) estudantes têm a oportunidade de aprofundar sua compreensão sobre o teatro, a dança e suas linguagens,

explorando diferentes correntes e estilos artísticos. Além disso, a prática das artes cênicas no Ensino Médio continua a ser uma forma de desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas, além de incentivar a reflexão crítica sobre a sociedade e a cultura.

É importante ressaltar que, embora as artes cênicas tenham espaço nos planos curriculares, sua implementação efetiva nas escolas pode variar de acordo com as políticas educacionais de cada estado e município, bem como com a disponibilidade de recursos e formação dos professores. No entanto, a LDB estabelece a importância da Arte como componente curricular obrigatório em todas as etapas da educação básica, o que inclui as artes cênicas.

Em síntese, as artes cênicas podem ocupar um lugar relevante nos planos curriculares do ensino no Brasil, a depender da formação do docente de artes. Por meio do teatro, da dança e da expressão corporal, os(as) estudantes têm a oportunidade de desenvolver sua criatividade, expressividade, comunicação e trabalho em equipe. Além disso, as artes cênicas contribuem para a formação integral dos(as) estudantes, estimulando a reflexão crítica, promovendo a valorização da cultura e favorecendo o desenvolvimento e aprimoramento de muitas competências e habilidades.

CAPÍTULO 4

CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DA ILHA DE SÃO VICENTE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES BRASILEIROS

4.1 Considerações iniciais

Reforcemos o que a Lei 13.278/2016, anteriormente citada, prevê no artigo que modifica o artigo 6º da lei original: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2016). Isso significa dizer que cada região, cada cidade e cada estado terão suas particularidades. Sendo a cultura popular brasileira muito vasta e diversa, portanto, as peculiaridades deverão ser tema e compor um rol de escolhas para cada profissional da Educação.

Nos currículos escolares, a identidade da Ilha de São Vicente pode ser abordada de modo interdisciplinar, por meio de diferentes disciplinas e atividades. A história local, por exemplo, pode ser ensinada nas aulas de História, apresentando aos(as) estudantes aspectos históricos relevantes, ligados à formação da Ilha, como sua colonização, a influência dos povos indígenas, a chegada dos europeus e o desenvolvimento da região ao longo dos anos.

A geografia da Ilha de São Vicente também pode ser explorada em aulas dessa disciplina, permitindo que os(as) estudantes conheçam as características físicas, ambientais e socioeconômicas da região. Eles podem aprender sobre a localização geográfica, o clima, a vegetação, a economia e as atividades culturais e turísticas que a tornam única.

Além disso, as artes desempenham um papel fundamental na configuração da identidade da Ilha de São Vicente nos currículos escolares. As aulas de música podem incluir canções tradicionais vicentinas, valorizando os ritmos e as expressões musicais características da região. As atividades de dança podem explorar as danças típicas e os movimentos corporais tradicionais da Ilha. As aulas de teatro e de artes visuais também podem incentivar os(as) estudantes a representar aspectos culturais locais por meio de performances e produções artísticas. É importante promover a participação da comunidade local nas atividades escolares, trazendo à escola moradores(as), artistas, líderes comunitários(as) e representantes culturais da Ilha de São Vicente para compartilhar seus conhecimentos e experiências. Essa interação possibilita que

estudantes conheçam, em primeira mão, a diversidade cultural e os valores da Ilha, contribuindo para uma compreensão mais profunda e mais autêntica de sua identidade.

A configuração da identidade da Ilha de São Vicente nos currículos escolares brasileiros não se limita apenas ao conhecimento teórico. Também é importante incentivar práticas inclusivas e respeitadas, valorizando a diversidade cultural e a história dos diferentes grupos étnicos que compõem a comunidade vicentina. Isso pode ser feito por meio de atividades interculturais, projetos de pesquisa e eventos comunitários, por exemplo, além de outras iniciativas que envolvam estudantes, educadores e comunidade local.

Em resumo, a configuração da identidade da Ilha de São Vicente nos currículos escolares brasileiros é essencial para promover o conhecimento, a valorização e o respeito pela cultura e pela história dessa comunidade. Por meio de disciplinas como História, Geografia, Artes, e oportunizando atividades que envolvam a participação da comunidade local, os(as) estudantes têm a possibilidade de conhecer e se conectar de maneira significativa com a identidade cultural da Ilha de São Vicente, contribuindo para uma formação cidadã mais completa e consciente.

Como parte empírica da pesquisa na execução desta tese entrevistamos duas vezes o “professor P.”, docente contratado para a área de artes no Ensino Médio Técnico do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) da unidade de Santos e que lecionou no Serviço durante os anos de 2021 e 2022. Neste sentido, temos que o professor P. foi nossa fonte para coleta de dados e para compor um quadro de descrição das atividades e procedimentos escolares que analisaremos à continuação. Por isso, trata-se muito fortemente de uma pesquisa em que a experiência do docente nos é muito relevante devido a não autorização da instituição para um trabalho de campo. Além dos entraves burocráticos, vivemos também um problema básico, relacionado ao conflito de horários. Como a autora deste trabalho é também trabalhadora da Educação,¹⁷ nos horários de aulas no Serviço de Santos, trabalhava boa parte do tempo e, ao tentar organizar os horários para uma pesquisa de campo, de todo modo, não obteve autorização do Serviço.

O Serviço é uma instituição que existe no Brasil desde 1946. Historicamente, seu objetivo enquanto instituição de Educação foi formar mão de obra qualificada para

¹⁷ Durante a realização da tese, a autora trabalhou no Serviço de São Paulo, na Força Aérea Brasileira (FAB), como servidora do município de São Caetano do Sul-SP, como servidora do município de Cajamar-SP e, atualmente, como servidora do município de São Paulo-SP.

o mercado. Ou seja, ao longo do tempo, o Serviço atuou em cursos técnicos, mas não só: também opera com cursos de graduação e de pós-graduação.

O Serviço forma parte do Sistema S, criado por associações do comércio e da indústria e cujo foco é a educação e o serviço social. Ele atua como fomentador das artes e da cultura através de subsídio público. Em 2021, o Serviço expandiu a oferta do Ensino Médio Técnico em todo o estado de São Paulo a partir da reforma legislativa ocorrida. Algumas unidades esparsas já ofereciam o curso; no Serviço de Santos, em especial, a oferta teve início em 2021:

O sistema S é formado por organizações e instituições referentes ao setor produtivo, tais como indústrias, comércio, agricultura, transporte e cooperativas, que pretende melhorar e promover o bem-estar de seus funcionários, na saúde e no lazer, por exemplo, como também [...] disponibilizar uma boa educação profissional. As instituições do Sistema S não são públicas, mas recebem subsídios do governo.

A natureza jurídica do Sistema S, segundo o TCU – Tribunal de Contas da União: [...] Serviços Sociais Autônomos são entidades paraestatais, sem finalidade lucrativa, criadas por lei. Trabalham ao lado do Estado, desempenhando tarefas consideradas de relevante interesse social. Recebem a oficialização do Poder Público, que lhes fornece a autorização legal para arrecadarem de forma compulsória recursos de parcela da sociedade e deles se utilizem para a manutenção de suas atividades, denominadas contribuições parafiscais previstas no art. 240 da Constituição Federal (Governança Já, 2021).

O Serviço, portanto, é uma instituição de educação profissional aberta à sociedade. Tem como missão desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho, com ações educacionais e disseminando conhecimentos em Comércio de Bens e Serviços (Senac, 2008).

O assim chamado Sistema S é composto de instituições que, com base na Constituição Federal (artigo 149, inciso III), recebem contribuições de interesse das categorias profissionais ou econômicas. Fazem parte do Sistema S o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC),¹⁸ o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

Um dos problemas de base com início da oferta do Ensino Médio em massa em todo o estado de São Paulo, em 2021, foi a estruturação hierárquica do que seria a

¹⁸ A ele nos referimos, nesta tese, a partir do termo “Serviço”.

coordenação de uma escola. De cunho absolutamente corporativista, na maioria das vezes não é um profissional da Educação que coordena a equipe docente.

Este é o caso do Serviço de Santos, como se pode depreender a partir do trecho de entrevista com o professor P.:

[professor P.]: *é uma questão superpedagógica de que a dificuldade do Serviço, pelo menos em Santos que não tinha, é lidar com o ensino médio, a coordenação não tem experiência com o ensino médio.*

[Karina]: *Não, não mesmo. Muitas vezes, pelo menos, a minha coordenação aqui [Serviço de Lapa Scipião], ela é uma funcionária administrativa que não tem nem formação em pedagogia ou licenciatura. Não.*

[professor P.]: *A diretora lá, ela é formada em... fez doutorado, agora em Psicologia da Saúde, com um pedagógico que é meio que da unidade toda. Para todos os cursos. É até atenciosa, mas que, assim, nunca pisou numa sala de aula. Sim. Tem mestrado em educação, mas traz um modo operante que você percebe que não dialoga com a realidade, né? E aí é difícil às vezes, você tem uma situação conflitante, trazer um pouco da realidade quando a pessoa não tem, porque aí fica uma coisa meio “ele acha que é possível resolver de determinadas maneiras” que a realidade diz que “não”, assim basicamente. Totalmente, totalmente. Então a gente vive esse processo (trecho de entrevista com professor P.).*

4.2 As artes (cênicas) dentro do Serviço de Santos, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da educação privada

Iniciamos este subcapítulo com um relato da professora N.¹⁹, única professora negra contratada no Ensino Médio de uma das unidades do Serviço da Lapa Scipião (em São Paulo-SP). Ela trabalhou na mesma equipe (Unidade) da autora deste trabalho, tendo relatado o seguinte:

¹⁹ Optamos por ocultar a identidade da professora, que nos autorizou a publicar sua fala nesta tese.

Estou com tanto asco do Serviço porque o Serviço pra mim parece o João Dória [então governador do estado de São Paulo], sabe? Que mascara por meio do botox toda a fragilidade que tem, tudo o que apresenta, todo o racismo por base desse discurso de igualdade, de construção coletiva e de relação horizontal, sendo que não é nada disso que acontece e a gente sabe disso muito bem, né? (trecho de entrevista com professora N., 2021).

Neste ponto da tese, acreditamos que seja importante iniciar uma discussão acerca do público e do privado. Até aqui, promovemos uma discussão extensa com relação à Educação enquanto direito garantido por lei: citamos a BNCC, lei que norteia o trabalho docente e que propõe o Novo Ensino Médio, exaustivamente discutido pela classe docente e pela classe política em sua fase de implementação. Somos, enquanto classe de docentes, uma classe trabalhadora, e muitas vezes não somos escutados.

Com esta tese levantamos este questionamento e nos perguntamos: a quem serve o Novo Ensino Médio? Aos(às) estudantes que terão mais liberdade de formação e escolhas ao mesmo tempo que terão menos aulas de determinadas matérias? No Serviço, a carga horária de Filosofia, Geografia, Artes e Biologia ao longo do curso, nos três anos, é reduzida para uma hora-aula semanal em detrimento da formação técnica-profissional.

Ao mesmo tempo, levantamos também a seguinte questão: quais são as relações entre público e privado? Assim como temos carros (transporte privado) ocupando o espaço público, temos também as escolas particulares que ocupam uma área que pertence ao dado público, a saber, a Educação. Defendemos que a Educação Básica deve ser discutida do ponto de vista público, ou seja, como trabalho social e com impacto transformador na sociedade, como um direito da criança e do adolescente protegido por lei. *Público* no sentido original da palavra: coisa de interesse comum, que vem de *pólis*, aquilo que diz respeito à cidade toda, a toda a nação, a toda a civilização.

Por outro lado, a Educação pode ser vista como mercadoria para os grandes empresários de escolas e universidades. Inicialmente, em nosso trabalho, o objetivo era o de estudar um caso de educação pública na cidade de Santos, mas durante a pandemia os entraves burocráticos resultaram intransponíveis para que houvesse autorização para o uso de imagens de crianças e adolescentes. Além disso, enfrentamos os obstáculos com o Serviço, para que autorizassem que a pesquisadora comparecesse presencialmente à instituição – dificuldades que se interpuseram até mesmo para estudantes de licenciatura em seus estágios de formação. Note-se que os entraves que se

colocam para a pesquisa no Brasil podem ser muitos, desde a falta de verba pública até leis de proteção autoral, como é o caso dos documentos do plano de oferta (PO) dos cursos de Ensino Médio Técnico, baseados na BNCC, que não pudemos incluir nem nos anexos e nem para analisar nesta tese.

Institucionalmente, o Serviço organizou um documento orientador válido para todas as suas unidades que, em 2021, passaram a ofertar o primeiro ano do Ensino Médio em peso. Este documento chama-se *plano de oferta* (PO) e, além de nortear temas a serem abordados pelos(as) docentes em cada área do conhecimento, também organiza, bimestre a bimestre, as competências, as habilidades e os chamados “saberes” (anteriormente referidos a partir do termo “conteúdos”). Isto deve guiar o planejamento e a organização docente. Apesar de cada unidade do Serviço oferecer a formação técnica-profissional disponível – seja Informática, Administração ou Multimídia –, para as áreas básicas o PO mantém-se o mesmo.

Apesar de apresentar diversas falhas e ter sido objeto de críticas por parte dos docentes que lidam, de fato, com o documento em seu trabalho cotidiano, o PO mantém-se como documento de referência na instituição.

Há, no documento, trechos pertinentes à área de Artes, portanto, parte da área de Linguagens junto à Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. O plano é pautado a partir da BNCC e dividido em *competências, habilidades e saberes*. Em relação ao primeiro ano temos, como eixo, o autoconhecimento.

Este documento é interno e nem mesmo é permitido pela Coordenação do Serviço mostrá-lo em reunião com os pais dos(as) estudantes. Como ex-docente da instituição, tivemos acesso ao documento, mas como doutoranda e pesquisadora não obtivemos autorização para expô-lo na tese, como já salientado.

Durante a pesquisa tivemos acesso ao Plano Político Pedagógico (PPP) do Serviço, que foi elaborado durante o ano de 2021 para todas as unidades do Serviço da Baixada Santista. Nele aparece assim descrita a cidade de Santos:

Santos: Cidade dos tradicionais canais que cortam o município, do Santos Futebol Clube de Pelé, que brilhou na Vila Belmiro, e do maior porto marítimo da América Latina. Uma informação interessante é que ela possuiu uma porção de seu território na Ilha de São Vicente e a outra parte na área continental. Santos é conhecida não apenas pelo futebol, mas de várias outras formas, como na música, com Charlie Brown Jr.; no teatro, com Nuno Leal Maia e Ney Latorraca. Esses são alguns dos exemplos de tudo o que essa cidade tem de espetacular. Passeando de “magrela” na ciclovia, do quebra-mar ao aquário pode-se desfrutar de paisagens maravilhosas: uma delas é o jardim

considerado o maior jardim de orla de praia do mundo, com mais de 5.300 metros de extensão.

O Serviço está localizado na tradicional Avenida Conselheiro Nébias (*aliás, sabiam que Joaquim Otávio Nébias foi um conselheiro imperial de D. Pedro II? Importante, né?*). Outra curiosidade é que nessa avenida estão concentradas a maior parte das universidades, faculdades e escolas de Santos; a avenida inicia na praia e termina no centro da cidade.

Um mundo de pessoas e culturas que se encontram em nossa escola... Falando nisso, o Serviço de Santos conta com cerca de 150 funcionários, distribuídos entre docentes, professores e equipes administrativas. São pessoas que se reconhecem como educadoras e promovem o ensino-aprendizagem em suas ações (Senac, 2021, p. 9-10, grifo do original).

Com um texto muito mais parecido com uma peça publicitária informal do que propriamente um documento institucional, este PPP trata, sobretudo, dos cursos técnicos de formação profissional e nada informa sobre a oferta de ensino para o Ensino Médio, iniciada recentemente.

A partir deste panorama complexo, durante a pesquisa de doutorado pudemos contar com a parceria do professor P., contratado para ensinar Artes no Serviço de Santos. Mobilizamos, portanto, entrevistas semiestruturadas com ele e obtivemos acesso a documentos de planejamento de Artes, por seu intermédio. Por mais que tentássemos acompanhar as aulas presencialmente ou até remotamente, o Serviço não nos permitiu. Ao final de 2022, o docente encerrou suas atividades na instituição e pediu demissão no início de 2023.

Contrariando a orientação dada pela equipe de Coordenação da unidade, conforme relata o professor P. durante uma das entrevistas, os docentes da área organizaram um planejamento anual próprio, selecionando e dividindo, nos bimestres, os temas a serem trabalhados por cada docente na área. A figura 7, a seguir, exemplifica o quadro de planejamento relativo a Artes.

Figura 7 - Planejamento anual para Artes no primeiro ano do Ensino Médio Técnico do Serviço de Santos.

Artes

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
<p>Modos de funcionamento e circulação das linguagens artísticas: os espaços de cultura no cotidiano.</p> <p>O corpo e suas formas de expressão nas artes e na Educação Física</p> <p>Cultura hip hop: Grafitti, Break, Rap e suas influências dentro e fora das periferias.</p>	<p>Jogos e brincadeiras das culturas afro-brasileiras.</p> <p>Jogos das culturas indígenas.</p> <p>Jogos e brincadeiras populares.</p> <p>Dança, teatro e movimento: Técnica Klauss Vianna.</p>	<p>Padrões de beleza e consumismo: conexões com contextos históricos, sociais, linguas e mídias.</p> <p>Expressão corporal no cotidiano, na dança e no teatro.</p> <p>Percepção da imagem corporal.</p> <p>Desigualdade de gênero nos esportes e nas práticas corporais.</p>	<p>Construção do corpo por meio das práticas corporais e dos esportes: a influência das práticas corporais enquanto fenômeno na construção da imagem corporal.</p> <p>Educação Física e o conceito de cultura.</p> <p>Gênero Dramático na literatura.</p> <p>Paródias, estilizações, fanclípes.</p>

Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

O planejamento do professor P. para o primeiro ano do Ensino Médio Técnico, ofertado em 2021, é apresentado adiante (Figuras 8, 9, 10, 11). Detalhar o plano foi necessário para dar conta de suas aulas semanais de 50 minutos de duração para turmas no primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestres do ano.

Vale lembrar que, no Brasil, o ano se inicia e, com ele, o ano letivo também começa. Temos, portanto, que a primeira semana de aulas principia normalmente na última semana do mês de janeiro. Em seguida, o primeiro bimestre se encerra na metade do mês de abril. De abril a junho ocorre o segundo bimestre e, dessa forma, entra-se em férias de inverno no mês de julho (inverno tropical, há de se lembrar, quando se pode viajar e ir à praia, por exemplo, mesmo com chuvas e/ou com tempo seco). Retorna-se, então, em agosto, e seguimos pelo terceiro e quarto bimestres, com o quarto bimestre iniciando-se no mês de outubro.

Figura 8 - Planejamento anual do professor P. – Artes (1º bimestre).

1º BIMESTRE			
	Aulas	Saberes	Estratégias
1/fev.	1	Meios de funcionamento e circulação das linguagens artísticas: os espaços da cultura no cotidiano.	O que veio do 90. ano / aproximações com adm
8/fev.	1	Meios de funcionamento e circulação das linguagens artísticas: os espaços da cultura no cotidiano.	Relação arte / sociedade / adm
15/fev.	1	CARNAVAL	CARNAVAL
22/fev.	1	Meios de funcionamento e circulação das linguagens artísticas: os espaços da cultura no cotidiano.	O que configura uma obra de arte
1/mar.	1	O corpo e as suas formas de expressão nas artes e na Educação Física.	Auto-retrato / Autoconhecimento
8/mar.	1	O corpo e as suas formas de expressão nas artes e na Educação Física.	Corpo como linguagem/comunicação
15/mar.	1	ADM: Processos de avaliação	Autoavaliação / aproximações com artes
22/mar.	1	Cultura hip hop: Graffiti, Break, Rap e suas influências dentro e fora das periferias.	Hip Hop e Movimento Afrodiaspórico
29/mar.	1	Cultura hip hop: Graffiti, Break, Rap e suas influências dentro e fora das periferias.	Contexto das turmas e relação com a periferia
5/abr.	1	Feedback geral	Retomada do percurso das turmas no semestre

LEGENDA		Integração Língua Portuguesa
		Integração Língua Inglesa
		Integração Educação Física
		Integração ADM

Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Figura 9 - (A) Planejamento anual do professor P. – Artes (2º bimestre) e (B) Estratégias previstas.

2º BIMESTRE		
	Aulas	Saberes
12/abr.	1	Feedback do 1o. Bimestre / Pesquisa inicial - Introdução aos jogos culturais
19/abr.	1	Jogos das culturas indígenas.
26/abr.	1	ADM: Aulão sobre "Competências Socioemocionais"
3/mai.	1	Jogos e brincadeiras populares.
10/mai.	1	Jogos das culturas indígenas.
17/mai.	1	Jogos e brincadeiras das culturas afro-brasileiras.
24/mai.	1	Jogos e brincadeiras das culturas afro-brasileiras.
31/mai.	1	ADM: Arte / Mercado
7/jun.	1	Jogos das culturas indígenas.
14/jun.	1	Dança, teatro e movimento: Técnica Klaus Vianna.
21/jun.	1	Dança, teatro e movimento: Técnica Klaus Vianna.
28/jun.	1	Avaliação/feedback

Estratégias
Recorte de jogos das tradições familiares
Apresentação do projeto integrado da área de linguagens do bimestre
<u>Discussão sobre participação no Empreenda</u>
Introdução aos jogos culturais (tradição e ancestralidade) / Cardápio de jogos
Referências culturais e estruturação do site
Retomada da discussão sobre Movimento Afrodiaspórico
Cardápio de jogos
<u>Modelos comerciais</u>
Lançamento do site do Projeto Integrado
Contexto de Klaus Vianna no Brasil
Prática de sensibilização corporal

Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Figura 10 - Planejamento anual do professor P. – Artes (3º bimestre).

