

# A PROPÓSITO DE ALIMENTAR INFÂNCIAS... A FORMAÇÃO EM DIÁLOGO COM A CIDADE

Vânia Alves Martins Chaigar<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande ( FURG) – Brasil

## Resumo

Este artigo tece considerações sobre contextos urbanos no sul brasileiro, nos quais a autora constitui-se como pessoa professora pesquisadora. São observadas alterações em convivências e expressões culturais tradicionais locais e questionamos: Estaremos nos empobrecendo como humanos? Afastamo-nos de nossas infâncias? Defendemos que precisamos ir ao encontro de infâncias e arejar com elas nossas existências. Nessa direção no campo da formação, apostamos em experimentações como o projeto Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo, fruto da parceria entre estudantes, professores e cidadãos produz redes de conhecimentos que configuram territorialidades formativas que incorporam as ricas experiências da cidade.

**Palavras-chave:** Cidade. Infâncias. Formação de professores.

## Abstract

This paper makes comments about urban contexts in Southern Brazil in which the author was constituted as a researcher and professor. Those are observed some alterations in coexistences and traditional local cultural expressions as questioning. Are we impoverishment as human beings? Did we move away from our childhoods? We maintained that we need to go and meet these childhoods, ventilating our own existences through them. Going in formation field direction, we bet in experiments as the “Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo” project, fruit of the partnership between students, teachers and city dwellers produces networks of knowledge’s that configure formative territorialies which incorporates the rich experiences of the city.

**Keywords:** City. Childhoods. Teachers education.

Segunda-feira de carnaval, dia 12 de fevereiro de 2018, em torno de 8 horas da manhã, meu companheiro toma café numa tradicional padaria na redondeza de nossa moradia. No mesmo local há quarenta e cinco anos, o empreendimento é testemunho de muitos acontecimentos e alterações na paisagem geográfica e no tempo social das pessoas da região. O proprietário, seu Chaguinha, como é chamado, expõe sua perplexidade a ele e aos demais frequentadores do café nesse horário: “O (meu) mundo terminou mesmo; fiquei toda à noite na janela e não passou um único mascarado (como lembro a narrativa que me chegou aos ouvidos)”. Os mascarados a quem se refere valiam-se de improvisações como o uso de sacos de papel ou pano, com pequenos orifícios para os olhos e o nariz que encobriam os rostos ou outro tipo de máscara produzida artesanalmente pelo próprio carnavalesco.

A padaria é uma espécie de limite territorial simbólico entre o centro e a Vila Castilho (embora geograficamente no centro da cidade, é denominada de vila e é composta em parte por trabalhadores de menor remuneração como biscateiros, catadores, charreteiros etc.). Localizada na esquina da Rua Marcílio Dias com Dr. Amarante, sua clientela é composta por um público bem eclético social e economicamente, próprio da apartação espacial capitalista. A padaria é também um tipo de jornal do cotidiano em que notícias produzidas por *ordinários*, como o historiador Michel de Certeau (1998) denomina os sujeitos comuns – “os poetas de seus negócios”, saem da invisibilidade e ganham importância rua afora.

A vila carrega em sua história uma intensa participação em carnavais, através de blocos de sujo<sup>1</sup>, como a Candinha da Cerquinha, também escolas de samba tradicionais, como a Escola de Samba Adulto e Mirim Alegria e Samba e bandas como a Unidos da Vila Castilho<sup>2</sup>. Mascarados ganhavam

1 Denominação atribuída aos blocos burlescos. Até os anos 1980, mais ou menos, fizeram do carnaval da cidade de Pelotas um dos mais concorridos do Rio Grande do Sul, por sua irreverência e criatividade

2 Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Carnaval\\_de\\_Pelotas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Carnaval_de_Pelotas) Acesso: 12 fev. 2018.

protagonismo em época carnavalesca e compunham o imaginário de moradores da redondeza e, certamente, do morador e proprietário da Padaria, seu Chaguinha, cuja residência é no andar superior onde funciona o estabelecimento. Aliás, a cidade de Pelotas, RS, palco desta narrativa, ganhou fama pela irreverência de seu carnaval que, até poucos anos atrás, tinha a duração de uma semana, tempo necessário para o povo extravasar e se divertir. Na análise de Rubens Amador, um cronista do cotidiano local, “o carnaval pelotense era atraente porque ocorria **à margem da oficialidade**, emanava espontaneamente da alma do povo”<sup>3</sup>.

Durante e após a Folia do Momo na cidade, notícias vinculadas nas mídias como jornal e blogs apontavam ora para a apatia percebida no carnaval oficial em que somente uma escola de samba desfilou, ora para a diversão espontânea em alguns blocos remanescentes que brincaram no centro e em bairros de Pelotas.

O carnaval, como festa popular, reflete o estado de ânimo das pessoas. Atualmente, o difícil momento da conjuntura política do país foi claramente expresso em festas como a do Rio de Janeiro, em que escolas de samba tradicionais explicitaram em seus sambas enredos desencanto, indignação, denúncias e mal-estar com os rumos do Brasil.