SENAC - EMED			
3º BIMESTRE			
	Aulas	Saberes	Estratégias
2/ago.	1	Padrões de beleza e consumismo: conexões com contextos históricos, sociais, linguas e mídias	Jogo de observação "o caminhar do outro" e compreensão de conceitos: Estereótipo e Preconceito.
9/ago.	1	Padrões de beleza e consumismo: conexões com contextos históricos, sociais, linguas e mídias	Jogo de observação "o caminhar do outro" e compreensão de conceitos: Estereótipo e Preconceito Pt. 2 / Atividade: escrita continuada
16/ago.	1	Percepção da imagem corporal.	Aspectos sociais: o racismo e a construção do padrão de beleza.
23/ago.	1	Projeto integrado de Linguagens e Trabalho continuado de Artes	Pesquisa em duplas / Feedback escrita continuada
30/ago.	1	ADM: Corpo na mídia e redes sociais	Análise de perfis e alterações estéticas (experimento social: padrão de beleza e a caminhada silenciosa)
6/set.	1	EMENDA DE FERIADO	-
13/set.	1	Desigualdade de gênero nas práticas corporais	O belo e o feio na construção da imagem corporal
20/set.	1	Desigualdade de gênero nas práticas corporais	Prática e reflexão sobre distúrbios alimentares
27/set.	1	Projeto Integrado de Linguagens - Finais da Batalha de Tik Toks	Apresentações ao vivo

Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Figura 11 - (A) Planejamento anual do professor P. – Artes (4º bimestre) e (B) Estratégias previstas.

4º BIMESTRE		
	Aulas	Saberes
4/out.	1	Feedback do 3o. Bimestre
11/out.	1	FERIADO
18/out.	1	Gênero Dramático na literatura
25/out.	1	Paródias, estilizações, fanclipes
1/nov.	1	FERIADO
8/nov.	1	Expressão corporal no cotidiano, na dança e no teatro
15/nov.	1	FERIADO
22/nov.	1	Expressão corporal no cotidiano, na dança e no teatro
29/nov.	1	Expressão corporal no cotidiano, na dança e no teatro
6/dez.	1	Construção do corpo por meio das práticas corporais e dos esportes: a influência das práticas corporais enquanto fenômeno na construção da imagem corporal
13/dez.	1	Avaliação/feedback do ano

Estratégias	
Conversa individual e coletiva sobre os 3 primeiros bimestres	
FERIADO	
Aula integrada com Língua Portuguesa	
Proposta integrada com Língua Inglesa e Língua Portuguesa	
FERIADO	
Jogo teatral e visualização da expressão corporal	
FERIADO	
Avaliação: cena-crime T1	
Avaliação: cena-crime T2	

Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Nota: por motivo de legibilidade transcrevemos, aqui, o texto completo para a célula "06/dez.": "Construção do corpo por meio das práticas corporais e dos esportes: a influência das práticas corporais enquanto fenômeno na construção da imagem corporal".

No planejamento docente para o primeiro ano do Ensino Médio, observamos alinhamentos com a BNCC. Nesse contexto, o primeiro bimestre se organiza em torno do tema “Modos de funcionamento e circulação das linguagens artísticas: os espaços da cultura no cotidiano”, explorando diferentes formas de expressão cultural e artística presentes no dia a dia dos(as) estudantes. Detalhamos, à continuação, como os tópicos mencionados na BNCC podem ser relacionados com este planejamento:

- **O corpo e suas formas de expressão nas Artes e na Educação Física:** é possível explorar como o corpo é utilizado como meio de expressão nas diferentes linguagens artísticas, bem como nas práticas esportivas da Educação Física. Estudantes podem investigar como o corpo é representado na arte, como ele se movimenta e se expressa, e como isso se relaciona com o cotidiano e a cultura;
- **Cultura hip hop:** ao abordar a cultura *hip hop*, estudantes podem mergulhar nas diferentes manifestações artísticas que a compõem, como o *graffiti*, o *breakdance* e o *rap*. É importante explorar não apenas os aspectos estéticos dessas expressões, mas também as influências sociais, históricas e culturais que moldaram o movimento *hip hop*, tanto em suas origens quanto em suas atuais conexões com as periferias e a juventude;
- **Jogos das culturas indígenas:** a BNCC incentiva a valorização das diferentes culturas presentes no Brasil. Ao explorar os jogos das culturas indígenas, estudantes podem aprender sobre os modos de vida, os valores, as crenças e as formas de entretenimento desses povos. Isso contribui para a compreensão da diversidade cultural e para o respeito às tradições dos grupos originários do país;
- **Jogos e brincadeiras das culturas afro-brasileiras:** da mesma forma que nos jogos indígenas, a BNCC também incentiva o reconhecimento e a valorização das influências africanas na cultura brasileira. Através da exploração de jogos e brincadeiras afro-brasileiras, os(as) estudantes podem aprender sobre a riqueza cultural trazida pelos africanos e sua contribuição para a formação da identidade nacional;
- **Dança, teatro e movimento - Técnica Klauss Vianna:** ao abordar a técnica Klauss Vianna, que é referência na dança e no movimento, estudantes podem desenvolver habilidades artísticas e corporais, explorando diferentes formas de expressão. A BNCC enfatiza o desenvolvimento da expressão artística e do corpo como parte integrante da formação dos(as) estudantes;

- **Arte e ADM - Comunicação e apresentação/Arte/Mercado:** esses tópicos podem ser abordados de maneira interdisciplinar, explorando a relação entre a arte e o mercado, bem como as estratégias de comunicação e a apresentação no contexto artístico. Isso auxilia estudantes a compreenderem as dimensões práticas e profissionais das expressões artísticas enquanto desenvolvem, simultaneamente, habilidades socioemocionais. Por outro lado, os tópicos permitem tratar da mercantilização da arte, da sua função em relação à formação técnica dos(as) estudantes. Não podemos nos esquecer de que o Ensino Médio Técnico está relacionado à formação de mão de obra barata para jovens em busca de iniciar sua carreira profissional;
- **ADM - Aulão sobre “Competências Socioemocionais”:** a BNCC destaca a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais, como empatia, colaboração e autoconhecimento. O aulão sobre competências socioemocionais pode ser uma oportunidade para que estudantes explorem suas próprias emoções, trabalhem habilidades de comunicação e reflexão e compreendam como essas competências são relevantes para suas vidas cotidianas e para suas futuras carreiras;
- **Jogo de observação “o caminhar do outro” e compreensão de conceitos - Estereótipo e Preconceito Pt. 2/Atividade - escrita continuada:** a BNCC enfatiza o desenvolvimento da compreensão crítica e a capacidade de análise. Ao utilizar jogos e atividades para explorar estereótipos, preconceitos e suas manifestações em relação aos padrões de beleza, estudantes são desafiados(as) a refletir sobre as influências sociais e históricas que moldam tais padrões, desenvolvendo uma abordagem crítica em relação à mídia e à sociedade;
- **Percepção da imagem corporal/Aspectos sociais - o racismo e a construção do padrão de beleza:** a BNCC valoriza a abordagem interdisciplinar e a compreensão de temas sociais. Ao discutir a percepção da imagem corporal e sua relação com o racismo e a construção dos padrões de beleza, estudantes são incentivados(as) a fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, como História, Sociologia, Línguas e Artes;
- **ADM - Corpo na mídia e redes sociais/Análise de perfis e alterações estéticas (experimento social - padrão de beleza e a caminhada silenciosa):** a BNCC enfatiza a capacidade de analisar criticamente as mídias e suas influências. Ao investigar o papel do corpo na mídia e nas redes sociais, estudantes podem aplicar seus conhecimentos para analisar perfis e experimentos sociais relacionados ao

padrão de beleza, aprimorando sua habilidade de discernir e refletir sobre informações veiculadas. Esta performance é relatada pelo docente em entrevista, com pormenores sobre como os(as) estudantes reagiram à proposta, colocando o corpo em modo não cotidiano dentro do espaço escolar;

- **Desigualdade de gênero nas práticas corporais/O belo e o feio na construção da imagem corporal:** a BNCC promove a compreensão das relações de gênero e a discussão sobre conceitos sociais. Ao explorar a desigualdade de gênero nas práticas corporais e as noções de beleza e feiura, estudantes podem analisar como essas ideias são moldadas por fatores sociais, históricos e culturais;
- **Projeto Integrado de Linguagens e Trabalho Continuado de Artes/Pesquisa em duplas/Feedback escrita continuada:** a BNCC incentiva a interdisciplinaridade e a produção textual. O projeto integrado e a pesquisa em duplas permitem que estudantes apliquem seus conhecimentos em diferentes áreas, enquanto o *feedback* escrito contínuo estimula a reflexão e a melhoria das habilidades de comunicação;
- **Aula integrada com Língua Portuguesa:** a BNCC valoriza a interdisciplinaridade, permitindo que diferentes áreas do conhecimento se complementem. Ao integrar o estudo do gênero dramático com a língua portuguesa, estudantes podem aprofundar sua compreensão dos elementos literários e linguísticos presentes nas obras dramáticas, desenvolvendo habilidades de análise e interpretação;
- **Paródias, estilizações, fanclipes²⁰/Proposta integrada com Língua Inglesa e Língua Portuguesa:** a BNCC incentiva a criatividade e a produção multimodal. A abordagem de paródias, estilizações e fanclipes pode ser enriquecida ao integrar a língua inglesa e a língua portuguesa, permitindo que estudantes explorem diferentes formas de expressão e compreendam as nuances culturais, aprimorando suas habilidades comunicativas.
- **Expressão corporal no cotidiano, na dança e no teatro/Jogo teatral e visualização da expressão corporal/Avaliação - cena-crime T1/Avaliação - cena-crime T2:** a BNCC destaca o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e expressivas dos(as) estudantes. A exploração da expressão corporal por meio de jogos teatrais e avaliações práticas não apenas fortalece a compreensão do gênero dramático, mas

²⁰ “Fanclipes” são vídeos criados por fãs que combinam clipes de música, cenas de filmes ou séries, e outros materiais audiovisuais com o objetivo de expressar seu entusiasmo por um artista ou obra. São geralmente compartilhados *online* e destacam a criatividade dos fãs na montagem e edição do conteúdo.

também promove a confiança, a empatia e a capacidade de comunicação dos(as) estudantes;

- **Construção do corpo por meio das práticas corporais e dos esportes - a influência das práticas corporais enquanto fenômeno na construção da imagem corporal:** a BNCC ressalta a importância da reflexão crítica sobre a sociedade. Ao abordar a influência das práticas corporais na construção da imagem corporal, os(as) estudantes podem analisar como normas culturais, sociais e midiáticas impactam a percepção do corpo e da beleza, incentivando-os a questionar padrões e estereótipos.

Ao relacionar os planejamentos bimestrais do professor P. com a BNCC, nota-se que o docente está promovendo uma educação que engloba não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, abrangendo aspectos culturais, artísticos, socioemocionais e práticos. Isso contribui para uma aprendizagem significativa e prepara os(as) estudantes para os desafios e oportunidades que enfrentarão ao longo de sua trajetória educacional e profissional, sem dúvida. Porém, observamos como a formação técnica penetra nas aulas de artes inclusive para modificar o planejamento e tomar o já escasso tempo de aula.

Observamos ainda que o docente está promovendo uma abordagem interdisciplinar, que integra diferentes áreas do conhecimento, como Artes, Educação Física, História, Sociologia e Língua Portuguesa. Além disso, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades, como a análise crítica, a expressão criativa e a compreensão das manifestações culturais, contribuindo para a formação integral dos(as) estudantes ao longo do primeiro bimestre e do Ensino Médio.

No geral, o docente está promovendo uma educação que desenvolve a compreensão crítica, a interdisciplinaridade e a capacidade de análise dos(as) estudantes. Além disso, a abordagem dos temas propostos permite que os(as) estudantes explorem questões sociais relevantes, como padrões de beleza, desigualdade de gênero e representação nas mídias, contribuindo para uma formação mais abrangente e mais consciente. O docente está promovendo uma educação que tange tanto os aspectos literários quanto os socioculturais, proporcionando aos(as) estudantes uma compreensão mais profunda do gênero dramático e sua relevância na sociedade. A integração de diferentes disciplinas e a ênfase na expressão criativa e na reflexão crítica capacitam os(as) estudantes a uma cidadania informada, oportunizando que sejam sensíveis e capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Encerramos este subcapítulo retomando, outra vez mais, o texto de Lei 13.278/2016: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2016). O que pudemos analisar a partir do planejamento docente são as ocorrências da palavra *cultura*: (1) espaços culturais no cotidiano, (2) cultura *hip hop*, (3) as culturas indígena e afro-brasileira, (4) educação física e o conceito de cultura. Mais adiante, utilizaremos esse material junto à análise de conteúdo da pesquisa (Bardin, 2011).

4.3 O papel das artes na Educação Básica para a construção identitária da Ilha de São Vicente

Um questionamento que poderia render páginas e páginas de discussão com diferentes autores é o seguinte: qual a relação entre arte e cultura? Estão unidas? São opostas? Essa e outras questões são válidas e pertinentes para nossa trajetória enquanto pesquisadores(as). É oportuno trazer à baila essas questões, pois estamos investigando justamente a relação entre arte e cultura – mais especificamente, as artes da cena em contexto escolar e a cultura santista.

Outro questionamento possível: na sala de aula, no contato entre estudantes e professor, como é possível que se dê a construção identitária? Reconstruindo a geografia do local onde se vive? Promovendo a construção de conhecimento, o autoconhecimento, a constituição do sujeito, da identidade? Buscamos responder a estes apontamentos à continuação.

A filosofia da Fenomenologia da Percepção, desenvolvida pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty e que desenvolvemos com mais detalhes no CAPÍTULO 1 da tese, traz importantes reflexões sobre a forma como percebemos e compreendemos o mundo ao nosso redor. Essa abordagem filosófica pode ser aplicada de maneira enriquecedora no contexto do ensino de Artes na Educação Básica, oferecendo uma perspectiva transformadora e significativa para os(as) estudantes. Ela coloca em foco a experiência subjetiva do indivíduo, enfatizando a importância da percepção corporal e sensorial como base para nossa compreensão do mundo. A perspectiva se alinha perfeitamente com o ensino de Artes, pois a arte é uma forma de expressão que envolve a percepção sensível e a experiência individual.

Ao introduzir a Fenomenologia da Percepção no ensino de Artes, educadores(as) podem incentivar estudantes a desenvolverem uma consciência mais profunda de sua experiência sensorial e perceptiva. Em vez de simplesmente observar uma obra de arte,

estudantes podem ser convidados a se engajar com ela de forma ativa, explorando as sensações e emoções que ela desperta em seus corpos.

Essa noção vai além do ensino técnico e estético das Artes. Ela busca despertar nos(as) estudantes uma compreensão mais profunda da subjetividade e da expressão individual, permitindo-lhes explorar sua própria maneira de perceber e se relacionar com o mundo através das artes visuais, da música, da dança ou do teatro.

Para exemplificar, trazemos uma atividade de sala de aula para discussão. O prof. P. realizou uma proposta com os estudantes que tinha a ver com a formação do olhar, com a introdução, de uma maneira geral, às habilidades e aos componentes curriculares iniciais. Uma espécie de preparação para o estudo da arte. Trata-se de uma proposta de teatro imagem (Figura 12) ou, no caso das artes visuais, de contemplação, de observação da obra. Em seguida, os estudantes improvisaram a partir dessas imagens. Eles tiveram um tempo de elaboração breve. O professor coordenou o tempo para eles escolherem e construírem a imagem. Portanto, havia um elemento de improvisação, ou seja, não é só uma exposição temática, é uma coisa que está no corpo, que propõe um olhar ativo (Figuras 13 a 15).

Figura 12 - Referência artística utilizada pelo professor P. para estudo corporal com estudantes.



SENAC EMED
1o. ano
Turma 3
apresenta
 Estudo prático de
 artes à partir da obra
O Triunfo da Morte
(c.1562)
de Peter Bruegel,
o Velho
(1525-1569).
Óleo sobre
madeira,
117 x 162 cm,
Museo del Prado,
Sala 025.

Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Figura 13 - Resultado de estudo de imagem e reprodução pelos(as) estudantes (*frame 1*).



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Figura 14 - Resultado de estudo de imagem e reprodução pelos(as) estudantes (*frame 2*).



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Figura 15 - Resultado de estudo de imagem e reprodução pelos(as) estudantes (*frames* 3 e 4).



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

A Fenomenologia da Percepção também traz à tona a ideia de que a percepção é influenciada pelo contexto e pela cultura em que estamos inseridos. No ensino de Artes, isso significa que os(as) estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão artística oriundas das mais diversas culturas, ampliando suas perspectivas e desenvolvendo uma sensibilidade intercultural.

Ao promover a Fenomenologia da Percepção no ensino de Artes, educadores(as) habilitam estudantes a se tornarem criadores ativos e críticos, capazes de questionar e refletir sobre as próprias percepções, bem como sobre as percepções que são construídas pela sociedade e pelos meios de comunicação.

Além disso, a Fenomenologia da Percepção destaca a importância da corporeidade na experiência humana. No ensino de Artes, isso se traduz em incentivar estudantes a explorarem seus próprios corpos como meio de expressão artística, por meio do movimento, da expressão vocal ou da manipulação de materiais.

A abordagem filosófica de Merleau-Ponty resulta enriquecedora para o ensino de Artes na Educação Básica. Ela valoriza a subjetividade, a percepção sensorial e a expressão individual, incentivando estudantes a se envolverem de forma ativa e significativa com a arte. Ao adotar essa perspectiva, educadores(as) podem proporcionar uma experiência educacional mais profunda e significativa para estudantes no ensino de Artes na Educação Básica. Essa abordagem não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também

valoriza a expressão individual, a consciência corporal, a sensibilidade intercultural e a reflexão crítica.

Ao explorar a Fenomenologia da Percepção no contexto do ensino de Artes, estudantes são encorajados(as) a olhar para além da superfície das obras de arte, sendo instigados(as) a conectar-se com suas próprias experiências perceptivas e a desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. Isso não apenas estimula a criatividade, mas também auxilia no desenvolvimento da capacidade de observação, no sentido de que se tornem sujeitos observadores, mais atentos e participantes engajados no mundo da arte.

Ademais, a abordagem fenomenológica no ensino de Artes pode contribuir para a formação de indivíduos mais sensíveis e empáticos. Ao explorar diferentes formas de expressão artística e culturas diversas, estudantes são incentivados(as) a apreciar e respeitar as diversas perspectivas e experiências do Outro, fortalecendo, assim, sua capacidade de se relacionar com o mundo de maneira mais inclusiva e compassiva.

Portanto, ao ter como referencial a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty no ensino de Artes na Educação Básica, educadores(as) podem oferecer uma abordagem transformadora, que vai além do aspecto meramente técnico, promovendo a expressão individual, a consciência corporal, a sensibilidade intercultural e a reflexão crítica. Isso permite que estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmos, dos outros e do mundo, capacitando-os a se tornarem artistas e apreciadores de arte mais conscientes, criativos e engajados.

4.3.1 Considerações sobre a relação curricular entre as Artes e a Ilha de São Vicente

A Ilha de São Vicente é um lugar de elevada importância histórica e cultural, como já vimos anteriormente, conhecido por abrigar uma diversidade de manifestações artísticas e culturais. Nesse contexto, as Artes desempenham um papel fundamental na Educação Básica, contribuindo para a formação integral dos jovens vicentinos e para a construção de suas identidades.

As Artes, como a música, a dança, o teatro, a pintura e a literatura, oferecem aos(as) estudantes uma forma de expressão e comunicação únicas. Elas permitem que os(as) estudantes se manifestem livremente, explorem suas emoções, descubram seus talentos e desenvolvam sua criatividade. Ao participar de atividades artísticas, os(as) estudantes aprendem a trabalhar em equipe, a valorizar a diversidade cultural e a externar suas próprias visões de mundo.

Além disso, as Artes também têm o poder de conectar os jovens com a história e a cultura da Ilha de São Vicente. Através da música, da dança e do teatro, por exemplo, estudantes têm a oportunidade de conhecer as tradições e raízes culturais locais, reforçando sua identidade como vicentinos. Essas manifestações artísticas também podem ser uma forma de preservar e valorizar o patrimônio cultural da Ilha, transmitindo conhecimentos e saberes ancestrais para as gerações futuras.

A presença das Artes na Educação Básica contribui para a formação de cidadãos mais sensíveis, críticos e conscientes, capazes de compreender o mundo ao seu redor e de se posicionar de forma ativa na sociedade. Além disso, as habilidades adquiridas através das Artes – como a capacidade de se comunicar efetivamente, o pensamento criativo e a apreciação estética – são transferíveis para outras áreas do conhecimento e para a vida como um todo.

É fundamental, portanto, que as escolas da Ilha de São Vicente valorizem e incluam as Artes em seus currículos de ensino, proporcionando aos(as) estudantes oportunidades de experimentação, aprendizado e apreciação das diversas formas de expressão artística. Dessa forma, a construção identitária dos jovens vicentinos será enriquecida e fortalecida, promovendo uma maior valorização e preservação da cultura local.

Como veremos no próximo tópico, a partir das discussões de dados buscaremos responder às seguintes perguntas: que aspectos da cultura de S. Vicente são explorados na escola? Isso tem impacto na identidade dos estudantes? Eles sentem-se (mais) vicentinos?

Para preservar, desenvolver traços específicos da cultura e identidade de Santos através da educação artística é fundamental considerar elementos que são emblemáticos e significativos para a comunidade santista. Primeiramente, a relação profunda com o mar e a vida costeira, que permeia o cotidiano e a história da cidade, deve ser valorizada. A educação artística pode promover o entendimento e a apreciação desses aspectos através de representações teatrais, performances de dança inspiradas na cultura caiçara, ou seja, a cultura de quem vive em cidade litorânea, ou exposições visuais que retratem a influência do mar na identidade local.

Ainda, a diversidade cultural presente em Santos, refletida na presença de comunidades imigrantes e em manifestações culturais como o Carnaval e festas religiosas, merece ser celebrada e fortalecida pela educação artística. Integrar essas tradições nos currículos escolares através de projetos interdisciplinares, onde estudantes possam criar e participar ativamente dessas expressões culturais, é essencial para promover um senso de pertencimento e respeito à diversidade.

Por outro lado, aspectos como o desenvolvimento urbano e a preservação do patrimônio histórico devem ser temas de reflexão na educação artística. Incentivar a criação artística que aborde questões como a conservação de prédios históricos, a revitalização de espaços públicos e o equilíbrio entre crescimento urbano e sustentabilidade ambiental ajuda a moldar cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro da cidade.

Portanto, a educação artística em Santos não só deve se concentrar em transmitir habilidades técnicas e estéticas, mas também em cultivar um entendimento profundo dos valores culturais e identitários da cidade. Ao fazê-lo, contribui não apenas para o enriquecimento pessoal dos estudantes, mas também para a preservação e evolução positiva da identidade santista no cenário contemporâneo.

4.4 Resultados e discussão

Os próximos subcapítulos trarão dados provenientes da pesquisa e trabalho de campo. O seguinte, intitulado "Análise de Dados", introduz os diferentes aspectos que serão abordados e analisados.

4.4.1 Análise de dados

Nesta etapa, vamos organizar a análise dos dados em quatro frentes: a primeira, dedicada à entrevista com o professor P., em 2021, e aos registros de atividades relatadas por ele; a segunda, voltada para o questionário respondido por três estudantes do Serviço de Santos; a terceira, dedicada à entrevista final com o professor P., realizada em 2023; e, por fim, a quarta sobre as oito entrevistas com santistas envolvidos na área de educação e/ou artes.

Tal como mencionado anteriormente, cumprimos com a burocracia de preencher formulários, enviar o comprovante de matrícula da autora no curso de Doutorado e, mesmo assim, não foi possível obter autorização do Serviço para analisar o PO (Plano de Orientação) da instituição nesta etapa da tese.

Lamentamos que uma instituição brasileira presente no cenário da Educação e com elevada importância social se mantenha à sombra, aparentando ser temerosa e deixando a impressão de que se trata de uma corporação sem transparência, com problemas a ponto de não poder se expor para, possivelmente, não diminuir sua margem de lucro. Uma instituição

educacional privada, sim, mas subsidiada por mecanismo legislativo com recursos públicos e que não sustenta sequer uma análise crítica de si mesma.

4.4.1.1 Entrevista com o professor P. em 2021

Dedicamos esta seção à exposição do processo relatado pelo professor P. em entrevista e dos resultados de trabalho com estudantes adolescentes. A análise dos dados coletados nas duas entrevistas realizadas com o professor P. totaliza cerca de três horas e meia de duração. As grandes atividades com as quais o docente trabalhou em aula durante o ano letivo e sua relação com a cultura de Santos estão esquematizadas na Figura 16, a seguir, incluindo os principais pontos levantados em nossas entrevistas.

Figura 16 - Mapa mental das atividades trabalhadas em sala de aula, conforme relatos do professor P.



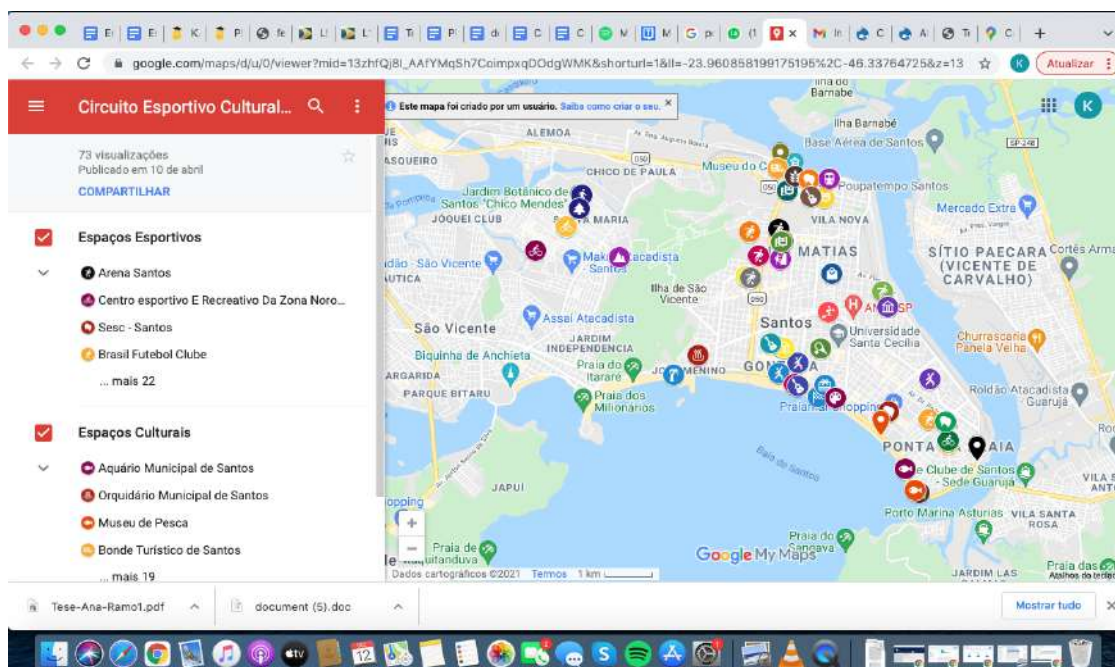
Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Mais adiante serão explicadas, em detalhes, cada uma das atividades mapeadas na figura anterior. Por ora introduzimos, em linhas gerais, do que se tratam. Temos: (1) Mapeamento da cidade – proposta de trabalho em que os(as) estudantes incluíam, num mapa produzido por eles(as) no *Google Maps*, locais de fazer cultural e locais de fazer esportivo na cidade de Santos; (2) Batalha de *TikToks* – a partir dos temas trabalhados no bimestre (como padrão de beleza, por exemplo), os(as) estudantes deveriam produzir *TikToks* para competir entre si com participação de um júri de docentes; (3) Performance na escola – o professor P. os conduziu em uma caminhada silenciosa pelo prédio, numa proposta de performance artística; e, por fim, (4) Senoscar – produção, exibição e premiação de curta-metragens autorais dos(as) estudantes, com assunto livre, pois o tema do bimestre era “cinema”.

Os docentes de Arte e de Educação Física propuseram um trabalho sobre

mapeamento de espaços esportivos e culturais em Santos. Vemos, à continuação, imagens do mapa construído pelos(as) estudantes (Figuras 17 a 19).

Figura 17 - Mapeamento realizado pelos(as) estudantes em atividade interdisciplinar: espaços esportivos e culturais de Santos.



Fonte: Acervo de pesquisa da autora/reprodução (*Google Maps*).

Disponível em: [https://www.google.com/maps/@-23.9607997,-](https://www.google.com/maps/@-23.9607997,-46.3652751,13z/data=!3m1!4b1!4m2!6m1!1s13zhfQj8l_AAfYMqSh7CoimpqxqDOdGWKM?authuser=0&entry=ttu&g_ep=EgoyMDI0MTAyMy4wIKXMDSOASAFQAw%3D%3D)

[46.3652751,13z/data=!3m1!4b1!4m2!6m1!1s13zhfQj8l_AAfYMqSh7CoimpqxqDOdGWKM?authuser=0&entry=ttu&g_ep=EgoyMDI0MTAyMy4wIKXMDSOASAFQAw%3D%3D](https://www.google.com/maps/@-23.9607997,-46.3652751,13z/data=!3m1!4b1!4m2!6m1!1s13zhfQj8l_AAfYMqSh7CoimpqxqDOdGWKM?authuser=0&entry=ttu&g_ep=EgoyMDI0MTAyMy4wIKXMDSOASAFQAw%3D%3D). Acesso em: 28 out. 2024.

Figura 18 - Desdobramento do mapeamento: espaços esportivos.

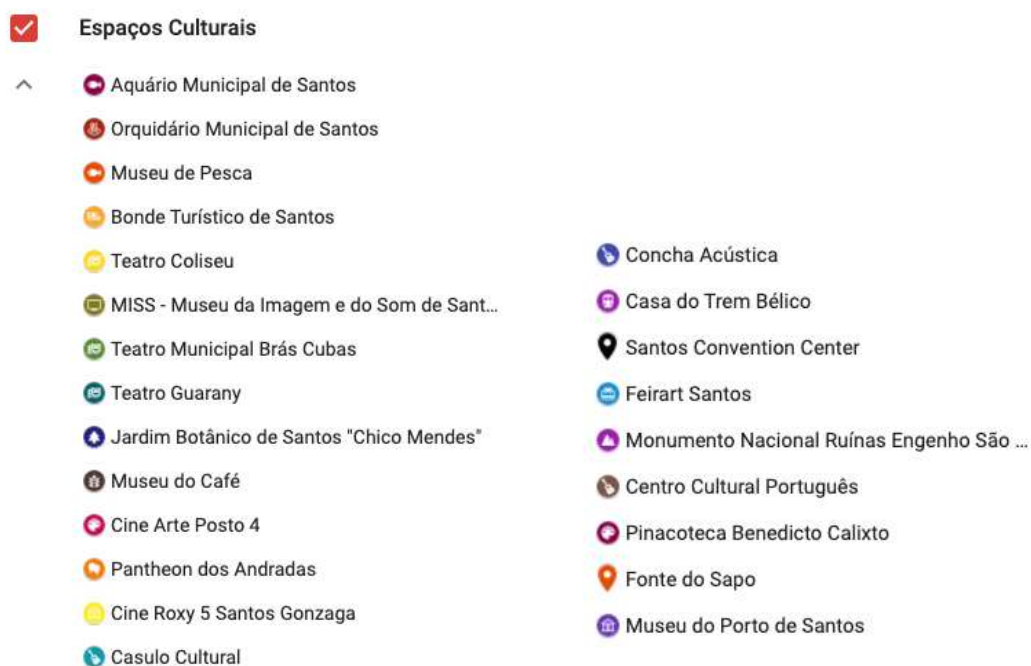
- ✓ **Espaços Esportivos**
- Arena Santos
 - Centro esportivo E Recreativo Da Zona Noro...
 - Sesc - Santos
 - Brasil Futebol Clube
 - Praia do Boqueirão - - Calistenia
 - Museu De Vaney
 - Museu Pelé
 - Centro Santista de Tênis
 - Complexo Esportivo e Recreativo Rebouças
 - Associação Atlética Banco do Brasil
 - UME Gota de Leite
 - Centro Esportivo Paulo César Araújo (Pagão)
 - Academia Estilo do Corpo - Santos -SP
 - Clube Internacional de Regatas
 - Estádio Ulrico Mursa
 - UNIMES, Faculdade de Educação Física de ...
 - Centro de Treinamento Rei Pelé
 - Centro Esportivo Manoel Nascimento Junior
 - Memorial das Conquistas
 - CODESP - Ginásio Inspetor Wagner Cardinal
 - ABOR - Associação Beneficente Osvaldo de...
 - Museu do Surfe
 - Academia Smart Fit - Ana Costa I
 - Agonn 1
 - GREMETAL - Grêmio Recreativo dos Metalúr...
 - Estádio Urbano Caldeira

Fonte: Acervo de pesquisa da autora/reprodução (*Google Maps*).

Disponível em: [https://www.google.com/maps/@-23.9607997,-](https://www.google.com/maps/@-23.9607997,-46.3652751,13z/data=!3m1!4b1!4m2!6m1!1s13zhfQj8l_AAfYMqSh7CoimpqxqDOdGWKM?authuser=0&entry=ttu&g_ep=EgoyMDI0MTAyMy4wIKXMDSOASAFQAw%3D%3D)

[46.3652751,13z/data=!3m1!4b1!4m2!6m1!1s13zhfQj8l_AAfYMqSh7CoimpqxqDOdGWKM?authuser=0&entry=ttu&g_ep=EgoyMDI0MTAyMy4wIKXMDSOASAFQAw%3D%3D](https://www.google.com/maps/@-23.9607997,-46.3652751,13z/data=!3m1!4b1!4m2!6m1!1s13zhfQj8l_AAfYMqSh7CoimpqxqDOdGWKM?authuser=0&entry=ttu&g_ep=EgoyMDI0MTAyMy4wIKXMDSOASAFQAw%3D%3D). Acesso em: 28 out. 2024.

Figura 19 - Desdobramento do mapeamento: espaços culturais.



Fonte: Acervo de pesquisa da autora/reprodução (*Google Maps*).

Disponível em: [https://www.google.com/maps/@-23.9607997,-](https://www.google.com/maps/@-23.9607997,-46.3652751,13z/data=!3m1!4b1!4m2!6m1!1s13zhfQj8I_AAfYMqSh7CoimpXqDOdgWMK?authuser=0&entry=ttu&g_ep=EgoyMDI0MTAyMy4wIKXMDSoASAFQAw%3D%3D)

[46.3652751,13z/data=!3m1!4b1!4m2!6m1!1s13zhfQj8I_AAfYMqSh7CoimpXqDOdgWMK?authuser=0&entry=ttu&g_ep=EgoyMDI0MTAyMy4wIKXMDSoASAFQAw%3D%3D](https://www.google.com/maps/@-23.9607997,-46.3652751,13z/data=!3m1!4b1!4m2!6m1!1s13zhfQj8I_AAfYMqSh7CoimpXqDOdgWMK?authuser=0&entry=ttu&g_ep=EgoyMDI0MTAyMy4wIKXMDSoASAFQAw%3D%3D). Acesso em: 28 out. 2024.

Além de ter se tratado de uma atividade que dialoga com Geografia, a abordagem interdisciplinar da proposta favoreceu a apropriação do território pelos jovens, em especial daqueles que eram fruto da diáspora (Hall, 2014b), ou seja, que vieram de outros lugares do Brasil.

Curioso observar que o SESC não aparece na lista de aparelhos culturais mapeados pelos(as) estudantes, porém aparece como espaço esportivo. O que isso poderia significar em relação à presença da classe média nos ambientes culturais? Seria o SESC uma instituição muito “fechada”, relegada à classe artística e à elite cultural? Questionar este aspecto nos parece importante ao se pensar em usar recursos públicos.

Figura 20 - Registros e fotografias do evento “Senoscar”.



Fonte: Acervo de pesquisa da autora/reprodução (*Instagram*).

Ao analisarmos mais detidamente a atividade “Senoscar” (Figura 20), uma proposta de produção de curta-metragens de tema livre pelos(as) estudantes, com encerramento e premiação dos trabalhos, temos como principal dado o fato de que nenhum grupo de

estudantes trabalhou a questão histórica ou cultural da cidade como tema para o curta. Essa ausência parece demonstrar uma falta de diálogo proporcionada pela organização da própria BNCC, uma vez que a área de Humanidades conforma um bloco que não estabelece diálogo com a área de Linguagens.

No Serviço, acontece, às sextas-feiras, o chamado “projeto” do ano letivo, com maior foco na formação técnica-profissional, de modo que não existe outro espaço além deste para integração das áreas. É o que refere o professor P. em entrevista:

[professor P.]: *Hum, o Serviço é um capítulo à parte, né? Não sei como que abriu agora Ensino Médio. Primeiro ano. Então assim, ninguém sabe o que tá acontecendo, tipo ninguém sabe. Ninguém sabe o que é projeto do ano letivo, cada um diz uma coisa, diretora diz uma coisa, coordenador diz outra* (trecho de entrevista com professor P.).

Muito importante ressaltar o caráter de ação cultural imbricado na ação pedagógica nessas propostas de atividade, como a batalha de *TikToks* e o Senoscar. Conforme relatado pela nova professora M.,²¹ de Artes, que assumiu o cargo em 2023, as “aulas-show” do professor P. trazem consigo o caráter definidor de ação cultural, configurando, de acordo com Coelho (1999, p. 33), “o processo de criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas e grupos inventem seus próprios fins no universo da cultura”.

Para Pupo (2015, p. 122), em sua diferenciação entre ação cultural e ação artística:

a ação cultural diz respeito ao sentido antropológico de cultura – maneira de pensar, estar no mundo, o que inclui a frequência de obras artísticas – a ação artística concerne à atividade artística propriamente dita, aos desafios inerentes ao ato de dar forma, à experimentação de uma linguagem simbólica visando a um efeito de ordem estética [...] Apesar de a dimensão cultural e artística serem complementares.

Neste caso, temos um terceiro elemento se somando à ação do professor P.: a ação pedagógica.

Em suma, explorar as intersecções entre ação cultural, cultura, arte e educação revela a profunda influência e o potencial transformador que esses elementos exercem em nossa sociedade. Ao longo desta tese, discutimos ação cultural, cultura, arte e educação,

²¹ Optamos por ocultar a identidade da professora, que nos autorizou a publicar sua fala nesta tese.

refletindo sobre como essas interações podem criar espaços de diálogo, crescimento pessoal e mudança social.

A ação cultural, entendida como um conjunto de práticas que promove a participação e o engajamento ativo dos indivíduos na produção e fruição cultural, é um instrumento poderoso para a construção de identidades coletivas e para o fortalecimento das comunidades. Através dela, é possível estimular o diálogo intercultural, a preservação do patrimônio e a expressão das diversidades, contribuindo para a valorização e o respeito mútuo entre os diferentes grupos sociais.

A cultura, por sua vez, é o tecido social que molda e dá significado à vida das pessoas. Ela abrange um amplo leque de expressões humanas, desde as manifestações artísticas até as práticas cotidianas, as tradições e os valores. Ao integrar ação cultural e cultura, podemos promover a preservação e a revitalização de tradições, bem como estimular a produção de novas formas de expressão, que reflitam as dinâmicas contemporâneas e os desafios do mundo atual.

A arte desempenha papel fundamental nesse contexto, sendo tanto um reflexo da cultura quanto um catalisador para a transformação social. Através da arte, é possível questionar, provocar e sensibilizar os sujeitos, ampliando nossa compreensão do mundo e fomentando a reflexão crítica. A ação cultural e a ação artística podem ser ferramentas poderosas para despertar a consciência e promover mudanças positivas, seja através de exposições, performances, intervenções urbanas ou outras formas de expressão.

Por fim, a educação também desempenha papel central na construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa. Através da integração entre ação cultural e educação, podemos promover o acesso igualitário à cultura, proporcionar oportunidades de aprendizado enriquecedoras e desenvolver habilidades criativas e críticas nos indivíduos. A educação culturalmente orientada cria espaços de empoderamento, permitindo que pessoas se tornem agentes ativos na construção de sua própria história e na transformação da realidade que as cerca.

Em resumo, as intersecções entre ação cultural, cultura, arte e educação são ricas e complexas. Elas nos convidam a repensar nossas práticas e políticas culturais, valorizando a diversidade, a participação e o potencial transformador que cada um desses elementos carrega consigo. Ao reconhecer e fortalecer essas interações, podemos construir sociedades mais justas, inclusivas e vibrantes, nas quais a cultura e a arte sejam reconhecidas como direitos fundamentais de todos e como motores de mudança social.

O trabalho proposto pelo docente de artes de mapeamento e estudo do território não é algo proposto no PO da instituição, mas uma iniciativa do próprio profissional. Vimos, portanto, que trabalhar elementos da cultura e da identidade com os estudantes parte de uma iniciativa pessoal do trabalhador da educação, mais do que uma diretriz nos documentos institucionais. Ao fazermos uma análise comparativa do Serviço em São Paulo em que esta autora trabalhou no período da pesquisa, a docente de artes trabalhou com os estudantes a produção de um curta-metragem na linguagem de *stop-motion*, o que não traz elementos culturais formais na proposta de trabalho, assim como vimos nas atividades propostas pelo docente P.

4.4.1.2 Questionário respondido pelos(as) estudantes

Em nossa investigação, com relação à percepção dos(as) estudantes sobre o que é a cultura santista, deparamo-nos com uma diversidade de dados, de estudantes que afirmam que o *rap* representa sua cultura até aqueles(as) que afirmam que é o teatro que a representa. A maioria dos que participaram da pesquisa frequentam a instituição escolar santista, mas não são nascidos na cidade. Consoante a Hall (2014a), observamos o hibridismo.

Vejamos, a seguir, o quadro (2) comparativo de respostas à primeira pergunta: quanto à origem da pessoa. Analisaremos os dados colhidos a cada trio.

Quadro 2 - Sobre a origem dos(as) estudantes questionados

Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3
Não sou nascido, porém, moro há 6 anos na cidade. Acredito que foi uma das melhores mudanças da minha vida, uma cidade que oferece qualidade de vida máxima, ainda mais eu, que sou adolescente, consigo desfrutar bastante das praias, me sinto seguro e realizado de morar em uma cidade tão desenvolvida.	Nasci em Curitiba, mas sou criada em Santos, é incrível sempre ter uma praia a sua disposição, ajuda muito quando estamos em uma situação de estresse.	Sim. Estou vivendo há 16 anos já em Santos, para mim é um bom lugar para se morar, tem várias cidades pra visitar como São Vicente, Praia Grande, Humaitá etc... Algumas cidades têm suas construções mais avançadas, maiores, e isso é algo visível. Para mim crescer em Santos é legal, mas eu não viveria aqui, Santos tem seus pontos fortes, mas tem pontos fracos também.

Fonte: Elaboração própria com base em dados de pesquisa.

Nota: Grifos nossos.