Nesse contexto, também ocorre o espanto do nosso personagem com a ausência dos foliões mascarados em pleno carnaval pelotense! O que aconteceu? As foliãs e os foliões espontâneos estão perdendo espaço para as folias programadas e organizadas mediante editais, com seus abadás, padronizações, locais e horários pré-determinados pelo poder público? Estamos perdendo nossa porção lúdica e infantil? Aquela que nos impulsiona à vida e à criação na cidade?

---

3 AMADOR, Rubens Spanier. Carnaval pelotense. Amigos de Pelotas (blog). Disponível em: [http://www.amigosdepelotas.com.br/blog/carnaval\\_pelotense](http://www.amigosdepelotas.com.br/blog/carnaval_pelotense). Acesso em: 13 fev. 2018.

Possivelmente não haja respostas fáceis, talvez nem existam respostas ou, ainda, é provável que as perguntas não estejam corretamente formuladas tal a nebulosidade da nossa época. Podemos estar entorpecidos pelos excessos, sejam de informações, sensações, simultaneidades e/ou acontecimentos. Segundo o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, na contemporaneidade, padecemos de respostas fracas frente a perguntas fortes. O tempo arrebatador e fragmentado, improvável de nos apontar perspectivas alvissareiras, pode ser que esteja a levar uma parcela de nós a desejar se refugiar em eventos do passado, como se o mesmo contivesse melhores conteúdos que os atuais ou pudesse aplacar nossa ansiedade frente às rápidas mudanças nos modos de viver e à incerteza perante o futuro.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, falecido em 2017, pactua com Sousa Santos na medida em que confirma que nosso tempo apresenta (e apresentará por um longo período) mais perguntas do que respostas e mais problemas do que soluções. Bauman deixou-nos uma obra póstuma denominada “Retrotopia”, na qual aborda essa espécie de desejo de retorno ao passado, da nostalgia por uma utopia, que, entretanto, nunca foi tangenciada. O passado parece reconfortante perante o esvaziamento do presente e a expectativa de um futuro ruim. Então, ao invés de mirar o futuro (tal qual na utopia<sup>4</sup> de More), voltam-se os olhos ao passado. Retrotopias são “visões instaladas num passado perdido/roubado/abandonado, mas que não morreu, em vez de se ligarem a um futuro “ainda, todavia por nascer” e, por isso, inexistente, como foi o caso da sua ancestral duplamente repudiada” (BAUMAN, 2017a, p. 10). O autor pondera:

O que eu chamo de retrotopia é um derivativo do já mencionado segundo grau de negação – a negação da negação da utopia. É um derivativo que compartilha com o legado de

Thomas More a fixidez num topos territorialmente soberano: uma base sólida que, segundo se crê, fornece e otimismo garante um mínimo aceitável de estabilidade; e, por conseguinte, um grau satisfatório de autoconfiança. Entretanto, a retrotopia difere do seu legado ao aprovar, absorver e incorporar as contribuições/correções supridas por seu predecessor imediato: a saber, a substituição da ideia de “perfeição suprema” por uma hipótese de incompletude e dinamismo endêmico da ordem que ela promove, permitindo, por conseguinte, a possibilidade (bem como a deseabilidade) de uma sucessão infinita de mudanças posteriores, as quais aquela ideia a priori deslegitima e obstaculiza. (BAUMAN, 2017a, p. 13-14).

Nesse sentido, certos movimentos e personagens políticos que se apresentam como o novo, mas com desejos por valores e modos de vida “recuperados” do passado e que propõem retrocessos como sinônimos ou pagamento por uma suposta estabilidade e segurança (vocábulo em ascensão), representam essas retrotopias. Em uma entrevista concedida em 2016 sobre o tema (MARTINS, 2016), o velho sociólogo argumentou:

É como se nós, indivíduos, estivéssemos sendo rebaixados ao status de peões, à margem de um jogo de xadrez entre pessoas desconhecidas. Elas são indiferentes às nossas necessidades e sonhos, quando não francamente hostis e cruéis, e estão todas completamente prontas a nos sacrificar para alcançar seus próprios objetivos. (MARTINS, 2016, n.p.).

Pela primazia da coisificação do *outro*, Bauman também realça o descarte da face a face produzido no calor do encontro presencial, do alterno em prol de uma *volta ao útero*, evidenciada por uma individualização maximizada e propiciada pela internet, por aplicativos como o *WhatsApp* e similares por ele denominados de “enclaves de unanimidade”, pois não há espaço para discordâncias e que são reveladores de solidão e intolerância num mar de interatividade. Nestes enclaves, as “habilidades de socialização” (BAUMAN, 2017a) não são exercitadas, o que, ao meu entender, confere maior responsabilidade ainda aos espaços formativos, sejam institucionalizados ou não.

Reflico também que o conceito retrotopia é carregado por sentimentos como de impotência e descrédito diante das promessas/alternativas apresentadas pela Modernidade e o Estado-Nação para melhorar a qualidade de vida e das relações sociais entre os diferentes segmentos que compõem a sociedade.

Ao que parece, grandes desafios como da superação das desigualdades sociais, da indiferença perante grupos marginalizados, da sujeição dos animais não humanos, da incompreensão sobre o que difere de um padrão (e quem o produziu?), e mesmo da democratização da ciência (embora a internet e maior escolarização), ainda estão por serem alcançados. Fatos como estes fazem que haja naturalmente, na atualidade, o recrudescimento das formas de exploração de humanos e não humanos, além de notícias sobre escravidão que são escancaradas todos os dias, o que, por si só, embaraça qualquer verniz de civilidade.

Entretanto, o próprio Bauman faz as suas apostas em direção à superação do individualismo exacerbado, no qual se apoia a lógica de produção capitalista e sua pregação liberal. O autor explicita sua admiração pelo Papa Francisco e as ideias defendidas pelo pontífice para se aproximar de tais anseios, como;

Recordar a importância da arte do

diálogo, que nunca aprendemos o suficiente e que, neste momento, parece esquecida: uma conversa que leva a considerar os pontos de vista, os valores e as prioridades diferentes das nossas; uma conversa que não visa a derrotar, humilhar ou a ridicularizar um adversário, mas guiada pela empatia e voltada à compreensão recíproca, capaz de elaborar um *modus convivendi* e uma verdadeira solidariedade comum no trabalho conjunto para tornar o mundo mais hospitaleiro para a bondade, a justiça, a misericórdia e o amor. (BAUMAN, 2017b, n.p.).

Mesmo levando em consideração que se trata de um ponto de vista atravessado por uma profunda fé cristã e religiosidade, considero que pode servir de inspiração àqueles e àquelas que ainda não abriram mão de um projeto de humano e de sua humanidade, mesmo que guiados por outros paradigmas e/ou crenças. Temos um jogo sendo jogado e as regras não estão muito claras. Talvez seja muito difícil ganhá-lo, mas estamos vivos, imersos na vida e, embora, não tenhamos aprendido o suficiente sobre a arte do diálogo, como o Papa menciona no excerto anterior, dessa tarefa ao menos, penso, não podemos nos eximir. Há crianças e jovens e adultos e velhos; há bebês (e aqueles que ainda nem nasceram) e os animais não humanos e as árvores e os musgos e águas e pedras... Tudo e todos (inter)dependentes de ações no macro, mas, também, daquelas que ocorrem no micro espaço nos quais eu e você vivemos e influenciemos.

Esse pano de fundo que explicita um pouco o lugar de onde falo e deposito minha atenção como a padaria do seu Chaguinha, a Vila Castilho, os blocos de sujo, os cronistas do cotidiano, a cidade onde vivo, e as epistemologias subjacentes ao Sul, constituem um tipo de território formativo que caracterizam modos de pensar e agir, além de influenciar ou ainda interferir decididamente sobre a maneira de conceber

formação de professores, tema com o qual me ocupo desde a década de 1990. Não se trata apenas de se alinhar a teorias, a metodologias ou a uma didática; antes de tudo, perfazem um paradigma, um situar-se no/com o mundo e o outro, que implica consequências no modo de ser professora pesquisadora.

Neste sentido, na sequência, apresentarei alguns elementos presentes neste modelo e que têm servido de base a experimentações na formação de professores na universidade e, mesmo que institucionalizados e, portanto, vinculados às políticas públicas sempre mutantes em função de projetos de poder, representam trajetos que...

[...] no centro da própria engrenagem/inventa a contra-mola que resiste<sup>5</sup>

Os versos acima contidos na canção “Primavera nos dentes” datam dos anos 1970, em pleno período da ditadura civil militar e fizeram “barulho” na voz de Nei Matogrosso, na banda Secos e Molhados. Como um vendaval, assolou a mente e o coração de jovens, insurgindo-se com inteligência e malícia contra o Estado de exceção que ceifou vidas e mutilou inteligências por mais de vinte anos no Brasil.

A canção é uma espécie de hino à resistência, pois insiste que a vida é maior:

Quem não vacila mesmo derrotado  
 Quem já perdido nunca desespera  
 E envolto em tempestade, decepado  
 Entre os dentes segura a primavera.<sup>6</sup>

Quase meio século depois, em outro contexto difícil,

5 APOLINÁRIO, João; João Ricardo. Primavera nos dentes. Secos e Molhados, 1973. (LP).

6 Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/secos-molhados/70265/> Acesso em: 21 fev. 2018.

a canção mantém-se atual e compreendo que permanecemos a segurar nossas primaveras por entre os dentes. E como, nesse cenário, estamos a preparar jovens para lidar com crianças na escola?

Como estamos exercendo nossas docências quando o assunto são infâncias? Recuperando parte das questões apresentadas no início deste texto, será que ainda temos guardadas em nós as crianças e as infâncias que nos possibilitam criar, amar, repartir, devanear e prospectar? Como alimentá-las?