A primeira pergunta nos leva a refletir sobre a diáspora (Hall, 2014b) presente em Santos, ou seja, a cidade acolhedora de famílias vindas de outras cidades mediante processos migratórios. A título de exemplo: durante o período de pesquisa de campo, o motorista de *Uber* que utilizei era do sertão nordestino.

A segunda pergunta versava sobre como os(as) estudantes definiriam a cultura de Santos, tendo como referência a definição de Roberto DaMatta (2001).

Quadro 3 - Quanto à definição de uma cultura local.

Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3
Na minha visão, Santos é uma cidade muito conhecida pelo teatro e pelo futebol , onde tem um dos maiores times de futebol do mundo.	Multicultural , por ter muitos estrangeiros e pelo porto . Santos se torna uma porta para outros países.	Uma cultura fechada com receio de expandir, abrir novos gostos, conhecimentos sexuais e políticos, aceitar a arte na rua sem ser vista como um ato marginal .

Fonte: Elaboração própria com base em dados de pesquisa.

Nota: Grifos nossos.

A terceira pergunta foi se os(as) estudantes conheciam São Paulo, a maior cidade da América Latina, para se ter um parâmetro de comparação com Santos.

Quadro 4 - Comparativo com São Paulo

Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3
Sim, eu morava lá. Santos é uma cidade com aspectos diferentes de São Paulo, como a estrutura das construções e das casas da cidade. Em São Paulo você naturalmente vive sua vida em outro ritmo, mais acelerado e com mais estresse . Já aqui, parece que tudo favorece para tudo ser mais calmo, devagar. A praia, as pessoas, os idosos , tudo colabora para um ritmo de vida mais desacelerado.	Sim, Santos é uma cidade de Multiculturas , portanto em relação a outras cidades pode-se dizer que os canais principalmente são uma grande diferença dentre (<i>sic</i>) outras cidades, pois os canais de Santos diz (<i>sic</i>) muito sobre a cidade. Costumes, amizades, maneira como as pessoas são tratadas, a convivência, tudo se torna muito diferente. Digo que Santos é uma cidade mais alegre em comparação às outras.	Fui para São Paulo uma vez e nos dias que passei por lá observei a diversidade, as diferenças são mais fluidas por lá, um pouco mais livres. Um novo modo de transporte, o metrô. E várias culturas tanto em grupos de dançarinos, <i>rappers</i> e shows.

Fonte: Elaboração própria com base em dados de pesquisa.

Nota: Grifos nossos.

Neste quadro (4), notamos que um estudante refere um aspecto estrutural da cidade como marca de cultura, a saber, os canais de Santos. Já outro elabora aspectos tanto geográficos (a praia) quanto populacionais (os idosos). Infere-se, ainda, da fala do outro estudante, que as diferenças são menos fluidas em Santos.

A última questão (quadro 5) mobilizou traços culturais santistas nas aulas com o professor P.

Quadro 5 - Traços culturais santistas (aulas com o professor P.).

Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3
<p>Acho que os costumes daqui influenciam meus trabalhos, por conta das visões que aprendi desde que cheguei. O jeito de fazer as coisas, o ritmo, a forma de lidar com as pessoas, os lazeres, entre outros aspectos influenciam a pessoa que sou hoje, dentro e fora da escola.</p>	<p>Dos meus amigos santistas, todo mundo conhece todo mundo, todos defendem a cidade, falam sobre ruas e bairros como se fosse algo muito prático, por exemplo, santistas raramente falam “Concelheiro (<i>sic</i>) Nébias” e sim “Nébias”, como algo de costume de quem vive na cidade. Em sua maioria torcem pro time do Santos, falam as mesmas gírias, se vestem de maneira parecida, frequentam os mesmos locais. Todos aclamam por Charlie Brown Jr., quando se pergunta onde moram, falam o canal e não o bairro. Já foi do clube internacional de Regatas, já passearam na fonte do sapo, já subiram na estátua de Leão da Praia, passeio favorito era o Aquário ou o Orquidário.</p>	<p>Os traços aparecem em alguns momentos, por exemplo, a conversa sobre rap é uma arte que é parte de Santos, existem vários desenhistas que fazem suas artes, mas são vistos como ato criminoso, e a forma de expressão, dar sua opinião, fazer uma crítica através da música.</p>

Fonte: Elaboração própria com base em dados de pesquisa.

Nota: Grifos nossos.

Como vimos, a classe proletária e a baixa classe média podem, por vezes, se confundir, pois a distinção não se dá exclusivamente por fatores de renda, mas pelo pertencimento a grupos culturais. Autorizamos-nos, nesta análise, em conjunto com o olhar do professor P., a considerar que os jovens que estudam no Serviço de Santos são de classe média baixa e fazem parte do contingente de adolescentes que ou não prestou concurso

público para concorrer a vagas nas instituições federais e estaduais de ensino (os Institutos Federais de São Paulo, IFSPs, e as Escolas Técnicas, ETECs), ou prestou e não foi aprovado.

Em nossa conversa, de quase quatro horas de duração, professor P. e eu falamos sobre o aspecto racial dos(as) estudantes e sobre como a própria existência do Serviço é fruto do empobrecimento da população, configurando uma estratégia de enfraquecimento das políticas públicas de que comentamos no CAPÍTULO 2.

[Karina]: *Imagino que seja reflexo da população brasileira cinquenta por cento de pessoas negras, né? Na cidade de Santos. E aí [o público do Serviço] não reflete exatamente como é a população, né?*

[professor P.]: *Não, reflete a sociedade burguesa de Santos, que é quem mora perto da praia. É, isso, quem mora nos canais mais ricos. [...] É que lá, de fato, eu posso dizer que tenho até uma classe média baixa, vai, não é a galera mais rica porque essa galera que perdeu grana e que tá lá agora por ser mais barato não é uma galera rica, a gente sabe que quem é rica se a mensalidade dois mil vai pagar, né? Você tá falando de uma galera que realmente perdeu com isso, né? (trecho de entrevista com professor P.).*

Organizamos, no quadro (6), a seguir, uma sequência de termos identificados nos discursos dos(as) estudantes a partir dos quatro diferentes temas abordados no questionário.

Quadro 6 - Sequência discursiva: termos mobilizados pelos(as) estudantes no questionário.

Tema	Termo	Discursos	Observações
1	Cidade de origem	“não sou nascido, moro há 6 anos”, “nasci em Curitiba”, “moro há 16 anos”, “eu gosto daqui, mas não viveria aqui”.	Sem dúvida a imigração que é absolutamente presente na cidade pode ser considerada um subtema desse bloco temático.
2	Definição de cultura de Santos	“pelo teatro e pelo futebol”, “Multicultural, porto”, “cultura fechada”, “arte na rua”, “como um ato marginal”.	—

3	Comparati-vo com São Paulo	“eu morava lá, em São Paulo”, “outro ritmo, mais acelerado e com mais estresse”, “a praia, as pessoas, os idosos”, “ritmo de vida mais desacelerado”, “Multiculturas, os canais de Santos”, “alegre”, “São Paulo, as diferenças são mais fluidas”.	-
4	Traços culturais tratados em aula	“o jeito de fazer as coisas, o ritmo, a forma de lidar com as pessoas, os lazeres, entre outros aspectos influenciam a pessoa que sou hoje, dentro e fora da escola”, “time do Santos”, “Charlie Brown Jr.”, “fonte do sapo”, “conversa sobre rap”.	-

Fonte: Elaboração própria com base em dados de pesquisa.

4.4.1.3 Análise de conteúdo de documentação institucional

Optamos por utilizar a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011) como referencial teórico para esta seção, permitindo uma abordagem detalhada de alguns dados específicos. A técnica proposta pela autora preza pelo rigor metodológico, sendo desenvolvida de maneira sistemática, a partir de três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação (Bardin, 2011).

Neste estudo, o objetivo geral consiste em analisar as presenças ou as ausências do tema “cultura santista” no Ensino Médio do Serviço de Santos. Nessa conjuntura, os documentos analisados versam a tônica de tentarmos elucidar fontes pertinentes em um segmento/objetivo determinado: a documentação institucional.

Continuando a pré-análise, chega-se à elaboração dos indicadores, que são elementos de marcação para extrair a essência da mensagem das comunicações. Nesta etapa, há as operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de algumas das modalidades de codificação para o registro de dados (Bardin, 2011).

Daremos início pela contagem de ocorrências da palavra “cultura” no texto, tal como consta no PO, na apresentação da área de Linguagens do 1º ano (p. 25-26). Mais uma vez, como não obtivemos autorização para expor o trecho completo, citamos apenas as palavras

pertinentes, organizadas a seguir, nos seguintes termos (grifos nossos):

- **produção cultural;**
- **culturas juvenis;**
- **práticas socioculturais;**
- **Culturas não eurocêtricas:** linguagens, representatividade e identidade;
- **culturas;**
- **identidades culturais;**
- **Cultura digital;**
- **Cultura corporal** do movimento e suas manifestações;
- **diversidade cultural.**

Observamos a diversidade de acepções atribuídas à palavra cultura, que é empregada diversas vezes no texto do documento, sejam elas utilizadas com valor de adjetivo, como em “produção cultural”, “práticas socioculturais”, “identidades culturais”, “diversidade cultural” ou com valor de substantivo, como em “culturas juvenis”, “culturas não eurocêtricas”, “cultura digital”, “cultura corporal”.

4.4.1.4 Entrevista com o professor P. em 2023

Após a primeira entrevista que realizamos com o docente em 2021, ainda em seu primeiro ano de atuação na instituição, realizamos uma segunda entrevista datada de janeiro de 2023, após dois anos de docência no Serviço de Santos em que P. organizava seu pedido de demissão para trabalhar como servidor público em outro município. Como forma de fazer um balanço geral, registrar atividades feitas com os(as) estudantes, opiniões e reflexões, transcrevemos alguns dos trechos mais relevantes da entrevista no anexo F desta tese.

Na entrevista, o professor P. discute as diferenças entre suas experiências de ensino em contextos distintos. O professor menciona que sua primeira experiência formal foi no Serviço, onde os alunos têm aulas de artes obrigatórias, enquanto ele também lecionou teatro extracurricular em outra cidade (Santo André). O professor P. destaca que, enquanto seus alunos em Santo André são, em sua maioria, interessados em teatro, os alunos do Serviço muitas vezes estão lá apenas por obrigação, o que impacta seu engajamento.

Ele observa que, culturalmente, os jovens da baixada têm uma maior disponibilidade corporal devido à prática de esportes e atividades ao ar livre, como ir à praia e andar de

bicicleta. Apesar de reconhecer a existência de alguns alunos sedentários, ele argumenta que a maioria apresenta uma relação mais saudável com a atividade física, beneficiada pelo ambiente da cidade.

Do relato do professor P. destacamos a relação entre a disponibilidade corporal dos jovens da Baixada Santista e a identidade cultural de Santos. A cidade de Santos é conhecida por sua orla e suas praias, que desempenham papel significativo na vida dos moradores locais, especialmente daquela faixa etária.

A presença da praia e de atividades esportivas relacionadas – como caminhar, correr, andar de bicicleta e jogar futebol – contribui para uma maior disponibilidade corporal dos jovens na região. A proximidade com a praia e a cultura esportiva enraizada na cidade proporcionam oportunidades e incentivos para que eles se envolvam em atividades físicas e esportivas.

Essa relação com o corpo e o esporte também está conectada com a identidade cultural de Santos. O professor menciona que todos os meninos “querem ser um menino Ney”, referindo-se ao jogador de futebol Neymar, que é natural da região e se tornou uma figura icônica e inspiradora para muitos.

O futebol, parte integrante da cultura brasileira, desempenha papel significativo na identidade cultural de Santos que, como já mencionamos, abriga um dos times mais lendários do Brasil, no qual jogou Pelé, o que influencia aspirações e interesses. A paixão pelo futebol e o desejo de se tornar um jogador profissional refletem aspectos importantes da identidade local e do senso de pertencimento.

Portanto, o trecho do relato do professor capturado nesta entrevista evidencia como a disponibilidade corporal dos jovens da Baixada Santista, motivada pela presença da praia e pela cultura esportiva, está intrinsecamente ligada à identidade cultural de Santos, em que o futebol e as atividades esportivas ocupam um lugar significativo no cotidiano e nos sonhos dos jovens.

Observamos, ainda, a partir deste relato, como os corpos dos(as) estudantes se relacionam com o ambiente. O professor também comentou que, historicamente, segundo os professores de arte nas escolas – tanto no ensino público quanto no ensino privado –, a disciplina era intitulada Educação Artística, as chamadas Artes Visuais. Agora há uma diversidade de profissionais de quatro áreas, pelo menos, e essas pessoas vão prestar concursos concorrendo a vagas de trabalho nessas áreas. É o que o professor P. deliberadamente nomeia de “imbricamento” de linguagens.

Por fim, a questão identitária é crucial nesta fase de vida, a adolescência, e a escola

faz parte do ambiente que propicia esta construção.

Na entrevista, questionamos o professor P. sobre a construção da identidade dos alunos durante a adolescência, destacando a importância do contexto cultural. O professor observa que, ao longo do tempo, ele notou uma maior liberdade entre os jovens para explorar questões de gênero e sexualidade, com alunos se identificando como trans ou bissexuais.

Ele ressalta que essa construção de identidade não se limita apenas a gênero, mas também envolve questões raciais e de classe. O professor menciona uma atividade em que perguntou aos alunos sobre sua identidade racial, gerando discussões sobre como alguns não se reconhecem racialmente. Ele enfatiza que o *bullying* e ofensas disfarçadas de brincadeira são questões importantes a serem abordadas em sala de aula, destacando a necessidade de entender as consequências estruturais dessas atitudes.

O professor acredita que discutir temas como raça, gênero e classe social é fundamental para a formação dos alunos, muito além do conteúdo técnico. Ele conclui que, enquanto as questões de raça e gênero estão sendo mais assimiladas pelos alunos, a discussão sobre classe social e xenofobia ainda precisa de mais atenção e reflexão.

Há de se falar também, numa tese como esta, sobre a cultura escolar inserida na cultura da cidade. Parte dessa cultura é, por exemplo, a avaliação, a atribuição de nota. No Serviço de Santos, assim como em outros Serviços, em se tratando do Ensino Médio a cultura escolar é pouco diferente do tradicional. As notas que os docentes atribuem não são numéricas, mas sim conceituais: “ND” (não desenvolvido), “ED” (em desenvolvimento) e “D” (desenvolvido). Além disso, não faz parte do método de avaliação a aplicação de provas, mas são propostas atividades em aula e trabalhos, ocorrendo, assim uma avaliação contínua.

Conforme relatado pelo professor P., o estudante pode ser avaliado por “atitudes”, “valores” e “pensamento cidadão”. Como exemplo deste processo, ele narra que propôs uma discussão em aula através do Teatro Invisível²².

Na entrevista, o professor P. discute suas experiências com a avaliação no ensino de teatro, destacando a ausência de provas tradicionais e a importância de considerar atitudes e valores dos alunos. Ele relata um projeto de Teatro do Oprimido²³, onde utilizou uma cena fictícia para abordar a avaliação com os alunos, criando uma situação de conflito em sala de aula sobre como aprovar um aluno que entregou trabalhos, mas causou problemas de comportamento.

²² Ver nota de rodapé 8.

²³ Desenvolvido por Augusto Boal, é um método que inclui jogos, exercícios e técnicas teatrais com a intenção de intervir na realidade social e promover reflexão e mudanças por meio do teatro.

Durante a encenação, ele e um colega simularam uma conversa tensa sobre a avaliação, que gerou uma discussão real entre os alunos. O professor destacou que o debate era relevante para a realidade deles e utilizou essa dinâmica para explorar a importância das atitudes no processo avaliativo. Ele finaliza ressaltando que, embora a cena tenha sido criada, fictícia, a discussão que surgiu foi genuína e significativa para os alunos.

A abertura, a honestidade e a transparência do professor P. foram de fundamental importância para a realização desta tese. Pudemos ter acesso ao cotidiano escolar obtendo relatos de interações com os(as) estudantes. Por mais obstáculos que tenham se apresentado pela instituição, a generosidade e a presença do professor P. em ceder tempo e compartilhar sua experiência foi determinante para que tivéssemos elementos para fazer uma análise crítica do nosso objeto de estudo.

Esperamos que o trabalho do professor P. possa inspirar o trabalho de outros(as) docentes que possam vir a entrar em contato com esta tese. Se tivéssemos tido a oportunidade de estar presentes na sala de aula, poderíamos ter observado muito mais no sentido fenomenológico, como era nossa proposta inicial. No entanto, infelizmente, isso não foi possível.

4.4.1.5 Oito entrevistas com santistas que trabalham com educação e/ou arte

Nesta seção analisamos oito entrevistas conduzidas com profissionais da área da educação e/ou arte em Santos, visando compreender o papel das artes cênicas na escola e sua contribuição para a promoção da cultura santista. As entrevistas completas, contendo as três perguntas e as respostas integrais dos participantes, constam no anexo G ao final desta tese. As perguntas abordaram questões relacionadas ao ensino das artes cênicas, sua influência na formação cultural dos estudantes e os traços essenciais da cultura de Santos na opinião dos entrevistados.

O primeiro entrevistado destacou que as artes cênicas desempenham um papel essencial ao proporcionar um espaço de interseção entre diversas áreas do conhecimento. Ele enfatizou que as artes permitem discutir temas transversais, como sustentabilidade e identidade, de forma não convencional, estimulando a subjetividade e a percepção dos alunos. Além disso, ressaltou a importância das artes cênicas na construção da identidade e no desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

A segunda pessoa entrevistada expressou preocupação com a falta de ênfase no ensino das artes cênicas nas escolas de Santos. Ela observou que, embora a cidade tenha uma

rica história teatral, essa cultura não está sendo adequadamente transmitida para os estudantes. Propôs a implementação de um currículo de artes cênicas que incorpore aspectos da cultura santista, como forma de promover uma maior conexão entre a educação e a identidade local.

O terceiro entrevistado enfatizou o papel das artes cênicas na estimulação cognitiva, no desenvolvimento da linguagem e na promoção da imaginação dos alunos. Ele também destacou a importância de integrar as artes cênicas à grade curricular, como uma forma de enriquecer a experiência educacional e fortalecer os laços culturais da comunidade.

A quarta entrevistada ressaltou a importância das artes cênicas como ferramenta para o desenvolvimento pessoal e social, especialmente para aqueles que têm acesso a ela. Ela destacou a falta de oferta de iniciação teatral em escolas municipais baseada em sua própria vivência escolar, observando que as oportunidades culturais eram mais amplas em instituições privadas. Sua experiência evidenciou a disparidade de acesso à cultura nas diferentes camadas sociais, enfatizando que as primeiras manifestações culturais que encontrou foram relacionadas à música nas periferias. Ela também apontou as diferenças entre as experiências educacionais em escolas públicas e privadas, ressaltando a falta de estímulos culturais na primeira. Quanto à promoção da cultura pela arte cênica, ela mencionou a realização de atividades culturais em escolas, como *slam* e batalhas de rima, que visam trazer a cultura local para dentro da instituição. No entanto, sua prática pessoal com arte cênica foi limitada, o que evidencia a necessidade de ampliação do acesso e estímulo à participação nesse campo artístico, especialmente para estudantes de escolas públicas.

A quinta entrevistada exemplifica como o circo, em particular, pode contribuir para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, exemplificando com o caso de seu sobrinho que participa de aulas de circo em uma escola particular. No entanto, ela aponta uma lacuna significativa entre as oportunidades oferecidas pelas escolas públicas e privadas. Por fim, destaca a importância de investimento nas atividades culturais da cidade por parte do poder público, pois as crianças e a juventude, tendo acesso à arte na escola, terão interesse em fruir de peças, exposições etc.

A sexta entrevistada evidenciou uma perspectiva adicional sobre o papel das artes cênicas na escola, enfatizando a importância de proporcionar aprendizagens diversas e estimular habilidades socioemocionais. A entrevistada, também professora em escolas de Santos, destaca que as artes cênicas promovem a cultura local ao trazer elementos da vida caiçara para as atividades escolares. Ela enfatiza traços essenciais da cultura santista, como a pesca e a vida na área portuária, como fundamentais para uma abordagem holística da

identidade regional. Ainda, destaca a importância de reconhecer e integrar esses elementos culturais ao ensino das artes cênicas, reforçando assim os laços entre educação e identidade local.

Na entrevista VII, o entrevistado destaca aspectos cruciais das artes cênicas na escola, enfatizando a importância da provocação, criticidade, criatividade e transformação. Essa perspectiva sugere uma visão das artes não apenas como ferramentas de expressão cultural, mas também como meios para instigar pensamento crítico e transformação social. O entrevistado vê as artes cênicas como uma plataforma para desafiar normas estabelecidas, fomentar a reflexão profunda e inspirar mudanças significativas dentro e fora da sala de aula. Esse enfoque pode indicar uma abordagem pedagógica que valoriza além do desenvolvimento individual dos estudantes, seu potencial para influenciar positivamente a sociedade através da arte e da cultura.

Por outro lado, na entrevista VIII, há uma ênfase significativa na importância das artes cênicas para estimular a criatividade, a cognição motora, a empatia e a cidadania entre os estudantes. Este entrevistado destaca os benefícios individuais e psicológicos das artes e a vocação para promover uma participação cidadã mais ativa na comunidade. A sugestão de integrar mais atividades artísticas em eventos locais indica um desejo de enriquecer o ambiente cultural da cidade de Santos através de iniciativas educacionais. Essa abordagem sublinha a visão das artes cênicas como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, além de fortalecer a conexão entre a escola e a comunidade local.

Assim organizamos as respostas obtidas em nossa pesquisa:

Quadro 7 - Síntese das respostas às entrevistas

Entrevista	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3
I	Desenvolvimento da subjetividade, percepção, identidade	Importância do contexto local	Importância da natureza, mar, praia
II	Corpo como linguagem, cultura corporal, comunicação	Falta de trabalho sistemático, proposta de currículo específico	Relação com o porto, mangue, imigração
III	Aquisição da linguagem, estímulo cognitivo, lúdico, imaginação	Contribuição para cultura local, necessidade de integrar mais	Cultura artística e esportiva da cidade

IV	Desenvolvimento pessoal, combate à vergonha e sedentarismo	Pouco impacto das artes cênicas, falta de observação	Culturas de periferia
V	Estímulo à criatividade, socialização, desenvolvimento motor	Contribuição para interesse pela arte e atividades culturais	Foco no patrimônio histórico, potencial para expandir
VI	Desenvolvimento da imaginação, criação, habilidades socioemocionais	Contribuição para cultura local	Pesca, área portuária, vida caiçara
VII	Provocação, criticidade, criatividade, papel transformador	Falta de contribuição total, proposta de intervenções artísticas	Qualidade artística, engajamento, pesquisa, vanguardismo
VIII	Estímulo à criatividade, cognição motora, empatia, cidadania	Pouco impacto nas escolas, sugestão de integração em eventos	Cinema, televisão, falta de investimento em teatro

Fonte: Elaboração própria com base em dados de entrevistas.

De modo geral, as entrevistas revelaram uma percepção compartilhada sobre o potencial das artes cênicas na educação e na promoção da cultura santista. Os entrevistados reconheceram a importância de integrar as artes cênicas ao currículo escolar e enfatizaram a necessidade de valorizar a rica tradição teatral da cidade. No entanto, também destacaram a falta de investimento e apoio institucional para o ensino das artes cênicas, ressaltando a importância de políticas educacionais que reconheçam e promovam a importância das artes na formação integral dos estudantes e na preservação da identidade cultural de Santos.

5 CONCLUSÃO

Após a leitura e o estudo de centenas de páginas de teoria, discussão e análise sobre a complexa matéria da identidade e cultura santista em contexto escolar pelo viés das aulas de artes – e compondo o texto escrito da tese do ponto de vista de uma mulher, paulistana, de classe média, que guarda consigo sua própria identidade como referência para tratar do assunto –, cabe-nos a última tarefa: a de concluir este estudo.

Neste ponto, chamaremos a atenção para o que consideramos ser uma cultura transnacional, uma cidade cuja locomotiva econômica é o porto em que chegam e partem diariamente navios de todas as localidades do mundo, representando um canal de comunicação com outras nações, portanto, transnacional. Ao mesmo tempo, uma cidade lenta, habitada por muitos(as) idosos(as) vivendo a aposentadoria, e que carrega consigo a dialética de sua própria formação.

Figura 21 - Vista da orla da praia de Santos, bairro do Gonzaga, setembro de 2022.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 22 - Vista do horizonte da orla da praia de Santos, bairro do Gonzaga, setembro de 2022.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Para Varela, Rosch e Thompson (1993), cultura é parte da cognição humana, é elemento da tríade de sua formação como expressão dos padrões sociais. Ademais, as outras duas partes do tripé constituinte da cognição são indivíduo e espécie.

Vimos que isso inevitavelmente emerge em algumas camadas das aulas de Artes dos(as) estudantes em tela no último estágio da Educação Básica obrigatória. Vimos, ainda, que o espaço que as artes cênicas podem ocupar é disputado por toda a área de artes; afinal, os profissionais que atuam como professores de arte podem ser provenientes dos cursos de Licenciatura em Música, Dança, Artes Cênicas e Artes Visuais. Além disso, o docente divide tempo com toda a área de Linguagens, com a qual necessita estar em constante diálogo, bem como com os saberes que guiam o fazer docente. O docente precisa cumprir determinado conteúdo que, conforme o plano de oferta (PO), abrange desde a técnica Klauss Vianna até jogos da cultura popular. Tudo isto com um tempo semanal de 50 minutos por turma.

Vale lembrar ainda que o professor de artes que ali trabalha não está dialogando com colegas professores nos cargos de Coordenação e Direção enquanto pessoas que já estiveram em sala de aula, que têm experiência com Ensino Médio; está dialogando com qualquer outra

pessoa advinda de qualquer formação, desde a área da Saúde ou até mesmo da área da Pedagogia, mas que nunca trabalharam com Educação Básica antes, como muito bem disse o professor P. em sua entrevista citada no CAPÍTULO 4.

A ação cultural, a cultura, a arte e a educação se inter-relacionam e influenciam a sociedade. A ação cultural promove o envolvimento ativo das pessoas na criação e apreciação cultural, ajudando a construir identidades coletivas e fortalecer comunidades. A cultura, como um conjunto de práticas e valores, molda a vida social e pode ser preservada e renovada através da ação cultural. A arte, por sua vez, atua como um reflexo e catalisador de mudanças sociais, estimulando a reflexão crítica e a transformação. A educação é fundamental para garantir acesso à cultura e promover o desenvolvimento de habilidades criativas e críticas. Em conjunto, essas áreas têm o potencial de criar sociedades mais inclusivas e justas, valorizando a diversidade e o papel transformador da cultura e da arte.

Para concluir a tese sobre a cultura e a identidade santista inseridas no contexto da cultura escolar oferecida pelo Serviço de Santos aponto que, embora seu foco seja preparar os(as) estudantes para o mercado de trabalho, é possível identificar alguns traços da identidade de Santos presentes em seu ensino. Elencamos estes traços a seguir:

- **História:** o ensino no Serviço de Santos conta, em sua grade curricular, como todo Ensino Médio, com o ensino de História. Após a BNCC, pelo menos em seu primeiro ano há o ensino dessa disciplina. Nesse ponto, é possível abordar aspectos históricos da cidade, como sua fundação, desenvolvimento econômico, papel como importante porto marítimo da América Latina e eventos históricos relevantes.
- **Cultura:** tal como se discutiu até aqui, *cultura* é tudo que nos rodeia. É como o ar que respiramos. Portanto, fica evidente que a cultura estará presente dentro da instituição. Foram mobilizadas, aqui, as ações culturais e pedagógicas proporcionadas por iniciativa do professor P. como o evento Senoscar, as performances etc.
- **Arte e expressões artísticas:** o professor P. propõe muitas referências a respeito das Artes em seu apertado tempo de 50 minutos semanais por turma. De todos os modos, seus relatos trazem referências locais para os(as) estudantes.

- **Religião:** como em outras escolas não há ensino religioso, no Serviço de Santos o tema pode ser abordado por outros vieses – por exemplo, desenvolvendo o tema da cultura negra brasileira.
- **Mitos e lendas:** nas escolas de todo o Brasil são narradas lendas indígenas, mas sem aprofundar de qual ou quais etnias elas provêm. Na etapa do Ensino Médio, pelo o que observamos do planejamento docente, não se apresenta nenhuma lenda ou mito folclórico.

É importante ressaltar que a presença de traços da identidade santista no ensino do Serviço de Santos encontram, nas aulas de artes, espaço e tempo para trabalhar todas as frentes culturais, o que pode variar de acordo com os programas de estudo e a abordagem pedagógica adotada pela instituição em cada unidade. Contudo, no nosso estudo de caso, com o professor P., docente de artes cênicas, notamos como isso pôde ser trabalhado seguindo o PO É fundamental que o Serviço de Santos esteja atento às características locais e busque incorporar elementos da identidade santista em sua proposta educacional, promovendo a valorização da cultura e da história da cidade de forma a enfrentar criticamente uma proposta de ensino massificado para todo o estado, uma vez que o documento orientador é o mesmo para todas as cidades do Brasil.

REFERÊNCIAS

- A IMPORTÂNCIA DA GOVERNANÇA CORPORATIVA NO SISTEMA S: Sistemas Sociais Autônomos. **Governança já**, 2021. Disponível em: <https://governancaja.com.br/a-importancia-da-governanca-corporativa-no-sistema-s-sistemas-sociais-autonomos/>. Acesso em: 05 out. 2021.
- ADORNO, T. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1944] 1985.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 80, p. 71-96, 2010.
- ANCHIETA, J. **Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. Coimbra: Antônio de Mariz, 1595.
- BALDACCHINO, G. The lure of the island: a spatial analysis of power relations. **Journal of Marine and Island Cultures**, 1(1), 2012, 55-62.
- BALDACCHINO, G. **Entrepreneurship in small island states and territories**. London, Routledge, 2015.
- BALDACCHINO, G. **Solution protocols to festering island disputes: ‘win-win’ solutions for the Diaoyu/Senkaku islands**. London, Routledge, 2017.
- BALDACCHINO, G. **The Routledge international handbook of island studies: A world of islands**. Routledge, Taylor&Francis group, 2018.
- BALDACCHINO, G.; GREENWOOD, R. Introduction. *In*: BALDACCHINO, G.; GREENWOOD, R. (eds.). **Competing strategies of socio-economic development for small islands**. Charlottetown, PE, Institute of Island Studies, 1998, p. 9-28.
- BALDACCHINO, G.; MILNE, D. (eds.). **The case for non-sovereignty: lessons from sub-national island jurisdictions**. London, Routledge, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATALHA do Céu. @batalhadoceubdc. Comunidade. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/batalhadoceubdc/>. Acesso em: 27 de outubro de 2024.
- BAUMGARTEN, A. **Estética: a lógica da arte e do poema**. Belo Horizonte: Autêntica, 1993.
- BERTHOZ, A. **Les sens du mouvement**. Paris: Éditions Odille Jacob, 1997.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113278.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.278%2C%20DE%20,refere%20ao%20ensino%20da%20arte. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRIGUGLIO, L. Small island developing states and their economic vulnerabilities. **World Development**, 23(9), 1995, 1615-1632.

CAON, P. M. **Desvelando corpos na escola**: experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores. 2015. 292 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes (ECA), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-01062015-162113/publico/PAULINAMARIACAON.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

CASSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/zmF7QPkJ6yJB9wYpyHysNYD/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 set. 2023.

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível

em: <https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 22 set. 2023.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**: cultura e imaginário. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1999.

CONNELL, J. Island dreaming: the contemplation of Polynesian paradise. **Journal of Historical Geography**, 29(4), 2003, 554-581.

CORTÉS, T. A. Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: homogenización o diferenciación? **Revista Argentina de Sociología**, ano 6, n. 11, 2008, p. 257-271.

CROCHIK, J. L. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**: Biblioteca do Professor, São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995. (vol. 1).

DIEGUES, A. C. (org.). **Ilhas e sociedades insulares**. São Paulo: NUPAUB, 1997.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Lisboa: Actividades Ed., 2003.

FERREIRA, R. V. **BNCC Arte**: Entre o sonho neoliberal e o governo da alma. 2021. 191 p. Tese (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214559>. Acesso em: 20 set. 2023.

FONSECA, M. S. L. **Em cima da maré, expulsos da cidade**: o processo de segregação socioespacial e a desigualdade na cidade de Santos. 2021. 45 p. Trabalho de Graduação Individual (TGI) em Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/6764657f-98cc-440b-85c9-f5cc4a560e6b/2021.MayaraSousaLucasdaFonseca.TGI.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/#>. Acesso em: 25 set. 2023.

GIL, A. C. C. **A Identidade Nacional na literatura portuguesa**: de Fernão Lopes ao fim do século XIX. Ponta Delgada: Centro de História d'Aquém e d'Além-Mar, 2015.

GILLIS, J.R. **Islands of the mind: how the human imagination created the Atlantic world**. New York, Palgrave Macmillan, 2004.

GITAHY, M. L. C. **Ventos do Mar: Trabalhadores do Porto, Movimento Operário e Cultura Urbana em Santos: 1889-1914**. São Paulo: Unesp/Prefeitura Municipal de Santos, 1992.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. São Paulo: Record, 2006.

GREINER, C. **O Corpo: pista para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

GUERRAS CULTURAIS: uma batalha pela alma do Brasil. [Locução de] Pablo Ortellado e Elisa Martins. **Podcast**, São Paulo: Original Globoplay, 13 nov. 2022. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/4beQ0PJ1HOSEzlxkas2Bzx>. Acesso em: 13 mar. 2023.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 119-203, maio/ago. 2014a.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b. p. 103-133.

HAY, P. A phenomenology of islands. **Island Studies Journal**, 8(2), 2006, 209-232.

HEIDEGGER, M. **The Essence of Reasons**. Trans. T. Malick. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1969.

HOGGART, R. **The uses of literacy**. Harmondsworth: Pelican Books, 1971.

HOGGART, R. Prefácio. Quem são “as classes trabalhadoras”? In: HOGGART, R. **As utilizações da cultura**. Lisboa: Presença, 1973. p. 9-32. (v. 1).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Brasil. São Paulo. Santos. Panorama. **IBGE Cidades**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santos/panorama>. Acesso em: 24 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Uso de internet, televisão e celular no Brasil. **IBGE Educa**, 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#:~:text=De%202018%20para%202019%2C%20observou,18%20milh%C3%B5es%2C%20em%202019>. Acesso em: 13 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Brasil. São Paulo. Santos. Panorama. **IBGE Cidades**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santos/panorama>. Acesso em: 28 out. 2024.

LANNA, A. L. D. **Uma cidade na transição**. Santos: 1870-1913. Campinas: Hucitec/Prefeitura Municipal de Santos, 1996.

LICHTI, F. M. **Poliantéia Santista**. Santos: CAUDEX, 1986.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. São Paulo: Forense Universitária, 2014.

MANO A MANO. **Mano Brown recebe Djamila Ribeiro**. [Locução de]: Mano Brown. São Paulo: Original Spotify, 22 novembro 2021. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6K2ge9IHbbm0nOQ1OfxOLH>. Acesso em: 07 dez. 2021.

MERLEAU-PONTY, M. **A Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÖE, A. **Action in perception**. Cambridge: The MIT Press, 2004.

OLIVA, J. T. É possível o objeto Brasil? *In*: TONI, F.; PAIXÃO, F. (org.). **Estudos Brasileiros em 3 tempos: 1822 – 1922 – 2022**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. [E-book].

OLIVEIRA, J. A. O envelhecimento populacional na estrutura urbana: um estudo sobre Santos. **Cadernos CERU**, [S. l.], n. 18, p. 134-157, 2007.

PATARRA, D. **O padre voador e sua representação literária por José Saramago e Afonso de E. Taunay**. 2003. 132 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade São Paulo, São Paulo, 2003.

PEREIRA, A. A. A. **História e literatura no porto de Santos: o romance de identidade portuária ‘Navios Iluminados’**. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-30092008-145514/publico/DISSERTACAO_ALESSANDRO_ALBERTO_ATANES_PEREIRA.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

PETERSON, D. J. **The Art of Language Invention: From Horse-Lords to Dark Elves to Sand Worms, the Words Behind World-Building**. [S.l.]: Penguin Books, 2015.

PIRES, M. L. B. **Teorias da Cultura**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2006.

PUPO, M. L. de S. B. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

ROLF, S.; AGNEW, J. Sovereignty regimes in the South China Sea: assessing contemporary Sino-US relations. **Eurasian Geography and Economics**, 57(2), 2016, p. 249-273.

SANTOS, Fausto dos. **A estética máxima**. Chapecó: Argos, 2003.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem em uma série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC. DR – SC. **Procedimentos para o desenvolvimento da atividade docente**. 2. ed. Florianópolis: Senac-SC, 2008.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC. Conheça o Senac. **Senac SP**, 2021. Disponível em: <https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a718.htm&testeira=457>. Acesso em: 05 out. 2021.

SIVIERO, J. M. **Motricidade, sensibilidade e desejo**: três leituras do corpo na Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty. 2015. 186 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-22122015-121727/pt-br.php>. Acesso em: 20 set. 2023.

TAVARES, R. R. A “**moscouzinha**” brasileira: cenários e personagens do cotidiano operário de Santos (1930-1954). São Paulo: Associação Editorial Humanitas/Fapesp, 2007.

TUAN, Y. F. **Topophilia**: a study of environmental perception, attitude and values: study of environmental perception, attitudes, and values. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1974.

URFALINO, P. **A invenção da Política Cultural**. São Paulo: SESC, 2005.

VARELA, F. J.; ROSCH, E.; THOMPSON, E. **The Embodied Mind**: Cognitive Science and Human Experience. Massachusetts: MIT Press, 1993.

VIGANÓ, S. **Poemas de água**: teatro, ação cultural e formação artística. Curitiba: Appris, 2019.

YUASA, Yasuo. **The Body**: Toward an Eastern Mind-Body Theory. Nova York, State University of New York Press, 1987.

Anexo A – Questionário aplicado aos(às) estudantes do Ensino Médio do Serviço de Santos

- 1 - Você é nascido e criado em Santos? Poderia compartilhar como é crescer na ilha?
- 2 - Pensando na definição do autor Roberto Damatta sobre o que é cultura "tome uma lista de tudo o que você considera importante - leis, ideias relativas a família, casamento e sexualidade, dinheiro; poder político; religião e moralidade; artes; comida e prazer em geral - e com ela você poderá saber quem é quem. Não é de outro modo que se realizam as pesquisas antropológicas e sociológicas." A partir disso como você definiria a cultura de Santos?
- 3 - Você já foi a outras cidades, como São Paulo? Que traços de cultura você observa como diferente, especial ou peculiar em Santos em relação a outros lugares que você conhece ou já ouviu falar?
- 4 - Nas suas aulas de artes com o professor P. no Serviço, de que forma os traços culturais e identitários específicos santistas aparecem em seus trabalhos, atividades, propostas do professor e/ou aulas e, em especial, no seu corpo ou no corpo dos colegas quando o trabalho é corporal pensando por exemplo numa cena, improvisação, aula de dança.

Anexo B – Resposta dos estudantes ao questionário

Estudante 1

“1. Nasci em Curitiba mas sou criada em Santos, é incrível sempre ter uma praia a sua disposição, ajuda muito quando estamos em uma situação de estresse.

2. Multicultural, por ter muitos estrangeiros e pelo porto. Santos se torna uma porta para outros países.

3. Sim, Santos é uma cidade de Multi culturas, portanto, em relação a outras cidades pode-se dizer que os canais principalmente são uma grande diferença dentre outras cidades pois os canais de Santos diz muito sobre a cidade. Costumes, amizades, maneira como as pessoas são tratadas, a convivência tudo torna-se muito diferente. Digo que Santos é uma cidade mais alegre em comparação às outras.

4. Dos meus amigos santistas, todo mundo conhece todo mundo, todos defendem a cidade, falam sobre ruas e bairros como se fosse algo muito prático por exemplo, santistas raramente falam "Concelheiro Nébias" e sim "Nébias", como algo de costume de quem vive na cidade. Em sua maioria torcem pro time do Santos, falam as mesmas gírias, se vestem de maneira parecida, frequentam os mesmos locais. Todos aclamam por Charlie Brown Jr, quando pergunta-se onde moram, falam o canal e não o bairro. Já foi do clube internacional de Regatas, já passearam na fonte do sapo, já subiram na estátua de Leão da Praia, passeio favorito era o Aquário ou o Orquidário”.

Estudante 2

“1. Sim. Eu estou vivendo a 16 anos já em Santos, para mim é um bom lugar para se morar, tem várias cidades pra visitar como São Vicente, Praia Grande, Humaita, etc... Algumas cidades tem suas construções mais avançadas, maiores e isso é algo visível.

Para mim crescer em Santos é legal, mas eu não viveria aqui, Santos tem seus pontos fortes, mas tem pontos fracos também.

2. Uma cultura fechada que tem receio de expandir, abrir novos gostos, conhecimentos sexuais e políticos, aceitar a arte na rua sem ser vista como um ato marginal.

3. Fui para São Paulo uma vez e nos dias que passei por lá observei a diversidade, as diferenças são mais fluidas por lá, um pouco mais livres.

Um novo modo de transporte o metrô.

E várias culturas tanto em grupos de dançarinos, rappers e shows.

4. Os traços aparecem em alguns momentos, por exemplo a conversa sobre RAP é uma arte que é parte de Santos, existe vários desenhistas que fazem suas artes, mas são visto como ato criminoso, e a forma de expressão, dar sua opinião, fazer uma crítica através da música”.

Estudante 3

“1. Não sou nascido, porém moro há 6 anos na cidade. Acredito que foi uma das melhores mudanças da minha vida, uma cidade que oferece qualidade de vida máxima, ainda mais eu, que sou adolescente consigo desfrutar bastante das praias, me sinto seguro e realizado de morar em uma cidade tão desenvolvida.

2. Na minha visão Santos é uma cidade muito conhecida pelo teatro e pelo futebol, onde tem um dos maiores times de futebol do mundo.

3. Sim, eu morava lá. Santos é uma cidade com aspectos diferentes de São Paulo, como a estrutura das construções e das casas da cidade. Em São Paulo você naturalmente vive sua vida em outro ritmo, mais acelerado e com mais estresse. Já aqui, parece que tudo favorece para tudo ser mais calmo, devagar. A praia, as pessoas, os idosos, tudo colabora para um ritmo de vida mais desacelerado.

4. Acho que os costumes daqui influenciam meus trabalhos, por conta das visões que eu aprendi desde que cheguei. O jeito de fazer as coisas, o ritmo, a forma de lidar com as pessoas, os lazeres, entre outros aspectos influenciam a pessoa que sou hoje, dentro e fora da escola”.

Anexo C – Lei 13.415/2017

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações :

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....
 § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º .” (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

.....
 § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá

componente curricular obrigatório da educação básica.

.....
 § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....
 § 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput .

.....
 § 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades

teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line , de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

- I - (revogado);
- II - (revogado);

.....
 § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .

.....
 § 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput .

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput , em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput , realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação,

homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput .” (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º :

“Art. 44.

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

.....” (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 62 . A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....
 § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 , passa a vigorar com a seguinte redação:

“ Art. 318 . O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 , passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

.....
XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 .
” (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

.....
 § 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput , para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum

Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE,

independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196ª da Independência e 129ª da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho

Anexo D – Lei 13.278/2016

LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016.

Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26.

.....
 § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

.....” (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
João Luiz Silva Ferreira

Anexo E – Plano Político Pedagógico (PPP) dos Serviços da Baixada Santista

Sumário

Introdução	02
Capítulo I Sociedade	07
Capítulo II Desenvolvimento Humanaidatizes	13
Capítulo III Movimentação para transformação	26
Capítulo IV O que é transborda	31
Referências	35
Ficha Técnica	37

Introdução

1

Até 2021, o Sincop é uma organização social par a área de educação, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação em São Paulo, visando a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de enfrentar os desafios da sociedade brasileira, promovendo uma convivência mais solidária. (Resolução 2017/2017, Sincop, 2017).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma ação educativa, orientada de forma coletiva, e que possibilita a participação e a organização da comunidade escolar, apresentando as diretrizes pedagógicas e as ações a serem realizadas no âmbito da escola. O PPP é um documento que orienta a prática pedagógica e a gestão da escola, sendo elaborado em conjunto com a comunidade escolar e a administração da escola, visando a melhoria da qualidade da educação e a formação de cidadãos críticos e participativos.

O desenvolvimento do PPP envolve:

- a participação da comunidade escolar;
- a participação da equipe pedagógica;
- a participação da comunidade em geral;
- a participação da comunidade em geral;
- a participação da comunidade em geral;
- a participação da comunidade em geral;

Todo projeto pedagógico deve ser elaborado em conjunto com a comunidade escolar e a administração da escola, visando a melhoria da qualidade da educação e a formação de cidadãos críticos e participativos.

2

Instituições e buscar uma nova estabilidade em função da
 realidade e cultura locais. O autor defende que a cultura
 presente em cada comunidade deve ser tomada
 como ponto de partida para a elaboração de projetos.
 Assim, Viveiros de Castro (1996) afirma que a cultura
 não é algo que se encontra no interior do indivíduo,
 mas algo que se encontra no exterior (VIVEIROS DE CASTRO,
 1996, p. 275).

A construção do povo do Acre, Santos Pereira, que pôde ser
 descrita como uma cultura que se desenvolveu em
 função da realidade local. O autor afirma que a cultura
 não é algo que se encontra no interior do indivíduo,
 mas algo que se encontra no exterior (SANTOS PEREIRA,
 1996, p. 275).

Neste contexto de desenvolvimento econômico de uma região, o
 município, especialmente com um primeiro desafio para o PPP, que foi o de garantir a
 identidade visual que representasse toda a comunidade da nova escola.

Diante a Escola Santa Rita, vemos mais do que um agrupamento de municípios, vemos
 cada um com sua característica que, no decorrer deste projeto, apresentaremos.
 Portanto, mostrar um local que fosse representativo a todos os cidadãos da
 região.

O Pescador

3

É um aprendiz pelo ofício...
 Aprende o fazer do homem mais "estilo"
 e um grande e tranquilo observador...

Tem no "brilho" o respeito pelo aparelho...
 e sonha com a rede mágica...
 e faz sustento e dinheiro aos seus...

O pescador e aprendizes autôctonos
 e depois, com o tempo
 se torna professor,
 e ensina outro pescador

É do ofício bom!

Por Thiago Ruffini, 2021.

O Projeto Política Pedagógica que o curso apresenta tem por intenção apresentar toda a
 complexidade escolar envolvida, apresentando o contexto de desenvolvimento para o
 funcionamento de um espaço de diálogo em formação profissional, que se realice
 em um ambiente de aprendizagem colaborativa e humanizada.
 Nesta perspectiva, a Proposta Pedagógica do Sesi São Paulo (2019) apresenta uma
 reflexão:

4

De acordo com o autor da obra "Aprendizagem - Um conceito em evolução" (1996), a aprendizagem pode ser definida como o processo pelo qual o indivíduo adquire conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe permitem lidar com as demandas da vida cotidiana. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico, que ocorre ao longo da vida. O autor também afirma que a aprendizagem é um processo social, que ocorre em contextos sociais e culturais. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo que envolve a interação entre o indivíduo e o ambiente. O autor também afirma que a aprendizagem é um processo que envolve a construção de significados. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo que envolve a transformação do indivíduo. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo que envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo lidar com as demandas da vida cotidiana.

Aprender a aprender significa adquirir as habilidades de aprender, ou seja, a capacidade de aprender ao longo da vida. Aprender a aprender é a capacidade de identificar as próprias necessidades de aprendizagem, de buscar recursos de aprendizagem, de aplicar estratégias de aprendizagem e de avaliar o próprio aprendizado. Aprender a aprender é uma habilidade que permite ao indivíduo lidar com as demandas da vida cotidiana. Aprender a aprender é uma habilidade que permite ao indivíduo lidar com as demandas da vida cotidiana. Aprender a aprender é uma habilidade que permite ao indivíduo lidar com as demandas da vida cotidiana.

O processo de construção de uma proposta, como esta, presuppõe pontos de vista, valores e interesses. Portanto, é importante reconhecer os pontos de vista, valores e interesses envolvidos no processo de construção de uma proposta. É importante reconhecer os pontos de vista, valores e interesses envolvidos no processo de construção de uma proposta. É importante reconhecer os pontos de vista, valores e interesses envolvidos no processo de construção de uma proposta.

Essa nova forma de pensar nos leva a pensar em termos de aprendizagem, como um processo contínuo e dinâmico, que ocorre ao longo da vida. O autor também afirma que a aprendizagem é um processo social, que ocorre em contextos sociais e culturais. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo que envolve a interação entre o indivíduo e o ambiente. O autor também afirma que a aprendizagem é um processo que envolve a construção de significados. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo que envolve a transformação do indivíduo. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo que envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo lidar com as demandas da vida cotidiana.

Essa nova forma de pensar nos leva a pensar em termos de aprendizagem, como um processo contínuo e dinâmico, que ocorre ao longo da vida. O autor também afirma que a aprendizagem é um processo social, que ocorre em contextos sociais e culturais. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo que envolve a interação entre o indivíduo e o ambiente. O autor também afirma que a aprendizagem é um processo que envolve a construção de significados. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo que envolve a transformação do indivíduo. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo que envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo lidar com as demandas da vida cotidiana.

Este documento foi escrito com o propósito de fornecer informações sobre o processo de aprendizagem. O autor também afirma que a aprendizagem é um processo social, que ocorre em contextos sociais e culturais. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo que envolve a interação entre o indivíduo e o ambiente. O autor também afirma que a aprendizagem é um processo que envolve a construção de significados. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo que envolve a transformação do indivíduo. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo que envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo lidar com as demandas da vida cotidiana.

Paçã, freguesia da freguesia de São João do Oitavo (São João do Oitavo, Vila Verde), concelho de Vila Verde, distrito de Vila Verde.

Paços de Vila Verde é uma freguesia portuguesa do distrito de Vila Verde, concelho de Vila Verde, com 10,75 km² de área e 1.000 habitantes (censo de 2011). É constituída por 10 freguesias: São João do Oitavo, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde.

Paços de Vila Verde é uma freguesia portuguesa do distrito de Vila Verde, concelho de Vila Verde, com 10,75 km² de área e 1.000 habitantes (censo de 2011). É constituída por 10 freguesias: São João do Oitavo, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde.

Paços de Vila Verde é uma freguesia portuguesa do distrito de Vila Verde, concelho de Vila Verde, com 10,75 km² de área e 1.000 habitantes (censo de 2011). É constituída por 10 freguesias: São João do Oitavo, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde.

Paços de Vila Verde é uma freguesia portuguesa do distrito de Vila Verde, concelho de Vila Verde, com 10,75 km² de área e 1.000 habitantes (censo de 2011). É constituída por 10 freguesias: São João do Oitavo, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde.

Paços de Vila Verde é uma freguesia portuguesa do distrito de Vila Verde, concelho de Vila Verde, com 10,75 km² de área e 1.000 habitantes (censo de 2011). É constituída por 10 freguesias: São João do Oitavo, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde, Vila Verde.

3

informação transmissível e que são passíveis uma porção de sua transferência para o computador. A informação é armazenada em um formato digital, permitindo a sua recuperação e utilização em qualquer momento e lugar. A informação é armazenada em um formato digital, permitindo a sua recuperação e utilização em qualquer momento e lugar. A informação é armazenada em um formato digital, permitindo a sua recuperação e utilização em qualquer momento e lugar.

O **Senar** está localizada na localidade Avenida Conselheiro Nébias Juntas, Jardim Geri, bairro de Vila Verde, em um terreno de 20.000 m². A informação é armazenada em um formato digital, permitindo a sua recuperação e utilização em qualquer momento e lugar. A informação é armazenada em um formato digital, permitindo a sua recuperação e utilização em qualquer momento e lugar.

Um mundo de negócios e cultura que se desenvolvem em tempo real. Empresas, negócios, serviços, produtos e serviços administrativos. São pessoas que se relacionam como educadores e promovem a inovação e a aprendizagem em tempo real.

Além que empresas em vilas, empresas, empresas, uma área que compõe o núcleo "Mundo de Negócios", um local que transforma uma fazenda em um ponto de encontro de negócios. As empresas estão espalhadas pela área e recebem informações de diferentes setores locais. A essa medida tem a intenção de servir como um ponto de encontro de negócios e de promover a aprendizagem em tempo real. O objetivo de melhor atender as necessidades da comunidade escolar, a estrutura da unidade é organizada em ambientes educacionais que apiam os desenvolvimento, a aprendizagem e a inovação em tempo real. A informação é armazenada em um formato digital, permitindo a sua recuperação e utilização em qualquer momento e lugar.

19

Inocência das mães (diversas etnias), 20 anos de vida e outras experiências de interação e convivência.

Como disse Charles Brown Jr.: "Meu escritório é na praia e estou sempre na água", podia muito bem ser o lema de todos que estão no Senar Jards. A partir da criação da música aproximamos as mães em sua jornada:

- Saúde e Bem-estar;
- Comunidade e Arte;
- Desenvolvimento Social;
- Cidadania e Participação;
- Gestão e Gestão;
- Meio Ambiente, Saúde e Segurança no trabalho;
- Tecnologia e Inovação;
- Educação Infantil Trabalho

Quem vive por e com vocês, não é certo, há quem vive com quem mantém, o que constrói?

Adem como ocorre com toda a sociedade, a profissão também trouxe novas possibilidades e desafios. O trabalho em sala de aula não é mais apenas ensinar, mas antes tempo dedicado na comunidade escolar circunscrita, estabelecendo práticas pedagógicas, apoiando famílias, lendo, sorindo, abraço, conversas, palavras, aproximações e aproximações, da resposta foram socializadas e forjaram as passadas a serem desenvolvidas. O trabalho em sala de aula não é mais apenas ensinar, mas antes tempo dedicado na comunidade escolar. Mesmo com toda a adversidade da vida pedagógica, a proposta pedagógica se materializa na relação de ensino-aprendizagem (em base na resistência. O

compreender as dimensões (econômicas, sociais, ambientais e tecnológicas) que impactam a educação. A educação é um processo contínuo e dinâmico, que se adapta às mudanças e inovações tecnológicas. Uma escola de qualidade deve oferecer um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento e o crescimento das crianças, promovendo a inclusão e a equidade.

Seguem muitos pontos para serem considerados na perspectiva do aluno, houve uma ampliação das habilidades educacionais, pois, com o ensino remoto, a escola passou a oferecer um ambiente de aprendizagem mais rico e diversificado. Com o ensino remoto, o aluno passou a ter acesso a conteúdos e recursos que antes não eram possíveis. Além disso, o ensino remoto permitiu que os alunos tivessem um tempo maior para os estudos, o que favoreceu a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos.

A vida me mostrou que não existe quem ganha, mas quem luta, quem persiste, quem acredita.

O jurado do Senar Jards pode escrever vários capítulos da história. Seja qual for a escolha, a história da família, a história do trabalho, a história da vida, a história do conhecimento, a história da vida e a história da vida. A história da vida é a história da vida e a história da vida.

Poderse integrar a cultura de las zonas productivas orientadas a fortalecer el comercio electrónico de los productos agrícolas locales como:

- Estaciones Paz
- Oficina de Comercio Local Vitalicio;
- Agro Grief;
- Fichas de consulta a la comunidad campesina.

Además, diseñar políticas sustentables que permitan: generar, junto a la banca, un modelo de vida; y colaborar para diseñar, con el involucramiento de las comunidades campesinas, un modelo de vida que permita el desarrollo de los productores. Son prácticas sostenibles.



Figura 1. Organización Social de SAC (BFA, 2013).

Actividad de cultura de paz dentro del modelo de vida, en un espacio comunitario, que da lugar al fortalecimiento de los productores locales, a través del Programa Educación para el Trabajo, según el fortalecimiento de valores entre los productores, como: honesto, respeto, solidaridad, responsabilidad, etc. (BFA, 2013).

multa por no haber, después de un tiempo, en las zonas rurales, como en el caso de Colombia y el municipio de Atrato, de más para los productores.

De igual manera se deben proporcionar asistencia y capacitación a los productores de la comunidad de interés, de forma que estos también se puedan beneficiar de las políticas de desarrollo y apoyo a las zonas rurales.

De igual manera se deben proporcionar asistencia y capacitación a los productores de la comunidad de interés, de forma que estos también se puedan beneficiar de las políticas de desarrollo y apoyo a las zonas rurales.

El programa de proyectos tiene como objetivo el mejorar las condiciones de vida de los productores de las zonas rurales.

1.1. Organización de los productores asociados a una zona productiva en el sector agrícola, como una zona productiva de frutas y hortalizas, para mejorar la calidad de vida de los productores y sus familias, a través de la implementación de proyectos de desarrollo y apoyo a las zonas rurales.

Este programa tiene como objetivo el mejorar las condiciones de vida de los productores de las zonas rurales, a través de la implementación de proyectos de desarrollo y apoyo a las zonas rurales.

El programa de proyectos tiene como objetivo el mejorar las condiciones de vida de los productores de las zonas rurales, a través de la implementación de proyectos de desarrollo y apoyo a las zonas rurales.

Recorrendo à diversidade, a organização criou um programa para promover a inclusão social e a diversidade de gênero. Para isso, criou um grupo de trabalho para desenvolver um plano de diversidade e inclusão.

O programa de diversidade da empresa, que foi criado em 2005, por meio do trabalho de uma equipe multidisciplinar composta por representantes de diferentes áreas da organização, a proposta parte da perspectiva da inclusão, que se baseia no respeito às diferenças e na valorização da diversidade. O grupo acredita que a diversidade é um fator essencial para o sucesso da organização e que a diversidade de gênero é um fator essencial para o sucesso da organização. O grupo acredita que a diversidade de gênero é um fator essencial para o sucesso da organização e que a diversidade de gênero é um fator essencial para o sucesso da organização.

Todo o programa de diversidade foi desenvolvido e implementado de forma integrada com o plano estratégico da organização. O grupo acredita que a diversidade é um fator essencial para o sucesso da organização e que a diversidade de gênero é um fator essencial para o sucesso da organização.

Como a diversidade impacta a organização? Como a diversidade impacta a organização? Como a diversidade impacta a organização?

Para isso, criou um grupo de trabalho para desenvolver um plano de diversidade e inclusão.

Assim como diferentes, todos os indivíduos que trabalham em uma organização são diferentes. Respeitar todos os indivíduos e suas diferenças é essencial para o sucesso da organização e para a diversidade. Este plano de diversidade e inclusão tem como objetivo promover a diversidade e a inclusão.

O plano de diversidade e inclusão da organização é baseado em princípios de diversidade e inclusão. O plano de diversidade e inclusão da organização é baseado em princípios de diversidade e inclusão.

O plano de diversidade e inclusão da organização é baseado em princípios de diversidade e inclusão. O plano de diversidade e inclusão da organização é baseado em princípios de diversidade e inclusão.

Este plano de diversidade e inclusão da organização é baseado em princípios de diversidade e inclusão. Este plano de diversidade e inclusão da organização é baseado em princípios de diversidade e inclusão.

Um modo muito bom de fazer a produção para o inverno é fazer um sistema de irrigação por gotejamento. Este sistema permite que a água seja aplicada diretamente na raiz das plantas, evitando a evaporação e o desperdício de água. Além disso, a irrigação por gotejamento pode ser feita com uma mangueira comum, sem a necessidade de equipamentos especiais. É um sistema muito simples e econômico, que pode ser instalado em qualquer tipo de cultivo. Para mais informações, consulte o manual de instalação da mangueira.

Uma outra opção é a utilização de canos de PVC para a produção de mudas. Este sistema permite que a água seja aplicada diretamente na raiz das plantas, evitando a evaporação e o desperdício de água. Além disso, a irrigação por gotejamento pode ser feita com uma mangueira comum, sem a necessidade de equipamentos especiais. É um sistema muito simples e econômico, que pode ser instalado em qualquer tipo de cultivo. Para mais informações, consulte o manual de instalação da mangueira.

O Programa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural (PROATER) é uma das alternativas que pode ser considerada para a melhoria da produtividade agrícola. Este programa oferece assistência técnica e extensão rural para os produtores rurais, visando a melhoria da produtividade e a sustentabilidade da produção. Para mais informações, consulte o manual de instalação da mangueira.

Uma outra opção é a utilização de canos de PVC para a produção de mudas. Este sistema permite que a água seja aplicada diretamente na raiz das plantas, evitando a evaporação e o desperdício de água. Além disso, a irrigação por gotejamento pode ser feita com uma mangueira comum, sem a necessidade de equipamentos especiais. É um sistema muito simples e econômico, que pode ser instalado em qualquer tipo de cultivo. Para mais informações, consulte o manual de instalação da mangueira.

É possível criar uma empresa, fábrica, escritório e ligar-se a uma rede produtiva? Como fazer isso? Como fazer isso de forma sustentável? Como fazer isso de forma sustentável? Como fazer isso de forma sustentável?

Porque há uma diferença entre a ideia e a realidade. Há uma diferença entre a ideia e a realidade. Há uma diferença entre a ideia e a realidade. Há uma diferença entre a ideia e a realidade.

Passamos em todos os níveis da cadeia de valor e sabemos, pois consideramos os impactos negativos causados ao meio ambiente pelo sistema industrial atual.

Quais os desafios de implementar um programa sustentável?
Quais os desafios de implementar um programa sustentável? Quais os desafios de implementar um programa sustentável?

O programa de Empreendedorismo do Sesi, nasce com o objetivo de fomentar a criação e aplicação do empreendedorismo de forma prática.

A área de empreendedorismo possui iniciativas em suas unidades que não podem ser consideradas apenas ações de apoio, mas sim ações que visam fortalecer a empreendedora em unidades do Sesi e SESI entre outras e comunidade escolar.

Exemplos de iniciativas de empreendedorismo em unidades do Sesi e SESI:
Exemplos de iniciativas de empreendedorismo em unidades do Sesi e SESI:

Iniciativas de empreendedorismo de apoio para mães de famílias SESI e SESI (Vigilância, Apoio) e grupo de apoio de mães de crianças e adolescentes.

É desenvolvido um ciclo de reuniões comunitárias de apoio para mães de famílias SESI e SESI (Vigilância, Apoio) e grupo de apoio de mães de crianças e adolescentes. O ciclo é desenvolvido em parceria com a comunidade escolar e envolve a participação de pais e mães de alunos do Programa Sesi de Aprendizagem, Programa de Apoio para o Trabalho, Escola Melhor, Técnico, Curso Técnico, cursos de formação profissional e cursos de qualificação profissional. O ciclo é desenvolvido em parceria com a comunidade escolar e envolve a participação de pais e mães de alunos do Programa Sesi de Aprendizagem, Programa de Apoio para o Trabalho, Escola Melhor, Técnico, Curso Técnico, cursos de formação profissional e cursos de qualificação profissional.

Como promover o empreendedorismo em unidades do Sesi e SESI?
Como promover o empreendedorismo em unidades do Sesi e SESI?

Capítulo III MOVIMENTAÇÃO GERA TRANSFORMAÇÃO

Quem se leva dessa vida é o que se vive, e o que se faz.
Oreste Platto, Jr.

A Utilidade Social tem sido sempre denominada: ações, colônias, sede, rede abrangida de toda a comunidade educacional, como na promoção da educação integral, possibilitando o desenvolvimento pleno do indivíduo de forma física, social e ambiental. Desenvolvimento, descoberta, aperfeiçoamento intelectual, desenvolvimento pessoal, como no âmbito educacional, por meio mais do processo de ensino e aprendizagem.

O tempo docente está vinculado ao desenvolvimento social, processo ao estimular a aprendizagem, a formação de valores, a aquisição de conhecimentos, a aquisição de habilidades, a aquisição de competências e a aquisição de atitudes, para atingir os objetivos e a melhoria dos elementos de competências de forma mais apropriada para o seu aprendizado, conectando-se a sua realidade.

É na diversidade dos espaços que os alunos e os docentes criam um canal comunicacional e essencial para estimular a interação, aqui baseada nos sentimentos e emoções. O ponto de partida é o planejamento das ferramentas que compõem as estratégias de ensino para atender o desenvolvimento e a construção de um perfil profissional para o aluno, que ao concluir o curso deve ser capaz de atuar e se

Além de trazer uma perspectiva mais abrangente de 15, 20 a 30 horas, as atividades propostas são de grande importância para o desenvolvimento do aluno, pois permitem que ele participe de forma ativa e se relacione com a realidade, através de projetos, trabalhos em grupo, pesquisas, etc. Além disso, com a ajuda do curso, o aluno se relaciona com os documentos e ferramentas, por meio de oficinas, reuniões, debates, etc.