A memória de carnaval de seu Chaguinha sustenta aqui no sul a concepção de infância apanhada da poética de Manoel de Barros, o poeta menino, que viveu em suas três infâncias uma intensa e íntima relação com as ‘coisas desimportantes’, a ressignificação da linguagem e o cultivo ao assombro (entre outras tantas). Nesse processo, cada momento vivido é significado e marcado de forma singular. Cada instante é capturado de forma distinta e, por isso mesmo, não há espaço para banalizações ou indiferenças; o envolvimento é constante. “A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (BARROS, 2008, p. 59). Entretanto, reconheço que não se trata de tarefa fácil escapar ao torpor e aos condicionamentos forjados pelo endurecimento das formas de olhar/reparar/compreender geradoras de classificações e julgamentos excludentes. Trata-se de exercitar nos espaços formativos um tipo de (des)educação do olhar<sup>7</sup> que desencadeie perguntas e areje subjetividades um tanto quanto enclausuradas por duras rotinas, descartes e indiferenças.

A (des)educação pode ser substituída pelo vocábulo desnaturalização, na medida em que nossos olhares possam estar sobremaneira acostumados a

7 “A (des)educação do olhar” consistiu num projeto de ensino desenvolvido em licenciaturas da FURG entre os anos de 2010 e 2015. De caráter optativo, envolveu mais de 200 licenciandos no período.

ritos e processos de banalização do que é visto/enxergado no cotidiano das sociedades contemporâneas. [...] Ao nos defrontar com o estranhamento, surpreendermo-nos e descobriremos novos padrões para nossa maneira de olhar, talvez estejamos de certa forma deseducando nossos sentidos, tirando-os dos campos normativos aos quais foram submetidos ao longo dos processos formativos, aproximando-os de uma estética sugestiva com gosto e sensibilidade. (CHAIGAR, 2014, n. p.).

Para tal, é insuficiente a redução da formação a conceitos, reflexões e atividades circunscritas à Academia; a aspepsia de um conhecimento que não seja atrelado aos corpos dos estudantes, aos seus percursos e as suas relações sociais. Alinho-me ao pensar de Sousa Santos (1996) de que “todo conhecimento é autoconhecimento”, pois não é possível pensar e existir fora de si; o modo como exercemos a docência também é constituído pelo conjunto de experiências e vivências próprias de cada pessoa.

Como parte de um conjunto que se opera como processo e está inserido em um longo período na profissão, considero fundamental que proporcionemos, aos nossos estudantes, experimentações que os ajudem a desafiar a “herança de Alexandre”<sup>8</sup> (RESTREPO, 2000) contida em nós. Nesse modelo, não há espaço para o sensível; o que difere é digno de piedade, rendição ou indiferença. Condição essa que se reflete na produção do conhecimento, por exemplo, ao considerar natural dissecar animais ou lhes imputar sofrimento em nome da ciência; é o outro como objeto. Nessa direção, talvez a dimensão crianciera que esteve todo o tempo com o poeta Manoel de Barros possa ser tangenciada

8 O autor se refere ao modo severo como Filipe II da Macedônia teria educado seu filho – Alexandre, o Grande – para a “conquista do mundo” (RESTREPO, 2000).

e nos auxilie a dar outras proporções a modos de ensinar, de aprender e de educar crianças e jovens na/com a cidade.

## A FORMAÇÃO EM DIÁLOGO COM A CIDADE

Experiências docentes que dialogam com a cidade têm ocupado a maior parte da minha carreira. Primeiramente, na escola pública onde atuei por treze anos, e, posteriormente, na universidade, onde já estou há quase quinze, as aproximações com a cidade ajuízam um modo de ser. “Este modo docente de ser que entendo ser a corporeidade da profissional professora é também o resultado de um *modo de ser* mais amplo, ver o mundo e posicionar-me em relação a ele. É um projeto de vida em sua *versão escola!*” (CHAIGAR, 2001, p. 45) que, por sua vez, é impactado pela docência.

Mais de quinze anos após esse estudo, ainda considero bastante pertinente essa reflexão e a professora que carrega no corpo a sua pessoa é profundamente impactada pelas coisas da cidade. É dessa relação, ora amorosa ora rancorosa, ora esperançosa ora cética com o espaço cidadão, que busco elementos para fundar um paradigma na contramão da dureza e da (pseudo) neutralidade. Na formação de professores, ele tem sido alinhavado por investigações, experimentações e aproximações da cidade no ensino, na pesquisa e na extensão.

Nessa direção investi pesadamente no ensino com pesquisa (DEMO, 2009; BALZAN, 2000). Durante o período em que atuei mais diretamente com a Licenciatura em Pedagogia, na disciplina Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, foram produzidas mais de 60 pesquisas realizadas por licenciandas, todas tomando como palco a cidade do Rio Grande. A disciplina, que à época era anual, proporcionava que, durante o primeiro semestre, projetos de investigação fossem elaborados e, no segundo, ganhassem a corporeidade das ruas. Os dados empíricos foram sistematizados, analisados e socializados em eventos de extensão construídos com discentes. Nas licenciaturas de História e Geografia, na disciplina de Didática, também foram realizadas essas

experiências, mas irei ater-me aqui apenas à Pedagogia. A experimentação que a cada ano era renovada em seu tema, conforme os “praticantes” (CERTEAU, 1998) que faziam a sala de aula, gerou, entre outras investigações: Memórias, lugares e a cidade (2009-2010); A qualidade do tempo-espaço das crianças riograndinas (2012); Experiências riograndinas na “contramão” da barbárie: leituras da cidade por licenciandas de Pedagogia (2013); Culturas, espaços e tempos “invisíveis” em/do Rio Grande (2014). Cada um dos temas proporcionou múltiplas investigações de acordo com os interesses das turmas.

Os percursos e os desdobramentos desses trabalhos, sob a ótica de discentes, evidenciados em mostras científicas, eventos educativos e publicações, apontaram-me para situações de protagonismos, apropriação da cidade, ressignificação de conceitos e abertura a conhecimentos, histórias e memórias produzidas por “ordinários” (CERTEAU, 1998) no solo da cidade. Algumas fatias desses conhecimentos foram deixadas em autoavaliações, por exemplo.

Uma das minhas aprendizagens mais significativas foi **repensar a infância e seu direito de expressão, de ser e não de estar em construção, apenas**. Ouvir as crianças, buscar compreendê-las, calar nossos anseios e procurar saber os anseios delas, foram atitudes que, como parte do processo de construção do meu ser, me ajudaram a aperfeiçoar os meus conceitos profissionais e pessoais em relação às mesmas. (LEILANE, L. Pedagogia diurna, 2012 – grifos da autora).

Narrativas como essa apontam para uma vasta rede formativa que ocorre pela desnaturalização do olhar na relação com seus próprios percursos na/com a cidade; talvez o que Certeau (1998) tenha denominado de imersão em astúcias anônimas do cotidiano. Nesses movimentos, aprendizagens

são ressignificadas mediante a construção de territórios cujos conhecimentos são compostos por afetos, imaginários, esforços, compromissos e descobertas (CHAIGAR, 2015). Em estudo realizado com licenciandos de Pedagogia sobre suas aprendizagens na cidade, elenco duas questões: quando percebem que aprendem e que aprendizagens são essas. Percebem que aprendem quando “atribuem beleza ao processo e produto”, “retiram lições da própria vida”, “refletem narrativas como expressões de conhecimento” e “envolvem-se na investigação”. E destacam como aprendizagens “melhoria da autoimagem”, “sentimentos de pertencimento”, “valorização da escala local” e “descobertas pela partilha (saberes, sentimentos, surpresas)” (CHAIGAR, 2015).

Realço que as descobertas apontadas afastam-se de um paradigma positivista e se aproximam da compreensão do “conhecimento como autoconhecimento”, conforme sugere Sousa Santos (1996) a respeito do paradigma emancipatório que, nesse caso, pressupôs também sentimentos, estética, partilhas, envolvimento e territorialidades<sup>9</sup>.

Essas categorias estão entrelaçadas e associadas aos contextos em que se produziram, pois compreendo que todo estudo é situado, mas reconheço que mobilizaram licenciandas em direção à vida na/da cidade, e que cada uma pôde construir aprendizagens ancoradas em suas próprias experiências de vida na relação com outros cidadãos, seja na sala de aula ou outros espaços para além dos muros da universidade.

[...] Ao escutar os colegas de turma, o anônimo na rua, o avô na casa, o vendedor do Mercado, o barbeiro na barbearia, os moradores do Balneário, os colegas de trabalho, os habitantes da Ilha, entre tantos

9 A construção de redes de territorialidades envolve ultrapassar os muros da universidade (físicos e epistemológicos), quebrar paradigmas segregadores e estimular ‘conversas com a cidade’ e seus praticantes, potencializando ações educativas formais e não formais.

outros não citados com os quais dialogaram, as discentes exercitaram suas humanidades num diálogo profícuo com memórias e histórias de vida do lugar. (CHAIGAR, 2015, p. 316).

As escutas e interlocuções favoreceram protagonismos, pois sinalizam rupturas com o modelo da modernidade que dispõe sujeito versus objeto (CUNHA, 2006). Todos puderam se perceber na condição de “praticante” (CERTEAU, 1998): professora, estudantes, anônimos, avós, barbeiros, ilhéus... Cada qual totalidade e parcela ao mesmo tempo, em que todos ensinam e todos aprendem.

O estudo resumidamente relatado trouxe desdobramentos e, desde 2012, *aposto fichas* no evento denominado “Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo” que já teve cinco edições consecutivas e gerou, em 2016, a criação da linha de pesquisa Redes de estética, cultura e formação na/da cidade – RECIDADE, sediada no Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (FURG/CNPq). Nele, um pequeno grupo formado pela professora pesquisadora, mestrandos em Educação, bolsistas de iniciação científica e professores da escola básica tem se debruçado em trabalhos que potencializem processos na interlocução com a cidade, ou seja, redes de territorialidades formativas. Desenvolvemos, desde esse ano, o projeto que reúne pesquisa e extensão (PROEXT/2016) “Cultura, Estética e Formação na/da Cidade: redes de saberes, memórias, incompletudes e territorialidades”.

O projeto foi resultado das experiências anteriores acumuladas no diálogo com discentes universitários, colegas e professores da escola básica. Jovens estudantes têm um papel fundamental na construção dessas territorialidades formativas, pois, com suas energias juvenis, impulsividade ao novo, radicalidade a exclusões,

desejo por rupturas representam uma fonte inesgotável de ideias e proposições, cabendo a nós, professores, estarmos atentos e acolhê-las na humildade do gesto de passar o bastão, ou melhor, ajudá-los a se preparar – na ação – para assumir papéis que hoje estão conosco. Assim, no espaço do pequeno, de *formigas*, está sendo construído um movimento *crianceiro*, pois apostamos na potência transformadora da infância quando nos permitimos sermos alcançados por ela. Ele tem nome, chama-se...

### INTERFACES PEDAGÓGICAS OU... MOVIMENTO INTERFACES

O que é afinal? Trata-se de um projeto de formação de professores nascido nas salas de aulas da graduação, mais especificamente nas licenciaturas, com o objetivo inicial de promover a interlocução entre diferentes áreas e evidenciar a produção de conhecimento desses cursos. Durante o ano letivo de 2012 (que culminaria em 2013 em função de uma greve geral), duas turmas, uma de Pedagogia e outra de História, realizavam investigações no tempo-espaço da cidade. Com o objetivo de intercambiar essas produções, foi proposto o Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo, associado à II Mostra O lugar da memória na escola – coisas de crianças<sup>10</sup>.

Entretanto, as intencionalidades foram em muito extrapoladas, tendo em vista que um grande número de estudantes correu ao evento que, inclusive, contemplou trabalhos de outras IES. Esse fato suscitou alterações nas modalidades previstas e, visando acolher todas as propostas, foram incluídos também pôsteres.

10 Uma primeira Mostra já havia sido realizada durante o II Seminário Memórias, lugares e a cidade, em 2010. Blog do evento: <http://eventointerfacespedagogicas.blogspot.com.br/>

Um dos destaques foi a presença do Pequeno Príncipe, sob a pele do acadêmico de Pedagogia Ewerton Mendes. Havia ele confidenciado que tinha como sonho viver o personagem de Exupéry e acho que pensamos: por que não? De cabelo descolorido e com as vestes feitas por ele mesmo, o personagem circulou pelo campus universitário divulgando o evento. Sua presença poética e a infância por ele carregada despertaram curiosidades e, por certo, atraíram muitos ao Interfaces. Durante o evento, deu a medida do tempo (intervalos, recomeços, etc.), ao entrar nos ambientes das atividades com sua caixinha de onde sacava excertos da obra que caracterizava. O Pequeno Príncipe virou um ícone e o estudante passou a ser convidado para visitar escolas como tal. Essa experiência foi transformada em seu Trabalho de Conclusão de Curso, ao final da licenciatura.

O personagem foi o início de um conjunto de outros tantos que, ao longo das demais edições, representaram o *alter ego* do evento e foi quem abriu espaço para que outras racionalidades também se explicitassem no Interfaces. O Menino Maluquinho (2014) baseado na obra homônima de Ziraldo; O menino que colecionava lugares (2015) (parceria com a colega Ana Roberta Siqueira), adaptado do livro de Jader Janer Lopes; Peter Pan (2016), personagem criado por James Matthew Barrie e O carteiro e o poeta (2017). Este foi o primeiro personagem que, retirado do cotidiano citadino, destaca os praticantes e suas vidas ordinárias (CERTEAU, 1998) e simbolicamente ratifica a cidade como espaço educador por excelência. Nas duas últimas edições, Ewerton (que agora já é licenciado) teve a parceria de João Vitor Xavier, licenciando em História, jovem poeta cuja poética tem sido extravasada durante o Seminário.

Após o início promissor, o projeto ganhou força e foi se estendendo em seus objetivos e propostas, conforme avaliávamos seus alcances formativos. Já a segunda

edição evidenciava um tema bem claro, proposto por um coletivo de alunas de Pedagogia que apresentaram forma e conteúdos quase que prontos. Foram me procurar ao final do ano letivo para argumentar que o Interfaces teria que ter continuidade e se propunham a arremangar mangas e porem-se a trabalhar. Foi o que aconteceu: O II Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo – “Memórias, tecnologias e ludicidade: ressignificando tempos, espaços e infâncias” ocorreu em setembro de 2014. O tema, retirado de anseios bem próprios da Pedagogia, contou com uma Mostra fotográfica intitulada “As tecnologias e as crianças no século XXI”, dividida em duas partes, uma produzida sob o olhar de crianças riograndinas e outra capturada pelo olhar do discente Ewerton Mendes, cuja curadoria ficara a cargo da Professora Simone Anadon, do Instituto de Educação e parceira na organização da primeira e da segunda edição. Essa atividade reiterou a presença de crianças como parte fundante das demais modalidades do evento formativo, que teriam sequência em outras edições.

A segunda edição do Projeto já contou com comissão científica e o conjunto de trabalhos apresentados sob a forma de cirandas passou a ser reunido em anais. Foi também um momento de grande participação de discentes na organização e coordenação de atividades, ratificando a sugestão da emergência de protagonismos, enquanto o Menino Maluquinho nos levava de volta ao nosso “quando infante”, conforme o poeta Manoel de Barros.

O III Seminário, ocorrido em 2015, trouxe como tema “Protagonismos, culturas e incompletudes”, definido em função de avaliações coletivas em meio ao recrudescimento de crises societárias e políticas. Em nossa carta destinada aos participantes, assim sintetizamos o contexto:

[...] Crises que colocam em cheque paradigmas, valores, caminhos e sentidos atribuídos ao ser humano. A urgência de pensarmos/agirmos como protagonistas de um tempo histórico portador de complexidades levou-nos aos conceitos-eixos deste evento. Os nossos percursos no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como os de parcerias desta edição também contribuíram sobre o tom do tema: *Protagonismos, culturas e incompletudes!*<sup>11</sup>

Nessa edição, o caráter regional, antes mais circunscrito a municípios próximos e da capital, espalhou-se um pouco, ganhou a parceria de colegas como Jader Janer Lopes (UFJF/UFF) e Orlando Ednei Ferretti (UFSC) que se somaram aos esforços do projeto e levaram seus estudos sobre geografia das infâncias e ensino de geografia ao Interfaces. O evento ampliou seus objetivos e buscou evidenciar protagonismos docentes e discentes e produções escolares. Muitos professores de escolas da cidade e do campo estiveram presentes com seus trabalhos, equilibrando a produção de antes, eminentemente acadêmica, com a do chão das escolas.

Um fato que simbolizou essa maior aproximação foi dado pelo menino Patrick Lima Cabral, da Escola Municipal Frederico Ernesto Buchholz, que elaborou um lindo desenho que se transformou na arte do evento. Sua professora, mestranda em educação, apresentou-nos entusiasmada a produção da criança (na época com sete anos de idade) que, logo, ganharia nossos corações. A imagem foi impressa em camisetas, canecas, *banners* e adesivos e, até hoje, é usada por estudantes quando desejam reafirmar a identidade do Interfaces em

11 Disponível em: <http://seminariofurg.wixsite.com/interfaces/anais> Acesso em: 12 mar.2018.

apresentações de trabalhos em eventos, por exemplo.

Uma fotografia tirada na Mesa Final desse Interfaces mostra uma mãe grávida, Patrícia Raubach (discente de Pedagogia), segurando uma camiseta de bebê com os dizeres “Eu fui no Interfaces”, junto ao neto e o filho Nicolas. Talvez essa imagem retrate bem o tamanho do compromisso afirmado com os pequenos, quando se busca construir, na formação de professores, dimensões sensíveis que não se conformem com indiferenças, maus-tratos, violências e/ou abandonos de qualquer espécie, seja em relação a uma criança, um jovem, um velho ou, ainda, um animal não humano.

Desejo destacar, no entanto, o que considero um exercício potente de protagonismo discente. Inserimos na programação uma Mesa Final intitulada “O que é mesmo que estamos aprendendo?”. Essa Mesa foi composta pelos discentes coordenadores das cirandas, a principal modalidade do evento, tendo em vista ser constituída por narrativas erigidas de forma horizontal. Nela, professores doutores dialogam com discentes graduandos e pós-graduandos, professores de escolas públicas e estudantes de ensino básico, inclusive. O caráter democrático da ciranda sempre é apontado nas suas avaliações como um dos pontos fortes do projeto.

Nessa Mesa, jovens coordenadores de cirandas arremataram, com suas análises, o momento formativo e suas aprendizagens. Uma fotografia em particular me encanta em que os licenciandos mostram-se à vontade e apropriados de um espaço geralmente destinado aos doutos. Inverteram espacialmente a ordem das coisas; sentaram-se todos à frente da mesa e, com seus bloquinhos de anotações em mãos, narraram suas perspectivas sobre evidências que mobilizaram aprendizagens nessa edição. O episódio seria uma das lições aprendidas: os licenciandos precisam exercitar mais seus protagonismos na instituição universidade; eles têm muito a nos ensinar!

O IV e V Seminários tiveram como temas Escola e Universidade: utopias, tempos e experiências e Cidade e Escola: formação, transformação e cidadania, respectivamente. Nesses, há sinais de amadurecimento e um esforço de aproximação com a escola pública, chamando-a para dividir com a universidade a responsabilidade na formação de professores. Embora haja o discurso que reconhece a escola como espaço formativo, mediante o que denominamos de formação continuada, por exemplo, o fato ainda carece de concretude na mente de muitos. Nesse sentido, um episódio tomou nossa atenção em 2016, durante o transcorrer do evento: havíamos construído (a duras penas), com doze escolas públicas e um núcleo de educação e monitoramento ambiental (NEMA), atividades que seriam desenvolvidas nesses espaços educativos, como parte da programação do Interfaces. Somavam em torno de duzentas vagas, que tínhamos na ponta do lápis, com medo de que faltassem atividades para toda a demanda. No entanto, pouquíssimas pessoas se deslocaram até as escolas para os trabalhos preparados pelas instituições, deixando-nos com um sentimento de frustração bem grande. Nas discussões da última Mesa, que tinham como objetivo analisar o processo educativo promovido pelo evento, trouxemos à baila a questão e refletimos que ainda é à universidade que é concedida a chancela da formação. Na escola a gente vai observar, colher dados, levar nossas proposições etc., mas o espaço formativo por excelência, ou seja, o território da formação de professores é a universidade. Trata-se, sim, de uma questão de poder.

Entretanto, destoamos desse entendimento e temos investido forte no reconhecimento da escola como produtora de conhecimento, formação e desenvolvimento profissional docente, afinal é através da escola que profissionais da educação constroem amizades e conhecimentos, ensinam e aprendem e, também, humanizam-se ao se empenharem na defesa da cidadania

de crianças e jovens de todos os segmentos sociais.

Interfaces Pedagógicas, nessas duas edições, também destacou a cidade como espaço educador por excelência e buscou juntar narrativas plurais sobre ela, mediante “conversas com a cidade” em que experiências produzidas fora dos ritos acadêmicos ganharam visibilidade, como a luta por moradia urbana, o fluxo de imigrantes senegaleses, práticas tradicionais como de rendeiras e de quilombolas, movimentos emancipatórios de negros, entre tantos outros. Nessa cidade, mais uma vez, reconhecemos vozes de crianças e de jovens – grupos geracionais historicamente marginalizados – quer fosse por meio do sarau poético, do teatro, da produção de vídeos ou música etc., que sinalizaram aberturas e movimentos na direção de uma formação mais atravessada pela vida, seus conflitos, desafios e pela dimensão da possibilidade.

O processo que o compõe não é de todo dizível posto representar muito mais do que podem as palavras e a sua limitada capacidade expressiva (embora não desprezível obviamente). Reúne beleza e simplicidade, envolvimento e disponibilidade, risco e rigor. Para muito além do que essas palavras signifiquem, extrapolam a dimensão de evento, situado em um breve período sazonal no calendário de cronos; para nós que o estamos produzindo, imersos em seus meandros, já é um movimento em favor da formação de professores, da escola pública e da cidade educadora. O segundo semestre de 2016 assumiu oficialmente essa dimensão e passou a ser também Movimento Interfaces: Conhecimentos para além dos Muros e reúne, vez em quando, pequenos grupos, com a presença de convidados como estudantes estrangeiros, griôs, movimentos pró animais não humanos, educadores populares, poetas, músicos, pintores, iniciativas educativas com crianças e jovens, coletivos negros etc.. O Movimento junta gente de muitos jeitos e, dessa maneira, vamos construindo um modo de formar menos engessado e/ou dualista e endossado por paradigmas plurais, que não desperdicem

a [rica] experiência (SOUSA SANTOS, 2000) que a vida na cidade proporciona.

Para concluir, quero dizer ao seu Chaguinha (destacado no início desta escrita) que compreendo sua nostalgia e também sinto falta daqueles ingênuos mascarados, mas que não nos imobilizemos frente aos desafios do presente. Estou, como ele, desejando mais espontaneidade e alegres festejos de carnaval no local em que vivemos. Contudo, no espaço que me cabe na formação de professores, igualmente me esmero em ir ao encontro da infância na cidade, a fim de ratificar com ela o que alguns discentes já perceberam:

[...] nossa territorialidade é constituída na diversidade, pois a práxis que ocorre fora da universidade e aquelas práxis que são desenvolvidas na mesma, mas de forma alternativa, são o resultado de múltiplos saberes e fazeres. O educador Miguel Arroyo, nos elucida que essas diversas formas [...], que aqui estamos tentando entender por territorialidade, é fruto de uma amálgama de resistências, saberes, práticas, experiências, etc. (SOARES et al, 2016, p. 05).

## REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 115-136.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Tradução: Renato Aguiar. Rio

de Janeiro: Zahar, 2017(a).

\_\_\_\_\_. O dom de Francisco. **Revista IHU**, 2017(b). Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/565619-o-dom-de-francisco-artigo-de-zygmunt-bauman> Acesso: 12 fev.2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (V1, As artes de fazer).

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. A (des)educação do olhar no contexto da cidade: exercícios de conjugar o verbo reparar. **Revista Trabalho (En)Cena**, fev. 2014. Disponível em: <http://ulbra-to.br/encena/2014/02/05/A-deseducacao-do-olhar-nocontexto-da-cidade-exercicios-de-conjugar-o-verbo-reparar> Acesso em: 04 mar.2015.

\_\_\_\_\_. **A construção de um modo docente de ser: um estudo com alunas do magistério**. (Dissertação de mestrado, 164p). Pelotas, UFPel, 2001.

\_\_\_\_\_. Aprendizagens e itinerários juvenis: cidade e cidadania sob o véu de narrativas e memórias. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Orgs.). **Educação Geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 295-318.

CUNHA, Maria Isabel da. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. XIII ENDIPE. Recife: 2006, p. 485-503.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Antonio. Bauman: Assim chegamos à Retrotopia. **Revista IHU**, 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br>

br/78-noticias/567419-bauman-assim-chegamos-a-retrotopia  
Acesso em: 12 fev.2018.

SOARES, Luiz Paulo da Silva et al. Territorialidades da Formação: Narrativas discentes sobre o movimento interfaces II. **II Encontro Humanístico Interdisciplinar**. Jaguarão, RS, 2016. Disponível em: <http://eventos.claec.org/index.php/ehm/2ehm/paper/view/403/175> Acesso em: 12 mar.2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1996.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.