Quando o aluno se inscreve, no momento, ele deve a ter certeza com todo o conteúdo a ser desenvolvido, além de aceitar condições, mentores, prazos, etc.

Atividade 1 - Ler o texto e fazer um resumo de 10 linhas, em um papel A4, com o título "O que é a Utilidade Social?".
O texto trata de um curso, mas a ideia é que o aluno se relacione com a realidade, através de projetos, trabalhos em grupo, pesquisas, etc. Além disso, com a ajuda do curso, o aluno se relaciona com os documentos e ferramentas, por meio de oficinas, reuniões, debates, etc.

Finalmente, há que se ter em mente que os alunos, após o curso, não devem apenas se relacionar com a realidade, mas também com a realidade social, através de projetos, trabalhos em grupo, pesquisas, etc. Além disso, com a ajuda do curso, o aluno se relaciona com os documentos e ferramentas, por meio de oficinas, reuniões, debates, etc.

Atividade 2 - Ler o texto e fazer um resumo de 10 linhas, em um papel A4, com o título "O que é a Utilidade Social?".
O texto trata de um curso, mas a ideia é que o aluno se relacione com a realidade, através de projetos, trabalhos em grupo, pesquisas, etc. Além disso, com a ajuda do curso, o aluno se relaciona com os documentos e ferramentas, por meio de oficinas, reuniões, debates, etc.

John Dewey, apontando para o que queremos promover na aprendizagem dos alunos, afirma que se deve atuar, não que a finalidade determinar os conteúdos, sendo o exemplo de um professor legítimo:

- Os meios formativos da aprendizagem são:
- desenvolvimento intelectual;
 - desenvolvimento emocional;
 - vida social;
 - atitude sociável;
 - atitude colaborativa.

Outro aspecto dessa transformação diz respeito à postura do profissional da saúde, que está constantemente em processo de aprendizagem, que requerido de adaptação e de atuação em diferentes contextos e realidades. Assim, esse profissional deve desenvolver, proporcionalmente a lidar com situações e, por consequência, as suas funções.

O movimento para transformação o tempo livre, na realidade, a vida tem esse processo de forma natural, sendo o compreendido de que o papel da Unidade Básica de Saúde é garantir e estar sempre se preparando e se preparando a comunidade para esse momento.

Tudo se transforma, ficam e continuam sendo estabelecidos, porém, transformam-se e mudam, mudando suas características. Dessa forma, compreende-se que com o olhar "antifágico", que é algo que melhora quando se está diante de uma situação inesperada e requer este enfrentamento a comunidade, dentro e fora do sala de aula, é um grande desafio para o profissional da saúde, que precisa estar sempre se atualizando e se preparando para sempre, medir e adaptar a todos as necessidades, como forma de obter desta na

23

muito maior que a atual e preparar os profissionais não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida.

Nessa perspectiva, antes mesmo de partirmos, o movimento iniciado em Educação Profissional aqui o debate de como o Sesi do Paulo contribui sua atuação educacional, nos próximos anos. Para tanto, foram iniciadas as principais atividades educacionais, que incluem a formação de professores, a capacitação dos profissionais, a integração com papel estratégico, desenvolvendo a produção de conteúdos e conteúdos com foco em inovação educacional. A construção de referências e difusão, a formação de liderança, distribuição em unidades escolares e áreas corporativas e a importância de estratégias tecnológicas para a inovação.

Nessa contextos, a essência é compreender que esse movimento, que ocorre em toda a Rede e também na Unidade de Saúde, busca gerar vida em todos os setores de um lado e, de outro, o papel do Sesi do Paulo e o mesmo em um lado e a atuação de um lado e o mesmo em outro, ou seja, a sociedade atual vive uma realidade em que o movimento, além de ser integrado, precisa ser rápido, desconstruir e mudar como um local de aprendizagem e que seja um movimento e um processo de vida.

30

Tendo o mercado da Unidade como destinatário dessa atuação, apresentamos as seguintes ações:

- Materializar e ampliar a experimentação do Jogo Xique de Educar e das outras Formas do Jogo;
- Manter as experiências de Início Digital de comunidade escolar e realizar novos pontos, de modo a promover equidade e participação de todos/as/os;
- Expandir as ações realizadas com relação à diversidade, considerando uma nova linha de relacionamento referente a cultura digital e ciberletr;
- Promover a discussões, sistematização e experimentação de novos metodologias de ensino, que apóiem o desenvolvimento de competências.

Queremos inovar, experimentar e criar pro-ativos, chegar mais longe e crescer juntos.

MAPA DE AÇÕES

2) Criação de espaço físico: Um espaço físico de discussões, experimentação, criação e produção acadêmica (setembro a dezembro de 2022).

3) Formação e inclusão digital

Atas e pontos promovidos equidade e aproximação de comunidade escolar em contextos de cultura digital (junho de 2022).

3) Cultura da diversidade

Construir uma nova cultura de relacionamentos através de debates, discussões e rodas de conversa com temáticas de diversidade, inseridas a trabalho com a comunidade escolar e outros unidades do Jogo Xique, valorizando a diversidade humana e cultural (setembro de 2022).

4) Comunidade de aprendizagem

Desenvolver grupos de comunidades de aprendizagem que promovam a diversidade, sistematização e experimentação de novos metodologias de ensino que apoiem o desenvolvimento de competências (setembro de 2022).

Referências

- ANBI. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023** - Informação e documentação — **Referências - Elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.
- ANBI. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6027** - Informação e documentação - **Sumários - Apresentação**. Rio de Janeiro, 2013.
- ANBI. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 10520** - Informação e documentação — **Clareza em documentos - Apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.
- ANBI. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 15274** - Informação e documentação — **Tabelas acadêmicas** — Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
- AUDRIGZ, Paulo Roger de. **Normas e compreensão de textos relacionais de língua alemã**. São Paulo: Edusp, 2014. 4. pp. 122. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1513/978-0-8203-1090-0-96>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- ASSAMAL, Hugo. **Reservatar e Educação**. Rio de Janeiro: Verso, 1998.
- BRASIL. **Brasil: Nacional. Common Curricula**. Brasília, MEC, 2014. Disponível em: <http://brasilcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- DELORE, Jairo de (coord.). **Educação em tempos de incertezas: desafios para a UNESCO**. Brasília: Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal, 2019. Disponível em: <https://www.fapesp.br/brasilcomum/>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- GADOTTI, Moisés. **Presunções do projeto pedagógico**. In: BRASIL. Ministério de Educação (MEC). **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 23 & 24. 1994.
- HEINICHOLA, Ornet. **O velho e o novo**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.
- PESSOA, Fernando. **Levo do Brasil: viagem**. Companhia por Bernardo Soares, Arthur de Gama, e os outros da Liberdade. Organização e introdução de Richard Smith. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/levo-do-brasil/>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- ROSALE, Mariana S. **Educação ambiental e informática**. In: Iniciação. Textos elaborados em parceria com o Núcleo de Estudos em Educação Ambiental (NEEA) da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: NEEA, 2012.
- UNESCO. **Programa mundial para a educação em línguas**. **Manual**. Paris: Unesco, 2012.
- INSTITUTO CULTURAIS**
- Centro Cultural de Paz, São Paulo, 2015.
- Microclima 2015-2021**. São Paulo, 2015.
- Proposta Pedagógica do Anus, São Paulo**, São Paulo, 2005.
- Manual de Programação Escondida**. São Paulo, 2018.
- Manual de Voluntariado**. São Paulo, 2018.

Anexo F – Transcrição da entrevista do prof. P.

[Karina]: *Você mesmo disse que o Serviço tenha (sic) sido sua primeira experiência registrada, você tinha essa experiência ensinando adolescentes também da mesma faixa etária, né?*

[professor P.]: *Sim, ensino médio, é.*

[Karina]: *Isso aqui, não no contexto da disciplina obrigatória de arte.*

[professor P.]: *Né? Exato.*

[Karina]: *Mas um curso extracurricular de teatro.*

[professor P.]: *Exatamente.*

[Karina]: *Aí minha pergunta, não sei se você já pensou sobre isso, eu. Eu adoraria ter tido a oportunidade nesse período de ter ido lá pessoalmente, mas a gente sabe de todos os entraves que o Serviço oferece até para estagiário, que é uma coisa tão comum, não é, estagiário?*

[professor P.]: *Fazendo a licenciatura absolutamente nenhum estagiário em dois anos com nenhum professor.*

[Karina]: *Que provavelmente eles realmente não permitem. [...] Eu queria ter ido observar, ver os alunos, ver o como eles se comportam, ver qual é a disposição corporal deles, a disponibilidade no trabalho corporal. Isso me interessava muito. Eu usava Merleau-Ponty nas minhas referências, só que aí acabou agora que eu tô escrevendo análise, né? O final, assim, conclusões.*

[Karina]: *Ficou assim, uma referência [meio] que, esvaziada, porque eu não apliquei, né? Eu não observei corpo algum, então isso é uma pergunta que eu tenho para você. Se você observou na, no seu trabalho em Santos. Diferença, sim. Em relação aos seus alunos do Santo André, não é Santo André, São*

Bernardo.

[professor P.]: *Isso comentou do singular, né? Exato.*

[Karina]: *Se tem diferenças corporais assim?*

[professor P.]: *Tem, tem diferenças corporais, eu acho que... **Fazendo o recorte, Santo André são alunos do teatro, a grande maioria interessada já em fazer teatro, os meus alunos do Serviço são todos que estão ali porque tem que fazer aula de artes. Alguns se interessam, outros não, né? É importante fazer essa divisão, mas ainda assim. Eu acho que, e aí, talvez isso te interesse bastante por ser uma questão cultural da baixada. A disponibilidade corporal dos jovens da baixada é maior do que fora da baixada. Por quê? Porque eles praticam esportes, porque a praia tá ali, então, ir à praia ou caminhar, ou correr, ou andar de bicicleta, que todo mundo anda de bicicleta. Todos os meninos querem ser um menino Ney e jogam bola.***

[Karina]: *Ciclovía.*

[professor P.]: *Ciclovía em todo lugar, é, todo mundo pratica esporte, todos, todos, todos assim. Sensação na verdade dos jovens, que estudam no Serviço de um ou outro que tem sempre um ou outro muito nerd e obviamente, o que não se interessa tá, mas mesmo assim é um outro sedentário. Vai soar contraditório, mas é um sedentarismo mais saudável. É uma cidade plana, tomam sol, tem um ou outro que ainda não porque tem aquele Incel, aquele que é muito eu, sei lá. Me identifico com eles, sempre fui nerd também, é introspectivo e tal, mas. A grosso modo, é a maioria por ter uma relação maior com uma vida saudável, né? A qualidade de vida da cidade não é um ar de lá é menos poluído, tem o mar, o tempo é um pouco diferente, por isso a disponibilidade maior (trecho de entrevista com professor P., grifos nossos).*

[professor P.]: *E então isso é um pouco que se espera ou que se cria de expectativa do que vem, né? Desse professor, desse profissional. É, e*

principalmente essa galera que veio do fund 1, de um fund 2.²⁴ Quando eu chego, me deparo com uma expectativa que eu não posso cumprir, porque eu sou do teatro, sim. Não é? Até porque não existe uma formação hoje mais completa, evidentemente. Mas não tem uma formação para professor de artes, você tem os licenciados em artes cênicas, em dança e música, em artes visuais, e essas pessoas vão fazer esses concursos, né? Esse é um. É um imbricamento (trecho de entrevista com professor P.).

[Karina]: *Eu queria fazer uma pergunta que você falou uma coisa hoje, que você já tinha falado na outra vez do... da questão da constituição do sujeito, né? Desse momento que eles estão vivendo, da adolescência, que nós também já vivemos, quem é adulto já vivenciou da construção, do processo de eles construírem a sua própria identidade, que também tem a ver com cultura, né? E neste período de dois anos, eu imagino que você observou alguma coisa nesse sentido desses alunos, se construindo.*

[professor P.]: *Sim.*

[Karina]: *De uma certa forma.*

[professor P.]: *Sim.*

[Karina]: *Eu queria te perguntar, o que você observou?*

[professor P.]: *Eu acho que...*

[Karina] *Pode dar exemplos, não sei.*

[professor P.]: *É eu... Tem alguns, talvez alguns mais visíveis para as nossas discussões contemporâneas, como os alunos que se entendem transgênero ou gênero fluido, que é muito comum, também o gênero fluido, principalmente nesse momento de se entender.*

[Karina]: *Não binário, tem?*

[professor P.]: *Não binária? Não. Tem um aluno trans, uma aluna trans. Tem outros alunos que estão mais um pouco dentro. Acho que uma questão de ser bissexual é muito forte, não é? Ou por, de fato, ser uma descoberta, no caso daqueles que têm um amadurecimento mais acelerado ou entender a bissexualidade como uma afirmação daquele momento para que ele se sinta livre para experimentar a relação com os próprios desejos. Antes de se afirmar heterossexual ou não, não é aí.*

[Karina]: *Acho que ele parece ser uma marca da geração.*

[professor P.]: *Da geração da geração. Acho que é uma vitória de uma geração anterior à nossa até, sim. É, mas eu acho que essa constituição do sujeito não está só no gênero necessariamente ou na orientação. Ela está mais visível porque eu acho que eles se sentem mais livres, a expressão, mas eu acho que está... Um dos saberes que eu tive. Tive, não que a gente identificou numa lista pensada no passado, que a gente tentou dar conta desse ano do projeto de vida, era racismo. E eu entrei na sala e perguntei para a turma, quem aqui é preto ou preta? Se acha preto preta, não é? E já pronto, causei o caos nas áreas ou professor que causa, que a galera [fala] “lá vem ele causar”. Vai ter debate, vai estar aqui porque é isso, né? Alguns não se identificam ainda dentro da própria atitude. Ou tem uma vida socialmente branca ou não são retintos A pessoa não branca, não é? Enfim, aí tem as suas. As nomenclaturas, não é? E... E eu acho que isso também é um exercício que vem sendo é calcado dentro da, da, da, do processo, do processo escolar.*

[Karina]: *Passa por isso, eles passam tantas horas ali.*

[professor P.]: *Eu acho que a maior, o (sic) maior demonstração de maturidade da juventude, do, do adolescente, da adolescente. É quando a ofensa ou bullying acontece, e é camuflado pelo termo brincadeira. É só uma brincadeira, ele é meu amigo, mas eu chamo ele assim. Então eu gastei um bom tempo. Gastei não, né?*

Aproveitei um bom tempo das aulas tentando mediar isso e mostrando que não é porque eu estou brincando que é mais ameno. Ou que a pessoa não se ofenda. Ou que isso não tem uma consequência estrutural para aquele que ouve alguém sendo chamado assim e esse tipo de chamamento ou esse tipo de pessoa acaba sendo considerado inferior, por isso, não é? É, então eu acho que e, enfim, isso só na minha aula, não é? Outras aulas também de outras formas. Eu acho assim, não é? Algumas mais, outras menos assim. E eu acho que esse exercício faz parte do processo de formação, então não é, diferente dos cursos técnicos em que eu tenho que aprender mais tecnicamente determinadas coisas. É, eu preciso que a escola olhe para isso e muitas vezes isso é mais importante ou tão importante quanto saber do ponto de vista conteudista, né? Quer dizer, é que eu acho que as coisas se inter cruzam, não é.

Eu fui trabalhar, por exemplo, o teatro oriental e mesmo sendo o teatro oriental, tinha que falar, olha, boa parte do teatro japonês, por exemplo, mulheres não participam até hoje, inclusive em alguns casos mais radicalmente tradicionais. E o quê que significa isso? Uma sociedade em que as mulheres não participam. Não é assim ou até aquele filme maravilhoso que é o “Chocolate”. Não é? Que é o primeiro palhaço negro na França. É, o que significa um dado momento em que as pessoas não tinham determinados direitos. É claro que o professor de história, de filosofia também vão trazer, do voto de outras coisas, não é? Isso vai aparecer ainda, mas isso tudo eu acho que contribui com a construção e constituição desses sujeitos que eles são, né? Se eu falo muito sobre, é. Se uma instituição privada, eu sou, são os playboy do Serviço, não é? O que significa isso? Eu sei que tem bolsista, o que significa ser bolsista, não ser bolsista. Vocês percebem que tem uma questão, a gente discute, luta de classe com vocês, não é assim, tem um. É, não é natural que toda a juventude tenha mesada, por exemplo, alguns não têm. Quando vocês vão, a pessoa que mora na Praia Grande? Ou “São Viselva” porque São Vicente, vocês entendem que isso é xenófobo, que você está considerando que ela é uma pessoa inferior a você, por isso não é assim. Eu sinto que a gente vai, vai, vai. Por exemplo, maior, a maior, o maior preconceito que identificava lá não era o racial, nenhum de gênero. É o de classe? Por quê? É, abre aspas, entendeu? Não porque eu acho que se tivesse completamente entendido, a questão não seria tão grave, mas eu sinto que já se assimilou tanto positivamente, mais positivamente até aqui negativamente, mas também

negativamente. A questão racial é a questão de gênero na escola, então é mesmo que eles já sabem que putz. Isso aqui, fazer piadinha não é tão legal ainda tem um pouco. Mas a piada, o pobre. É maior hoje. Porque a discussão de classe ou de xenofobia, não é? Se a gente pensar, eu vejo mais em São Paulo com nordestino do que em Santos, mas é ainda não tem a mesma força de reflexão ou mesmo de fazer com que “espera melhor eu parar de fazer essa piada, não é?” Com a discussão de raça e de gênero, eu sinto que é mais. Avançada, mais avançado, bem mais avançado

[professor P.]: *É, eu queria trabalhar teatro invisível e tava rolando uma discussão. Isso é uma discussão eterna. É eterna, não? A gente caminhou com ela. Que é a questão da avaliação do Serviço de, não tem prova, há outra coisa também. Dentre as tantas coisas que falei para os pais, avaliação aqui é diferente, não vai ter a semana de recuperação no final do ano. Não tem números, ND, D, ED não é? Então não é uma. Não adianta você fazer uma “transposição do Rio São Francisco” achando que de zero a 4 ND, 5, 6, 7 ED; 8, 9, 10 é D, não é isso. É, então isso está e para os alunos também estava sendo uma grande questão, assim, como é que avalia, quando avalia, mas o pessoal fala tanto em atitudes e valores, não é? Falando no Serviço, não é que também a gente vai aprendendo vocabulário do SENAI. Ai, atitudes e valores. Isso pesa, pô, mas o cara entrega tudo e causa, ele vai perder menção por conta disso? Não, cara. Não é assim. Isso tudo é uma questão. Mas tá lá no Serviço de, no P.O., que o preço, atitudes e valores e o pensamento cidadão. É parte do processo avaliativo, então a gente tem que levar isso em conta, então a pessoa pode entregar tudo, mas se ela causa, ela não vai estar envolvida. Enfim, a grosso.*

[Karina]: *Causa no sentido de faz muita bagunça em sala?*

[professor P.]: *Vou terminar de falar do do teatro do oprimido, depois eu falo disso, porque eu tenho uma questão com a bagunça, eu acho que tem hora que podiam causar mais, mas.*

[Karina]: *Enfim.*

[professor P.]: *Isso é por ser de artes, entende? Porque eu sinto tomar cuidado para não formar alunos esterilizados também, sabe? Por quê? Uma das críticas minhas é justamente que. A discussão do da, sei lá, da defesa do patrimônio, às vezes era mais importante do que a defesa do humano, do, do corpo, da corpa da pessoa. Mas ok. Mas esse bendito jogo do teatro do oprimido, a gente estava discutindo avaliação com as turmas, né? Isso era uma questão que estava em voga ali, tudo entregue. Aí fica difícil de mensurar, né? Subjetivo, não é, ok. E aí eu combinei com o professor, com o Lucas, que era na época, hoje ele é, é, ele era 30 horas, por isso que a gente conseguia uns horários ali juntos. E hoje ele é coordenador e eu combinei com ele o seguinte, falei "Lucas, é o seguinte, a gente vai causar. A gente vai chegar, a cena é...". E ele fez, engraçado, porque ele fez técnico em teatro no Serviço também há uns anos. Tinha lá em Santos. Agora não tem mais. Aí a série aceita, ele adora as propostas de teatro. Isso a gente conseguiu criar pontos muito legais. Eu vou estar na sala, eu vou entrar. E vou fazer a chamada quando eu tiver fazendo a chamada, você vai entrar e vai falar que a Cris, que é a coordenadora, precisa falar comigo, aí fala Lucas. Agora não posso falar com ela depois. Não, precisa falar com a gente, vai falar Lucas. Agora não posso. Aí ele, não. Beleza, aí sai. Aí, OK, aí ele volta, aí do que ele volta. Ele fala assim, olha, a gente precisa conversar sobre aquele e-mail que você mandou, não sei o que ele falou, Lucas. Eu não vou falar desse e-mail agora. Eu não posso e assim a sala estava uma zona. Quem estava pertinho no começo da conversa, fez um. Chamou a atenção de alguns alunos que estava aqui. Ele, porque não é. Qual que era o plot? O argumento era o seguinte, dentro dessa discussão da avaliação, eu mandei um e-mail, né? Supostamente mandei um e-mail. É, por que. Os alguns professores já tinham mandado a menção final de dados, alunos e eu mandei um e-mail reclamando disso porque a gente não tinha feito o conselho e não dava pra desenvolver determinados alunos, porque se a gente está levando em conta a títulos e valores, eu tinha coisas a acrescentar sobre determinados alunos, então não podiam fechar a menção sem ter essa nossa conversa.*

[professor P.]: *Né? Então, esse é. Esse é o enredo. E aí, só que. Ele era a pessoa que tinha, ele que era supostamente a pessoa que tinha fechado a menção. Aham. Então ele veio, aí a cena [...] tudo fictício, tudo mentira. Aí ele chegou, falou: a*

Cris quer falar com a gente, eu falo, Lucas, eu não posso. Agora, ele meio emburrado. O pessoal ficou meio assim, aí ele volta, fala, olha, mas ela quer falar muito por causa daquele e-mail que você mandou. Eu falei, Lucas, eu não tenho nada pra falar desse e-mail agora, na hora que eu levanto a voz, mais uma meia dúzia aponta para cá. E aí eu começo uma discussão aqui, né? Aí ele não devia ter mandado? Falei, Lucas, eu não posso avaliar desse jeito. Chega. Eu não quero, saí. Eu comecei a levantar o tom. Se a sala foi ficando em silêncio absoluto, teve o maior que estava engraçadíssimo eu batendo boca com Lucas, eu falei, Lucas, você vai ser o Advogado do Diabo, você vai querer reprovar o aluno só pelos trabalhos. Eu falo, não tem que levar em conta e aí a sala de repente ficou em silêncio total. Eu falei, não, aí alguém já virou, 'não, professor'. Falei, não, calma, não. Aí na hora eu virei para os alunos, foi não, não tá bom, já que você está ouvindo tudo isso, eu não estou nem aí, vamos levantar essa questão, o Lucas que aprovar e aí eu falei, um aluno era o segundo ano, o aluno do primeiro ano ele entregou tudo, mas ele tem causado. Mas a gente não teve conselho, como é que eu aprovo essa pessoa? O que que vocês acham? Aí o aluno já falou, não, professor, mas como assim, se ele, se ele entregou tudo foi tá, mas ele continua causando. A gente não fala que é isso, vocês não reclamam que a gente não avalia? Aí os alunos começou toda a turma inteira se envolveu na discussão, ficou enlouquecida, porque a sala também, né, discute um acho que é isso, outro acho que aqui tá, tá? A maioria estava do meu lado. É porque eu falei para o Lucas, queria ser o vilão da história, né? Assim, a grosso modo, né? E fui falando um monte. Falei "olha, é o seguinte, eu acho que não, que a gente tem que levar sim atitudes e valores, porque eu sei que alguns casos, sei que alguns de vocês é, alguns são atrapalhados e reclamam também. Então, se vocês reclamam, porque isso atrapalha o processo de aprendizagem de vocês. Eu acho que tem que ser assim. A maioria, não é mesmo? Por que não? Você quer pá, pá, pá, pá, pá, pá, pá, pá?". Eu contava 45 minutos depois com a sala inteira debatendo, debatendo, debatendo quando eu vi que a coisa tinha avançado, aprofundado mesmo a questão da própria avaliação, eu parei, falei: mais alguém quer dizer alguma coisa? E todo mundo assim, não, como assim, aí, eu?

[professor P.]; Levantei, eu e o Lucas levantamos. Peguei a mãozinha do Lucas. Agradeço, obrigado, gente, era tudo mentira. O cara acredita. Nunca foi. Então

isso é um saber do teatro do oprimido, do é quer dizer o quê? Ai? Expliquei que a graça justamente debater algo que seja, não é só debater uma situação, uma hipótese é debater uma coisa que é importante para a sociedade naquele momento e essa questão da avaliação é importante para vocês. Então, a. A cena foi fake, mas a discussão de vocês foi real. Vocês debateram de verdade o que você disseram? Não foi inventado. É algo que vocês identificam, do que vocês entendem que é um processo de avaliação aqui, né?

[professor P.]: *E aí foi muito engraçado, porque a gente fez com uma turma aí vocês não vão contar isso para outra sala que eu vou fazer essa mesma mentira com outra sala? Ai, está bom professor, só que eu sabia que eles podiam contar, aí na outra sala ainda mete a coordenadora no meio. Eu falei, crise é o seguinte, você vai bater na porta e falar que precisa falar urgente comigo. Eu vou sair da sala, eu vou voltar com uma cara de contrariado, ela [a coordenadora]: tá bom! Ai ela bateu na porta, olha professor P., então sala em silêncio, professor P., eu preciso falar urgente com você para a sala toda. A coordenadora falando, caíram igual pato, aí eu saí.*

[professor P.]: *Fiquei um minuto lá fora fingindo qualquer coisa. Eu voltei. Então, gente, vamos lá, aí a mesma pataquada, o Lucas veio, a gente fez a mesma cena.*

[Karina]: *Aham, muito bom.*

[professor P.]: *Enfim, mas isso tudo porque eu acho que então uma questão da experiência, né, que é do teatro. Tudo isso pra dizer que é do teatro, né? (trecho de entrevista com professor P.).*

Anexo G – Entrevista direcionada a santistas que trabalham com educação e/ou arte e suas respostas

- 1) Qual você acha que é o papel das artes cênicas na escola?
- 2) Você acha que as artes cênicas na escola promove a cultura de Santos? Se sim, como? Se acha que não, então como considera que isto poderia ser feito?
- 3) Que traços são essenciais para a cultura de Santos na sua opinião?

Entrevista I

1) Eu tenho a sensação de que as artes, de maneira geral, elas conseguem fazer a contramão do que o ensino regular, que decupa todas as informações, faz. Por que eu estou dizendo isso? Porque o ensino regular, assim, ele é a pedagogia da geografia, a pedagogia da história, a pedagogia da matemática. E as artes, ela é um espaço em que eu posso falar de tudo isso. Embora exista o tema artes, temas da arte dentro da arte, mais do que isso, ela serve para falar de outras discussões. Uma obra de arte pode discutir a sustentabilidade que está em voga na escola, pode discutir o presente, o passado, o futuro, pode discutir a individualidade de cada um, pode discutir não sei, os próprios saberes das outras disciplinas, então, as artes ocupam um espaço de atravessamento mesmo do conhecimento de mundo e de trazer outros pontos de vista que não são tão formais, por assim dizer. Além de ser um dos espaços de maior desenvolvimento, embora as outras disciplinas, saberes, poderiam trabalhar isso também, mas acho que é um principal espaço de desenvolvimento da subjetividade, da percepção e construção da identidade, da constituição do sujeito. As artes ocupam esse espaço. No caso das artes cênicas, ela é das artes que juntam as artes. É nas artes cênicas que eu consigo trabalhar a música, a dança enquanto linguagem. mas de uma forma também não dentro só da especificidade da linguagem. Eu acho que as artes cênicas, elas propõem um espaço, embora muitas vezes que pareça que seja, "só do corpo", mas é ela que mais talvez ajude a estudar as percepções do corpo, da mente, ou de entender o corpo como o pensamento também, como a construção do conhecimento. Então as artes cênicas ajudam não só a pensar tudo isso, todas essas coisas que eu falei, como elas ajudam a tornar visível tudo isso. Eu não posso construir um prédio antes de ser um engenheiro na vida profissional. Mas eu posso construir, no campo das artes e também numa certa visualidade prática, nas artes cênicas, esse prédio. Então é

uma forma de dialogar com o mundo, de ocupar um espaço no mundo, seja da imaginação, da criatividade, também de uma forma importante.

2) Bom, no caso especificamente do ensino médio, dessa experiência, eu sempre falo de artes antes de artes cênicas porque esse professor ele vai trabalhar todas as linguagens, né? E aí depende muito se ele vai trabalhar, se ele domina, Porque tem que trabalhar tudo, mas aquilo que o especialista menos domina, ele trabalha menos. E aí a coisa fica mais formal, mais quadradinha. Então alguém que não é das artes cênicas pode ser que passe bem batido pelas artes cênicas. Tipo, faz uma cena aí de qualquer coisa que a gente tá fazendo. Alguém que é das artes cênicas puxa a sardinha pra si e aí consegue fazer um trabalho mais aprofundado, evidentemente. Agora, falar que as artes cênicas na escola promove, eu acho que Acho que são duas coisas. Um, depende do profissional, da professora, do professor que vai fazer isso, do professore que vai fazer isso, porque ele pode fazer um diálogo, e eu sempre acho isso importante, com o contexto do local que você está fazendo o trabalho. Então, se eu estou em Santos e uso o contexto de Santos, é natural que isso aconteça. E quando eu digo que isso aconteça, não é só que vem, é uma coisa que também vai, é via dupla. Eu vou fazer um trabalho específico de uma situação local, os alunos vão trazer propostas e eu posso provocar para que elas e eles desenvolvam algo a partir da própria cultura. Quando eu falo cultura, de uma maneira talvez antropológica, expandida. Então, eu posso, nesse sentido, uma aula de artes cênicas pode promover, sim, a cultura na cidade ou olhar para a cultura da cidade, né? Olha, que manifestações culturais sejam santistas da linguagem, da dança, da... do próprio teatro tem na cidade? Ou que música que é típica dali? Ou, entendendo de forma antropológica de novo, quando a gente fala de gastronomia, quando a gente fala dos hábitos da população ribeirinha, se isso entra no jogo da aula de artes cênicas, eu estou promovendo a cultura, promovendo tanto no sentido de eu provocar para que os alunos olhem para essa cultura quanto aquilo que vem deles e delas que eu não sei, por exemplo. Então, se é alguém que não é de lá, vai descobrir coisas em função disso. E aí, a partir do momento que a cultura é discutida, ela está sendo promovida. Acho que isso já é suficiente. Não precisa ter uma peça temática em que os alunos e as alunas fazem o pescador. Pode ter, claro. Também é. Mas não está só encerrado nisso do meu ponto de vista. E aí dizer que não é muito difícil, porque se é uma produção já dessas pessoas nesse contexto, de uma maneira geral, a BNCC, ela é bem Paulo Freiriana, sugere que você trabalhe com contexto. Então, na teoria, se o professor trabalha, já deveria promover. Pode ser que não, de uma maneira tão visível, tão escancarada, ou posso trabalhar com arte de uma maneira genérica da arte e aí talvez passe um pouco mais

batido. Mas, minimamente, se eu escolho numa aula, vou trabalhar de música e eu peço, procurem artistas da cidade, isso já é uma espécie de promoção.

3) Existem estéticas que, não sei se são essenciais para, mas que fazem com que eu veja, com que seja possível visualizar a cultura de Santos. Então, a presença da natureza, do mar, da praia, vai além do que quem é de fora entende como ponto turístico, faz parte do cotidiano, do dia a dia, as pessoas andando de bicicleta por ser uma cidade plana, a quantidade de jovens, adolescentes e adolescentes que são muito mais saudáveis porque a natureza e a prática esportiva está mais próxima. É uma região em que eles são menos sedentários. Tudo isso está dentro desse aspecto cultural. Se a gente entrar na questão da cultura enquanto manifestação artística... Eu acho que tá... Os traços essenciais são esses mesmos, assim, da relação da música, por exemplo, dos mais jovens com skate, com surf, né? As músicas, elas trazem esse contexto santista, né? Por exemplo, por ser uma cidade litorânea, a questão do peixe como símbolo da cidade, como símbolo do clube, como símbolo São traços ali da cultura. Das artes cênicas, tem grupos ali muito importantes, mas que aí já superam um pouco essa questão. Eu acho que já não é uma coisa tão... Aí seria, talvez, muito específico. Agora, traços essenciais. Minha questão é que, para mim, não é para a cultura, são traços da cultura. São elementos que aparecem e que fazem parte de contar a história da cidade. Eu falo do mar, da pesca e tal, porque isso faz parte da história da construção da própria cidade, da relação com o calor, da relação com a saúde, como eu falei. de uma relação ali, daquilo que tudo é. Eu vou fazer um quadro, esse quadro fala dessa natureza. Eu vou falar de uma cena local, do contexto local. Se numa cidade, só uma metrópole que não tem praia, eu vou falar, sei lá, do trânsito, do executivo, do terno e gravata, talvez em Santos eu fale também, claro, do terno e gravata, não criando uma hierarquia dentro disso, mas eu posso falar de coisas como... como a brisa do mar, como a figura, essa imagem do calor é muito forte, por exemplo, eu tiro um pouco essa imagem só de muita roupa, é uma coisa mais despojada, é o chinelo, a Havaiana, é a bicicleta, é os meios de movimento, não sei, talvez eu esteja me repetindo já, andando em círculos nessa resposta, mas... O que eu entendo um pouco da pergunta está um pouco relacionado a isso, um processo de que o que é essencial para a cultura é o que ela já é. Talvez fazendo o caminho contrário. Não falar de mar seria injusto. Não falar de... Não sei, de uma relação mais próxima com a natureza e uma vida mais saudável seria injusto. Não falar da população ribeirinha e da praia, seria injusto, não falar do porto, da pesca, mas também do exercício da importação, da importância dos navios e dos barcos também ser injusto. São imagens que não são dissociadas de quando a gente olha para a cidade.

Entrevista II

1) Acho que as artes têm um papel fundamental na escola ao colocar o corpo como linguagem. De modo geral no currículo de arte segundo a BNCC o teatro também está previsto no EF como uma das linguagens a serem abordadas, mas na prática observamos que não se aprofunda na ideia de performatividade que é própria das artes cênicas. Para além dessa questão, que tem a ver com criação e fruição de arte, as artes cênicas também dialogam com o campo de linguagens, como português e educação física, ampliando os conceitos de cultura corporal e de comunicação por meio do gesto/corpo. Também desenvolve a subjetividade dos estudantes, favorece a desinibição, auxilia no combate ao sedentarismo ao estabelecer práticas de alongamento, aquecimento, jogos com movimento, etc, e também desenvolve a oralidade.

2) É difícil responder essa questão sem conhecer a fundo o trabalho que é realizado em todas as escolas de ambas as redes públicas e particulares. A minha impressão é que não desempenha. Santos tem uma rica história de teatro amador, teatro de grupo, além de nomes relevantes para a dramaturgia e promoção do teatro nacional, como Pagu e Plínio Marcos. Eu desconheço um trabalho sistemático feito em escolas que coloque essas pautas, e da cultura santista, como norteadoras do trabalho com artes cênicas na escola. O que poderia ser feito é pensar um currículo em artes cênicas que abarque todas as etapas da educação básica e que tenha essa pauta como conteúdo. Ou um currículo de eletiva para o novo Ensino Médio, por exemplo.

3) A relação com o porto e com o mangue. O linguajar próprio que se desenvolve a partir da chegada desses grupos diferentes de imigrantes vindos pelo porto e de migrantes vindos para dar conta da mão de obra que o porto apresentou lá atrás. Constroem a identidade do santista. Atualmente o conservadorismo e a população significativamente envelhecida são traços da cultura santista também, é uma configuração que define políticas públicas na cidade. A disparidade econômica e social entre as diferentes áreas, o centro envelhecido, símbolo de uma elite cafeeira falida. O clube de futebol... rrsrs

Entrevista III

- 1) É super importante pois contribui muito para a aquisição da linguagem, estimula o cognitivo, trabalha o lúdico e a imaginação dos alunos .
- 2) Sim contribui e muito. Inclusive acredito que deveria ser parte da grade curricular, pois a arte transforma histórias, ideias, e sentimentos.
- 3) Creio que Santos já é uma cidade reconhecida como polo de atividades artísticas do Brasil, mas creio que incentivos a arte e a cultura nunca é demais.

Entrevista IV

1) Então, acho que o papel das artes cênicas, para quem tem acesso, que infelizmente difere muito da classe social e do território que você vive, é fundamental para as relações humanas, para o desenvolvimento. Lembro que, para mim, foi muito bom nesse sentido, de perder um pouco a vergonha de exposição, até o incentivo a falar em público. Eu sou bem travada com isso, até porque eu tive muito pouco esse tipo de orientação. Eu sou agente cultural, porém não sou muito da área das artes cênicas. Eu estudei em colégio municipal em Santos e no colégio municipal não tem iniciação teatral e essas coisas. Aí eu tive uma breve passagem no colegial por um colégio particular onde tinha essa iniciação teatral, mas eu não fiz muito tempo, entendeu? Porque, na verdade, nessa questão escolar mesmo, a arte cênica, pelo menos na minha época, de quando eu era criança e estudava, não atingia as camadas mais desassistidas, escolas em regiões de vulnerabilidade e tal. Então, as primeiras culturas que chegam lá, que eu me lembro de quando era adolescente, é a música mesmo, através do pop, do funk, do próprio pagode samba, sabe? Que é algo mais comum nas periferias. Enfim, eu não sei como está o cenário hoje. Eu estudei no Edméia Ladevique, uma escola municipal que tem num bairro que é bom aqui de Santos, que é no Gonzaga. Só que assim, a galera que estudava comigo era uma galera que tinha algumas pequenas periferias pela região. Tinha ali no Canal 3, o Caldeirão do Diabo, que nem existe mais. Tinha Bacia do Macuco, gente de lá e tal, então eu estudava com uma galera de periferias, só que um pouco mais afastadas desse local, que era num bairro nobre de Santos, que é o Gonzaga. Depois, eu estudei no colégio que é colado ao Edmeia, que se chama Marza. Ele fechou, hoje em dia não existe. É um colégio municipal, particular. E, nesse colégio, tinha aula de iniciação teatral. Eu fiz um ano só, foi pouco assim, e eu sei que as crianças, elas tinham, dessa escola particular, elas tinham outros estímulos, desde a infância. As aulas voltadas para arte, para cultura, eram totalmente

diferentes da grade colar da escola municipal. Inclusive, na época que eu estudava, foi na época que foi implementado que, porque estava um índice de aprovação baixo das escolas municipais, e aí era uma época que ninguém repetia, sabe? Só repetia se fosse por falta ou se fosse, se fizesse algo muito grave, mas que era meio que... era orientado para as professoras que todo mundo passasse de ano. E, enfim, isso foi, assim, até bem perturbador para a minha infância e adolescência, porque quando eu cheguei no colégio particular, eu estava muito atrasada, muito mesmo, assim, eu não sabia fazer equação de segundo grau, o que era muito comum lá, eu fui até super zoada quando eu cheguei. E é isso, lá me deu um outro tipo de visão até para a cultura e para a arte, E a gente tinha a feira de comunicações, que era muito importante nesse colégio particular. Tinha essas aulas que eu te falei de iniciação teatral e tinham outras coisas e outras oportunidades e estímulos.

2) Olha, eu não sei se dizer se a arte cênica promove a cultura, assim. Eu faço alguns trabalhos dentro de algumas escolas onde tem ações culturais, mas mais voltadas para a realidade daquele território. E que, normalmente, a gente está falando de slams, batalhas de rima, de dança, de passinho, que é até uma coisa bem legal, assim, que as escolas pegam a cultura que tem naquele território, né? e levam para dentro da escola até para aproximar as crianças e tal. Então, eu acho fundamental a gente ter a cultura dentro das escolas, só que eu não consigo te falar exatamente das artes cênicas, porque não é algo que eu observo muito ao meu redor. A minha experiência com arte cênica é bem pouca.

3) Do meu ponto de vista são as culturas de periferia.

Entrevista V

1) Promover diversão, estimular a criatividade, a socialização, comunicação, o interesse pela arte. No caso do circo (uso esse exemplo pq meu sobrinho tem aulas de circo na escola), ainda ajuda a desenvolver o equilíbrio, movimento, coordenação motora. A mãe dele comentou que ele aprendeu a cair sem se machucar e provavelmente, isso deriva da percepção do próprio corpo. Essas aulas de circo que meu sobrinho tem é de escola particular. Na pública não sei muito bem como tem funcionado.

2) Entendo que a introdução dessas aulas na escola acaba contribuindo para o interesse da criança pela arte, que obviamente somados à disponibilidade e interesse dos pais, leva à procura por atividades culturais na cidade.

3) A cidade é muito focada no seu patrimônio histórico. É notável também que a cidade é muito voltada ao esporte, talvez por causa da praia e do histórico com o futebol. Entendo que a cultura em Santos poderia ser mais ampla, e explorar mais outras culturas também levando mais peças de teatro pra cidade por exemplo.

Entrevista VI

1) Eu penso que o papel das artes cênicas na escola seja proporcionar aprendizagens com e para as diversidades, o desenvolvimento da imaginação, criação, leitura e habilidades socioemocionais.

2) Dentro das possibilidades que vejo, enquanto professora de 2 escolas em Santos que proporcionam as artes cênicas, sim, promovem a cultura de Santos e para Santos.

3) Acredito que traços que permeiam a pesca, a área portuária, a vida no "ambiente caiçara" de forma geral.

Entrevista VII

1) Transformadora! A arte provoca, proporciona a criticidade e criatividade.

Me faz lembrar do texto "inutensílio", do Leminski, ao fazer uma reflexão sobre a utilidade da arte e, logo, da educação (uma vez que estão intrinsecamente ligadas). Assim sendo, o "in-útil" dele aponta para o papel da arte na educação.

2) As artes cênicas em Santos não contribuem em sua totalidade ou sua potência. Temos um movimento cultural forte, mas não muito atuante na educação.

A proposta é ter mais intervenções artísticas nas escolas, rodas de conversa, trocas etc.

3) Qualidade artística, engajamento das equipes, aprofundamento (pesquisa e crítica) e vanguardismo nas artes.

Entrevista VIII

1) Além de estimular a criatividade e cognição motora, colocar os alunos em contato com outras realidades que nem sempre são facilmente acessadas. Nesse sentido considero importante para a formação da cidadania e desenvolvimento de empatia.

2) Apesar de Santos ser uma cidade com alguns eventos culturais focados em artes cênicas, como o Mirada, acho que pouca coisa é promovida pelo ensino das artes nas escolas. Geralmente o impacto das artes cênicas nas escolas ocorre no âmbito familiar, como apresentações de peças na escola, por exemplo.

Talvez incluir apresentações de grupos escolares em eventos culturais já consolidados na cidade seja uma forma de impulsionar mais o valor das artes cênicas nas escolas. Por exemplo, eleger um curta metragem dos alunos de uma escola para passar no festival de curtas de Santos.

3) No âmbito das artes, cinema e televisão são muito parte da cultura. Festivais de cinema (longa e curta metragem) atraem muitas pessoas. Mas sinto que falta investimento em teatro.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal