Práticas Decoloniais no Ensino de Arte



Memórias do Interior

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA- UNESP
Instituto de Artes- Campus de São Paulo
Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes

PRÁTICAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE ARTE:
Memórias do Interior

Maria Luiza Ramos Tonussi

São Paulo
2026

MARIA LUIZA RAMOS TONUSSI

PRÁTICAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE ARTE:
Memórias do Interior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Prof-Artes em 2026, com a área de concentração em Ensino de Artes do Instituto de Artes Universidade Estadual Paulista (UNESP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.
Linha de Pesquisa: Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes.
Orientadora Prof. Dra.: Eliane Patricia Grandini Serrano

São Paulo
2026

Tonussi, Maria Luiza Ramos
T667p Práticas Decoloniais no Ensino de Arte : memórias do interior / Maria Luiza Ramos Tonussi. -- São Paulo, 2026
223 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo
Orientadora: Eliane Patricia Grandini Serrano

1. Arte/Educação. 2. Decolonialidade. 3. Memória. 4. Bordado. 5. Identidade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Dados fornecidos pelo autor(a).

MARIA LUIZA RAMOS TONUSSI

PRÁTICAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE ARTE:
Memórias do Interior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Prof-Artes em 2026, com a área de concentração em Ensino de Artes do Instituto de Artes Universidade Estadual Paulista (UNESP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Dissertação aprovada em: __/__/____

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dra. Eliane Patricia Grandini Serrano

Unesp – Orientadora

_____

Prof. Dra. Priscila Leonel de Medeiros Pereira

Unesp – Campus Bauru

_____

Prof. Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima

UFU

A quem insiste em fazer da educação um ato cotidiano de resistência.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação, seguindo a metáfora que a constitui, foi tecida por mim com linhas simbólicas de muitas mãos. A cada pessoa que ajudou a costurar essa trama, deixo aqui minha sincera gratidão.

À espiritualidade e aos meus ancestrais, por sustentarem meus passos e iluminarem meus caminhos.

À minha família, minha mãe Simone, meu pai Luiz e meu irmão Pedro, por acreditarem em mim, incentivarem minhas escolhas e tornarem possível cada conquista.

Ao meu marido, Gabriel, companheiro de vida e revisor paciente dos meus escritos. Esta pesquisa começou no mesmo ano em que nos casamos e, ao longo dela, compreendi o verdadeiro significado do companheirismo e parceria.

Aos meus amigos, pelas leituras, conversas, revisões, incentivo e por dividirem comigo as alegrias e os desafios desse percurso.

À equipe gestora, profissionais e estudantes da Escola Municipal Leonor Pinto Thomaz, por acolherem esta pesquisa e possibilitarem que ela fosse construída em diálogo com a escola.

Às minhas companheiras caminhantes, Nuana Câmara e Tatiane Morais, pelo afeto, pelas escritas coletivas, pelas viagens, conversas e caminhos compartilhados.

À minha orientadora, Patricia Grandini, por caminhar ao meu lado há mais de dez anos, desde a graduação até o mestrado, sempre com escuta, generosidade e confiança no meu percurso como pesquisadora e educadora.

Aos professores Sidiney, Priscila e Carminda, por aceitarem compor esta banca e por fazerem parte da minha formação ao longo do mestrado. É uma alegria concluir este percurso ao lado de quem tanto contribuiu para esta pesquisa.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, cruzaram o caminho desta investigação. Se hoje esta trama encontra um ponto de arremate, é porque,em algum momento, muitas mãos também ajudaram a segurá-la.

“Cada geração tem, de sua cidade, a memória de acontecimentos que permanecem como pontos de demarcação em sua história”

Ecléa Bosi, 1994, p.418.

RESUMO

Esta dissertação investiga de que maneira a Arte/Educação, em uma perspectiva decolonial, pode contribuir para a ressignificação de narrativas históricas predominantes sobre a cidade de Sorocaba/SP, que tendem a privilegiar determinadas versões do passado e a silenciar ancestralidades, experiências e modos de existir. A pesquisa busca compreender como essa perspectiva pode promover processos de reconhecimento, criação e valorização das memórias individuais e coletivas, fortalecendo a construção de identidades e do sentimento de pertencimento ao território. Desenvolvida por meio da pesquisa-ação, a investigação também incorpora a narrativa autobiográfica como parte do percurso metodológico, reconhecendo a memória da pesquisadora como elemento constitutivo da pesquisa. O campo de estudo reúne práticas artístico-pedagógicas realizadas entre os anos de 2024 e 2026 com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. As experiências envolveram caminhada pelo centro da cidade, bordados sobre fotografias em tecido, cartografias afetivas, registros escritos e reflexões sobre identidade, memória e território, possibilitando que os participantes estabelecessem relações entre suas histórias de vida e a história da cidade. A pesquisa considera a produção artística dos estudantes como elemento central da investigação, a partir da qual desenvolve reflexões sobre a construção de outras narrativas para a cidade.

Palavras-chave: Arte/Educação; decolonialidade; memória; bordado; identidade.

RESUMÉN

Esta disertación investiga de qué manera la Educación Artística, desde una perspectiva decolonial, puede contribuir a la resignificación de las narrativas históricas predominantes sobre la ciudad de Sorocaba/SP, las cuales tienden a privilegiar determinadas versiones del pasado y a silenciar ancestralidades, experiencias y modos de existencia. La investigación busca comprender cómo esta perspectiva puede promover procesos de reconocimiento, creación y valorización de las memorias individuales y colectivas, fortaleciendo la construcción de identidades y del sentido de pertenencia al territorio. Desarrollada mediante la investigación-acción, la investigación incorpora también la narrativa autobiográfica como parte del recorrido metodológico, reconociendo la memoria de la investigadora como un elemento constitutivo de la investigación. El campo de estudio reúne prácticas artístico-pedagógicas realizadas entre los años 2024 y 2026 con estudiantes de los últimos años de la Enseñanza Fundamental de la Red Municipal de Enseñanza de Sorocaba. Las experiencias incluyeron un recorrido a pie por el centro de la ciudad, bordados sobre fotografías en tela, cartografías afectivas, registros escritos y reflexiones sobre identidad, memoria y territorio, posibilitando que los participantes establecieran relaciones entre sus historias de vida y la historia de la ciudad. La investigación considera la producción artística de los estudiantes como elemento central de la investigación, a partir de la cual desarrolla reflexiones sobre la construcción de otras narrativas para la ciudad.

Palabras clave**:** Educación Artística; decolonialidad; memoria; bordado; identidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa. Bordado sobre algodão cru, 2025. Fonte: Da autora..... 0
Figura 2 — Objetos de Memória. Colagem digital, 2025.....22
Figura 3 — Livro-ilustrado Minhas Memórias com Vô Eurico. Bauru/SP, 2019..... 25
Figura 4 — Vô Eurico e seu livro. Sorocaba/SP, 2019..... 26
Figura 5 — Projeto Japão, E.E. Antônio Vieira Campos, Sorocaba/SP, 2001..... 28
Figura 6 — Foto que marca minha posse e a aposentadoria de minha mãe, 2021.. 29
Figura 7 — Ideograma Sankofa..... 34
Figura 8 — Mapa ilustrativo do Caminho do Peabiru, rede ancestral de caminhos indígenas que conectava territórios de Abya Yala, passando pela região de Sorocaba 39
Figura 9 — Monumento ao Tropeiro, localizado na Praça dos Tropeiros, em Sorocaba/SP, 2026..... 43
Figura 11 — Monumento à Mãe Preta, Sorocaba/SP..... 54
Figura 12 – Monumento ao Algodão, Sorocaba/SP..... 56
Figura 13 – Estudantes visitando a exposição Terra Rasgada: memória e resistência indígena, Sorocaba/SP, 2025..... 59
Figura 14 – Obra Terra rasgada (retificação), Jeff Barbato, 2025..... 61
Figura 15 – Obra A Cura do Fio, Flávia Aguilera, Lucilene Wapichana e Roseane Cadete, 2026..... 63
Figura 16 – Obra A ética do grão, Lucas Soares, 2026..... 65
Figura 17 — Orientações para alunos e familiares sobre o Envelope das Memórias, 2024..... 78
Figura 18 — Orientações para alunos e familiares para a realização da Árvore das Conexões, 2024..... 79
Figura 19 — Produções dos Envelopes das Memórias, 2024..... 80
Figuras 20, 21, 22 e 23 — Capas dos Envelopes das Memórias, 2024..... 81
Figura 24 — Meu Envelope das Memórias, 2024..... 83
Figura 25 — Envelope das Memórias e Árvore das Conexões da estudante A.A, 2024..... 86
Figura 26 — Árvore das Conexões da estudante A.A, 2024..... 87
Figura 27 — Envelope das Memórias e Árvores das Conexões da estudante A.F., 2024..... 88
Figura 28 — Árvore das Conexões da estudante A.F, 2024..... 90
Figura 29 — Envelope das Memórias e Árvores das Conexões do estudante A.B. 2024..... 91
Figura 30 — Árvore das Conexões do estudante A.B., 2024..... 92
Figura 31 — Receitas Afetivas do estudante A.B., 2024..... 93
Figura 32 — Fachada da E.M. Leonor Pinto Thomaz, Sorocaba/SP, 2025..... 95
Figura 33 — Fachada da casa de meus avós, 2025..... 97
Figura 34 — Fotos do interior da casa de meus avós, 2025..... 98
Figura 35 — Roseiras da Avó Tite, 2025..... 99
Figuras 36, 37 e 38 — Produção dos Diários de Bordo, 2025..... 101

Figura 39 — Diário de Bordo da Estudante A.A, 2025..... 103
Figura 40 — Diário de Bordo do estudante L.G, 2025..... 104
Figura 41 — Diário de Bordo da estudante M.M., 2025..... 106
Figura 42 — Diário de Bordo da estudante M.M, 2025..... 107
Figura 43 — Sobrado Mirante da Rua XV e Palacete Scarpa, 2025..... 108
Figura 44 — Largo de São Bento- Centro, s/n..... 109
Figura 45 e 46 — Diário de Bordo da estudante L.B., 2025..... 113
Figura 47 — Diário de Bordo da estudante A.F., 2025..... 114
Figura 48 — Exploração do Mapa Turístico da cidade de Sorocaba, 2025..... 119
Figura 49 — Exploração virtual pelas ruas da cidade de Sorocaba, 2025..... 120
Figura 50 — Instruções para ilustração do mapa coletivo, 2025..... 121
Figura 51 — Fichas sobre o Rio Sorocaba, 2025..... 123
Figura 52 — Fichas Lugares importantes para minha cidade, 2025..... 125
Figura 53 — Grupo de Fichas Lugares importantes para minha cidade, 2025..... 127
Figura 54 — Mapa Intra Urbano do Município de Sorocaba, 2025..... 131
Figura 55 — Produção e montagem do Mapa Intra Urbano do Município de Sorocaba, 2025..... 132
Figuras 56 e 57 — Produção e montagem das cartografias coletivas da cidade de Sorocaba, 2025..... 133
Figura 58 — Produção e montagem das cartografias coletivas do centro da cidade de Sorocaba, 2025..... 134
Figura 59 — Bordado em fotografia impressa no tecido. Produção da autora, 2025.... 136
Figura 60 — Oficina de fotografia ministrada por Ricardo Albuquerque, 2025..... 138
Figura 61 — Itinerário do projeto Caminhando pela Cidade, 2025..... 139
Figura 62 — Estudantes participando do projeto Caminhando pela Cidade, em 2025 141
Figura 63 — Estudantes participando do projeto Caminhando pela Cidade, Rio Sorocaba, 2025..... 142
Figura 64 — Estudantes participando do projeto Caminhando pela Cidade, Rio Sorocaba, 2025..... 143
Figuras 65 e 66 — Fotografias do Rio Sorocaba tiradas pelos estudantes do projeto Caminhando pela Cidade, 2025..... 145
Figura 67— Diário de bordo do estudante V.A, 2025..... 147
Figura 68 — Estudantes do projeto Caminhando pela Cidade em frente à Estação Ferroviária de Sorocaba..... 149
Figura 69 — Estudantes do projeto Caminhando pela Cidade observando a Estação Ferroviária de Sorocaba..... 150
Figura 70 — Fotografia da parte interna do prédio da Estação Ferroviária de Sorocaba, 2025..... 151
Figura 71 — Diário de bordo da estudante A.A, 2025..... 152
Figuras 72 e 73 — Fotografias da Estação Ferroviária tiradas pelos estudantes do projeto Caminhando pela Cidade, 2025..... 155

Figura 74 — Estudantes explorando o acervo externo do Museu da Estrada de Ferro Sorocabana, 2025..... 156
Figura 75 — Fotografia do Palacete Scarpa tirada por estudante participante do projeto Caminhando pela Cidade, 2025..... 157
Figura 76 — Estudantes explorando o acervo do Museu do Esporte, 2025..... 158
Figura 77 — Diário de bordo da estudante K.M, 2025..... 159
Figura 78 — Fotografia do centro da cidade tirada por estudante participante do projeto Caminhando pela Cidade, 2025..... 160
Figura 79 — Fotografia da fachada da FUNDEC tirada por estudante participante do projeto Caminhando pela Cidade, 2025..... 162
Figura 80 — Estudantes do projeto Caminhando pela Cidade nas cadeiras da FUNDEC, 2025..... 163
Figuras 81 e 82 — Estudantes do projeto Caminhando pela Cidade na Praça do Canhão, 2025..... 165
Figura 83 — Trecho do diário de bordo do estudante L.S., 2025..... 170
Figura 84 — Matéria sobre a caminhada publicada no site da Prefeitura Municipal de Sorocaba, 2025..... 172
Figura 85 — Estudante contemplando cartões-postais, em 2025..... 173
Figuras 86 e 87 — Selos postais produzidos pelos estudantes, em 2025..... 175
Figura 88 — Cartão-postal do aluno E.G., 2025..... 176
Figura 89 — Organização dos cartões-postais, 2025..... 178
Figura 90 — Proximidade entre a escola e o Rio Sorocaba, a partir de imagem do Google Maps, em 2026..... 181
Figura 91 — Projetos do Painel em votação, 2025..... 183
Figura 92 — Painel em produção, 2025..... 184
Figura 93 — Etapa da pintura do painel, 2025..... 185
Figura 94 — Etapa da pintura do painel, 2025..... 186
Figura 95 — Fotografia bordado para meu casamento, 2024..... 188
Figura 96 — Exercício de bordado, 2025..... 189
Figura 97 — Exercício de bordado em sala de aula, 2025..... 190
Figura 98 — Estudantes bordando em sala de aula, 2025..... 191
Figura 99 — Estudantes bordando em sala de aula, 2025..... 193
Figuras 100, 101, 102, 103 e 104 — Fotografias bordadas pelos estudantes, 2025..... 194
Figura 105 — Painel bordado finalizado, 2025..... 197
Figuras 106, 107 e 108 — Exposição Memórias que Caminham, 2025..... 200
Figura 109 — Maquetes Rio Sorocaba, 2025..... 202
Figura 110 — Espaço interativo da exposição, 2025..... 203
Figura 111 — Estudantes realizando novos bordados, 2026..... 207
Figuras 112 e 113 — Painel (Re)existir em processo de montagem, 2026..... 208

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 15
1. REINVENTANDO INTERIORES..... 20
1.1 Caixa de Memórias..... 20
1.2 Territorialidades da Sala de Aula..... 26
1.2.1 Memórias que se Tecem Junto à Formação: Percursos Afetivos.....26
1.2.2 Herança em Movimento..... 28
1.2.3 Novos Caminhos..... 31
2. MEMÓRIAS DO INTERIOR..... 35
2.1. A cidade antes da cidade..... 36
2.1.1. Terra Rasgada.....37
2.1.2 A invenção da cidade tropeira.....41
2.2 As ancestralidades que sustentam a cidade.....47
2.3 Novos caminhos e rasgões..... 65
3. COSTURAS DA CIDADE..... 68
3.1. Caminhando pela Cidade.....69
3.1.1 Identidade.....70
3.1.2 Rodas de Conversa.....70
3.1.4 Apresentação dos Envelopes das Memórias e Árvores das Conexões..... 81
3.2 Cidade..... 94
3.2.1 A Casa.....95
3.2.2 Diários de Bordo.....99
3.2.3 Registros do cotidiano: narrativas dos diários de bordo..... 101
3.2.4 Cartografias Coletivas..... 116
3.2.5 Memórias que caminham.....136
3.3 Memória..... 167
3.3.1. Da caminhada aos cartões-postais.....168
3.3.2. Painéis vivos..... 178
3.3.2.1 O rio que nos atravessa..... 179
3.3.2.2 Entre nós e a cidade..... 186
3.3.2.3 Exposição Memórias que Caminham.....197
3.3.2.4 Entre tramas e ausências.....204
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 210
REFERÊNCIAS..... 215
Apêndice A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 220
Apêndice B- Autorização para o projeto “Caminhando pela Cidade”.....222

Introdução

As inquietações que perpassam esta pesquisa nascem da importância das memórias, sobretudo daquelas que foram silenciadas ou soterradas por camadas de cimento. Parto da compreensão de que a memória não é algo dado, neutro ou estático, mas um campo de disputas, atravessado por relações de poder que determinam quais narrativas são preservadas e quais são apagadas.

A partir dessa compreensão, esta dissertação se constitui na investigação da construção de uma memória coletiva da cidade de Sorocaba a partir do olhar de estudantes provenientes de diferentes bairros e contextos da cidade. Essa característica está diretamente relacionada à localização da escola em que esta pesquisa se desenha, situada no centro histórico, que acolhe alunos de diferentes regiões de Sorocaba/SP.

Neste sentido, esse processo de investigação foi desenvolvido por meio de práticas artístico-pedagógicas que, nesta dissertação, são compreendidas como práticas decoloniais, na medida em que promovem outras formas de habitar, narrar e produzir conhecimento sobre a cidade. Entre elas, destacam-se o bordado, a fotografia, as caminhadas pelo território, a produção de cartões-postais e outras experimentações sensíveis.

A escolha por esse percurso investigativo está diretamente relacionada à minha trajetória de vida e à minha atuação como professora de Arte na rede pública. Enquanto professora-artista-pesquisadora, compreendo que não há separação entre minha história pessoal, minha prática docente e meu fazer artístico. São essas experiências que orientam a maneira como penso a Arte/Educação e que fundamentam as escolhas metodológicas e conceituais desta pesquisa. Trabalhar com memória implica, portanto, revisitar minhas próprias experiências e reconhecer como elas se entrelaçam às vivências dos estudantes e à relação que construímos individual e coletivamente com a cidade de Sorocaba.

É também a partir de minha relação com a memória e com a autonarrativa que o bordado assume um lugar central nesta pesquisa. Além de integrar o conjunto de práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas com os estudantes, ele constitui minha linguagem visual como artista e passa a organizar conceitualmente esta

investigação, tornando-se uma metáfora para pensar a memória, a cidade e os processos educativos.

Ao dialogar com o tempo, a repetição e a pausa, o bordado, simbolicamente, tensiona a lógica acelerada e produtivista que permeia o cotidiano escolar e social. A linha que percorre o tecido transforma-se, assim, em um fio de memória, conectando tempos distintos e permitindo que histórias fragmentadas ou silenciadas encontrem novas formas de (re)existir.

Além de uma organização conceitual, o bordado também abraça esteticamente esta pesquisa. A capa que inaugura esta dissertação foi desenvolvida por mim a partir de um mapa intraurbano de Sorocaba. Nela, cada uma das regiões da cidade é representada por um tecido estampado, criando uma composição diversa. A sobreposição dos tecidos, das estampas e das linhas pode ser entendida como uma metáfora da própria história da cidade, construída a partir de diferentes pessoas, culturas, memórias e vozes. A capa, portanto, anuncia a perspectiva a ——----------partir da qual esta pesquisa se constrói: um olhar para o território como espaço de memórias, encontros e disputas que se sobrepõem e entrelaçam.

A partir disso, como uma peça de bordado, os saberes que sustentam esta pesquisa organizam-se por meio de fios que se encontram, se tensionam e se fortalecem mutuamente. O bordado assume, assim, uma dupla condição: é matéria e metáfora. Ao percorrer o tecido, a linha conecta tempos, aproxima experiências e permite que histórias fragmentadas sejam recosturadas, adquirindo novos contornos, texturas e vozes.

É justamente nessa capacidade de costurar tempos, memórias e experiências que o bordado enquanto conceito se articula à perspectiva decolonial que orienta esta dissertação. Ao valorizar saberes e experiências historicamente marginalizados, essa e outras práticas artísticas presentes buscam tensionar discursos hegemônicos que contribuíram para os apagamentos que constituem a memória urbana de Sorocaba.

Neste sentido, acredito ser importante pontuar que compreendo, contudo, que o termo decolonialidade é hoje objeto de revisões e tensionamentos no campo

acadêmico e político e que, em determinados contextos, ele não dá conta, por si só, da complexidade das práticas que enfrentam as permanências do colonialismo no presente. Ainda assim, para além da adesão a uma nomenclatura específica, interessa a esta pesquisa o compromisso com ações, gestos e práticas que questionem a lógica colonial ainda presente nos modos de produzir conhecimento, narrar o território e organizar a experiência educativa. Nesse sentido, esta dissertação dialoga com autores vinculados ao pensamento decolonial, como Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2003), bem como com perspectivas contracoloniais do Sul Global, representadas por. Embora partam de referenciais distintos, esses autores compartilham o esforço de problematizar as permanências da colonialidade nos campos do saber, do ser e do território.

Refletir sobre decolonialidade também implica reconhecer o lugar a partir do qual esta pesquisa é enunciada. Sou uma mulher branca, brasileira e sorocabana e reconheço que minha posição social não é marcada pelas mesmas experiências históricas de violência colonial vividas por sujeitos e grupos sistematicamente silenciados ao longo da história. Esse reconhecimento, entretanto, fundamenta meu compromisso com uma perspectiva decolonial. Ao discutir essas camadas de silenciamento, a pesquisa inevitavelmente se aproxima das histórias das populações originárias e de outras ancestralidades apagadas, como parte de um campo mais amplo de disputas em torno da memória e da produção de sentidos sobre a cidade. Enquanto educadora da escola pública, compreendo que meu papel não é falar por esses sujeitos, mas criar fissuras nas narrativas hegemônicas que continuam a operar no espaço escolar.

Portanto, memória e decolonialidade aparecem como perspectivas que se entrelaçam ao longo desta investigação. Associadas ao campo da Arte/Educação, mostram-se especialmente potentes por articularem experiência, criação artística e reflexão crítica, fazendo da escola um espaço de produção de conhecimento vivo, situado e comprometido com seu tempo.

É desse entrelaçamento que emerge a pergunta que orienta esta pesquisa: de que maneira a Arte/Educação, articulada à memória e à perspectiva decolonial, pode contribuir para a retomada simbólica e identitária de um território marcado por silenciamentos históricos, como a cidade de Sorocaba?

Para responder a essa questão, esta pesquisa desenvolve-se como uma prática investigativa em que ensinar, criar e pesquisar constituem um mesmo movimento. O fazer artístico-pedagógico acontece de forma coletiva, valorizando a partilha de memórias, a escuta sensível e a criação como modos de refletir sobre a cidade. Com isso, a escola torna-se um espaço de mediação entre passado e presente, entre experiências individuais e construções coletivas de memória.

É a partir dessa experiência que a dissertação se organiza em três Pontos[1], em referência à linguagem do bordado. O primeiro Ponto apresenta minha trajetória como professora-artista-pesquisadora, partindo da compreensão de que investigar a memória também exige reconhecer os caminhos percorridos por quem pesquisa. O segundo Ponto volta-se às memórias de Sorocaba, articulando ancestralidade, história e silenciamentos. Por fim, o terceiro Ponto apresenta o percurso desenvolvido com os estudantes, seus processos, desafios e desdobramentos, evidenciando as possibilidades da Arte/Educação como prática decolonial no contexto da escola pública.

Dessa maneira, convido a quem lê a percorrer este emaranhado de linhas, que perpassam diferentes tempos, territórios e vozes, entendendo a memória como matéria viva, em constante construção e disputa.

[1] Nesta dissertação, *Ponto* designa simultaneamente uma unidade estrutural do texto e uma referência à linguagem do bordado, que orienta todo o percurso investigativo. A grafia com inicial maiúscula marca essa dupla condição, indicando que cada Ponto corresponde não apenas a um capítulo, mas a um movimento de construção da pesquisa, cujos fios se articulam aos demais para compor a trama desta investigação.

1. Reinventando Interiores

“Compreendo o ambiente onde dei os primeiros passos como uma das bases de lançamento da minha trajetória” (Santos, 2023, p. 10).

Onde dei meus primeiros passos é o mesmo chão a partir do qual proponho o caminhar desta pesquisa. É nesse entrelaçamento entre território vivido, memória e formação que esta investigação se constrói.

A memória está presente em cada fio que tece esta pesquisa, a começar pelo seu próprio título. *Memórias do Interior* é um termo que busca criar uma ambiguidade poética, referindo-se tanto às memórias da cidade interiorana de Sorocaba, território por onde essa pesquisa percorre, quanto às memórias interiores pessoais, sejam elas minhas ou de tantas outras pessoas que confluíram e confluem nesta pesquisa. Neste primeiro Ponto, as memórias serão alinhavadas, pespontadas, de maneira a remontar meu percurso como educadora-artista-pesquisadora, criando, por meio deste exercício de narração e escrita, um percurso formativo, tal como aponta Marie-Christine Josso em seu livro *Experiências de vida e formação* (2004, p. 39):

> A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No pleno da interioridade implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação.

Portanto, nesse exercício poético e formativo, buscarei traçar uma linha temporal, organizando de maneira narrativa minhas recordações-referências ao longo de mais de quinze anos, memórias que, de algum modo, ajudam a constituir quem sou hoje.

1.1 Caixa de Memórias

A memória para mim sempre me pareceu como uma amiga. Não sei ao certo o exato momento em que eu passei a realizar o exercício de guardar pequenas coisas na minha “caixa de memórias”. Acredito que foi por volta de 2008, quando eu ainda era criança e cursava o Ensino Fundamental na Escola Municipal Matheus

Maylasky, em Sorocaba. Simbolicamente, as minhas primeiras memórias guardadas foram relacionadas a situações em que vivi no ambiente escolar. A primeira delas é uma medalha que recebi após o torneio de xadrez, e que, apesar de eu ter sido eliminada na primeira etapa, foi a primeira medalha que ganhei na vida. O meu segundo objeto de memória é um recorte de jornal que anunciava o retorno das aulas após o recesso escolar de julho, em 2011; eu apareço de costas, de mochila verde, caminhando com meus colegas (Figura 2).

Figura 2 — Objetos de Memória. Colagem digital, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Com o passar do tempo, não perdi esse hábito; na verdade, ele se aflorou. Durante a adolescência, período da vida em que comumente os jovens são mais

imediatistas, lembro-me de pensar que aqueles momentos que eu estava vivendo passavam depressa e, de certa forma, cada objeto que eu guardava tinha um pedacinho daquele momento vivido. Por isso, não me limitei a guardar apenas objetos — bilhetes, ingressos de cinema, ursinhos de pelúcia — mas também comecei a colecionar palavras, registrando-as em um diário. Ainda hoje, não mais diariamente, pela correria latente do nosso cotidiano capitalista, de vez em quando, faço uma pausa no tempo para escrever à minha versão do futuro. De repente, as memórias passaram a não caber mais na caixa e tiveram de ser transferidas para uma gaveta.

Depois de um tempo, só apreciar e cuidar das minhas memórias parecia pouco: passei a querer organizar as caixas de fotografias da família, digitalizar as fotografias do casamento dos meus pais e me debruçar sobre objetos guardados por meus ancestrais. Queria entender as histórias por trás de cada peça, em busca de “remontar” um passado que veio antes de mim, de maneira que, ao me voltar a essas memórias, eu pudesse costurar minha própria identidade, como cita Ecléa Bosi (1994, p.441), "Mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade". Talvez por observar todo esse movimento, meu avô materno, Eurico Ramos, me escolheu para ser a guardiã das suas memórias escritas.

No final do ano de 2018, meu avô descobriu uma doença degenerativa e, por isso, passou a entregar objetos pessoais e de memória aos filhos e netos, como se já esperasse pelo seu destino final. Dos doze netos de Eurico, fui escolhida para herdar sua coleção de cadernos com centenas de histórias escritas por ele. Ao reler e entrar em contato com esse emaranhado de memórias, retornei à minha infância e defini, ali, nesse local de fuga, que esse seria o espaço de pesquisa do meu Trabalho de Conclusão da Graduação em Artes Visuais (Unesp, 2019). A partir desse momento, aprofundei-me ainda mais nas memórias de minha família.

Posso dizer que a veia artística da família iniciou-se pelo meu avô que, desde a sua adolescência, seguiu a profissão de funileiro de carros antigos, uma verdadeira manufatura artística, a qual tinha como sua essência o restauro. Quando eu era criança e visitava meus avós aos domingos, quase sempre encontrava meu

avô sentado à mesa desenhando e escrevendo, sempre com seu material artístico que julgo ser seu favorito, ou talvez o único: uma caneta esferográfica azul.

Nesses domingos, aprendi muitas coisas. Meu avô tinha uma figura de "cientista" para mim, como se suas produções fossem mágicas ou surreais. Uma das memórias que tenho dessa relação com ele, além da leitura de suas histórias, foi quando ele me ensinou que, se escrevêssemos de maneira invertida e colocássemos em frente ao espelho, a palavra apareceria corretamente. Era como mágica! Não imaginaria que, anos mais tarde, essa ludicidade seria representada em um livro escrito por nós dois, *Memórias com Vô Eurico* (Tonussi e Ramos, 2019), numa parceria com anos de distância, mas que fez-se no momento certo.

Ecléa Bosi e sua obra *Memória e Sociedade: Lembrança de velhos* (1994) me acompanham desde a época do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Neste livro, Bosi diz que a sociedade industrial é maléfica aos idosos, no sentido de que não existe mais o sentimento de continuidade, uma vez que "o pai sabe que o filho não continuará sua obra e que o neto nem mesmo dela terá notícia" (Bosi, 1994, p. 25). Posto isso, posso dizer que meu objetivo principal na produção do meu livro ilustrado *Memórias com Vô Eurico* (2019) foi de dar continuidade e não adormecer sonhos, histórias e memórias de uma vida inteira.

A produção de meu TCC, intitulado *Livro Ilustrado: Um Estudo de Palavras, Imagens e Memória* (Tonussi, 2019)[2], aconteceu ao longo de um ano e dividiu-se em três etapas principais: estudo bibliográfico, investigação das histórias de meu avô e produção de ilustrações. Ao final, o trabalho resultou em um livro ilustrado infantil com uma das histórias escritas pelo meu avô e ilustrada por mim (Figura 3). Além disso, também idealizei e produzi um encarte com propostas pedagógicas que poderiam ser realizadas com o livro ilustrado.

[2] Disponível em : https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5a7868fc-4d23-475c-bb03-2f0c674b2202/content. Acesso em Agosto de 2025.

Figura 3 — Livro-ilustrado *Minhas Memórias com Vô Eurico*. Bauru/SP, 2019



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Logo após a formatura da graduação, voltei para minha cidade natal, Sorocaba. Nesse mesmo período, com o avanço da doença, meu avô também passou a morar na casa dos meus pais e pudemos conviver de maneira mais próxima. Oito meses após a entrega do TCC e a apresentação do livro ilustrado, meu avô faleceu, aos 82 anos. Nesses meses finais, antes de seu falecimento, Eurico pôde ver de perto seu trabalho materializado. Lembro-me da sua emoção ao ler e reler o livro. Sinto que seu legado foi continuado com este trabalho, por meio das memórias retomadas e produzidas ao longo de todo esse processo. A fotografia abaixo é um dos poucos registros que tenho do vovô Eurico mergulhado em nossas memórias, quase que recriando, em uma metalinguagem, a ilustração da capa (Figura 4).

Figura 4 — Vô Eurico e seu livro. Sorocaba/SP, 2019



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesse movimento de compreender a memória como fonte de reconhecimento individual e coletivo, anos mais tarde, encontrei na docência, como professora da Educação Básica pública, um terreno fértil para ressignificar essas reflexões. Foi nesse encontro entre memória, experiência e prática docente que se consolidaram as bases desta pesquisa.

Essa compreensão ressalta a importância das narrativas pessoais na construção de práticas educativas significativas, mostrando que nossas experiências de vida constituem saberes essenciais capazes de ampliar os processos de ensino e aprendizagem para além do espaço formal da escola.

1.2 Territorialidades da Sala de Aula

1.2.1 Memórias que se Tecem Junto à Formação: Percursos Afetivos

Antes de continuar a narrativa cronológica neste exercício de memória, com o intuito de representar meu percurso com a Arte/Educação, sinto que é importante citar alguns eventos da minha vida que acredito terem sido essenciais para que eu me tornasse arte/educadora, além de lugares e pessoas — meus locais de memória — que foram essenciais em meu percurso formativo, o qual não é apenas acadêmico, pois envolve diversos momentos de uma vida ainda em construção. Como bell hooks ressalta (2019, p. 166):

> Nas instituições educacionais onde aprendemos a desenvolver e fortalecer nossas habilidades de escrita e análise, também aprendemos a pensar, escrever e falar de uma maneira que tira a atenção da experiência pessoal. Porém, se quisermos alcançar nosso povo e todas as pessoas, se quisermos permanecer conectados (especialmente aqueles de nós cujas origens familiares são pobres e de classe trabalhadora), devemos compreender que o relato da história pessoal de alguém fornece um exemplo significativo, uma forma de as pessoas se identificarem e se conectarem.

Inspirada por essa compreensão, volto-me agora às memórias que ajudam a constituir minha trajetória. Uma das recordações-referências que marcaram profundamente quem sou hoje começa com a influência de minha mãe, filha de Eurico Ramos, Simone Ramos Tonussi, educadora formada em Geografia nos anos 1980, que foi e ainda é minha maior fonte de inspiração no campo da educação.

Meu contato com a escola começa desde muito cedo. Minha mãe, com uma carga exaustiva de 60 horas/aula semanais, trabalhando em três períodos, com dois filhos pequenos, via-se obrigada a nos levar ao seu local de trabalho, uma escola estadual na periferia de Sorocaba. Eu, com pouco mais de três anos, já participava de aulas, reuniões e eventos escolares. Apesar de não ter sido uma escolha da minha mãe, pelos inúmeros percalços que essa rotina trazia, agradeço por ter tido contato com o “outro lado” da escola desde criança. Abaixo, uma fotografia do *Projeto Japão*, realizado por minha mãe e seus colegas educadores, no ano de 2001. Nela, apareço com apenas três anos já inserida nas atividades (Figura 5). Esta é uma das representações de meu contato, desde muito pequena, com as práticas educativas de minha mãe.

Figura 5 — Projeto Japão, E.E. Antônio Vieira Campos, Sorocaba/SP, 2001



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Além de minha mãe, outras mulheres de minha família percorreram esse caminho da educação e, por isso, considero que somos uma família de educadoras, tanto do lado materno quanto paterno. Neste sentido, acho expressivo citá-las aqui: minha tia-avó Alice, pedagoga; minha madrinha Gislene, professora de História; minha tia Ana, professora de Matemática; minha tia Silvana, pedagoga.

Todas elas, direta ou indiretamente, ajudaram a constituir meu caminho como educadora, incentivando, desde sempre, o lado humano e respeitoso da docência. Como lembra Ecléa Bosi (1994, p.73): “A criança recebe do passado não só os dados da história escrita: mergulha suas raízes na história vivida (...)”. Portanto, mergulhar nessas raízes tornou-me quem sou hoje e relembrá-las aqui é um gesto de agradecimento por todas as representações significativas que elas são.

Se na família encontrei as referências necessárias para que pudesse me encontrar na docência, foi na sala de aula que elas se fizeram presentes. No momento em que escolhi trilhar o caminho da educação, essencialmente a pública, tornei-me mais uma das mulheres educadoras da família Ramos Tonussi, e isso é um grande marco em minha ancestralidade.

1.2.2 Herança em Movimento

Após retomar o percurso essencialmente afetivo que foi responsável por delinear a minha função como pessoa educadora, podemos retornar ao fio das minhas recordações-referências, a partir de quando essas heranças familiares ganham novos contornos.

Em outubro de 2020, realizei o concurso público da Prefeitura Municipal de Sorocaba, no qual fui aprovada. Tomei posse em setembro de 2021 e, desde então, leciono na Escola Municipal “Leonor Pinto Thomaz” para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesta escola, ocupo o cargo de Professora de Educação Básica II e leciono para doze turmas, do 6º ao 9º ano.

Vale destacar que, simbolicamente, no mesmo dia em que assumi meu cargo como professora, minha mãe se aposentou da Prefeitura, marcando uma passagem geracional na docência. Cresci admirando o trabalho da minha mãe e ganhar esse presente do “acaso” foi muito significativo, uma linda poesia da vida (Figura 6).

Figura 6 — Foto que marca minha posse e a aposentadoria de minha mãe, 2021



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Desde que ingressei na Prefeitura de Sorocaba, passei a lecionar na mesma rede de ensino em que fiz toda a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Esse retorno levou-me a reencontrar, após nove anos da minha formatura, na antiga 8ª

série, algumas memórias da minha vida escolar: as mesmas carteiras azuis, alguns dos mesmos livros e até alguns professores, hoje colegas de profissão. Apesar do medo de iniciar algo novo e das diversas dúvidas, minhas memórias acolheram-me.

Esse retorno possibilitou-me uma retomada de minhas memórias do início da vida escolar, o que foi muito significativo para o momento que enfrentávamos na época do ingresso: o retorno presencial às aulas após o período da pandemia de COVID-19[3].

A decisão pelo fechamento das escolas, tomada com a finalidade de que não houvesse a propagação do vírus, fez com que a educação, constituindo um serviço essencial da sociedade, tivesse que se adaptar a essa nova realidade, com aulas remotas, materiais domiciliares, revezamento de turmas, entre outras alternativas. Segundo Saviani e Galvão (2021), no artigo *Educação na pandemia: a falácia do 'ensino' remoto*, essas "soluções" emergenciais acabaram esvaziando o sentido de "ensino", priorizando, muitas vezes, o seguimento do calendário em vez da aprendizagem dos estudantes. Como apontam os autores:

> Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do "ensino" remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (Saviani; Galvão, 2021, p.38/39)

Nesse sentido, a palavra "soluções", supracitada no parágrafo anterior, aparece entre aspas, pois a educação encontra seu sentido quando há presença dos agentes dessa equação: professores e alunos (Saviani; Galvão, 2021). Ou seja, na realidade que vivíamos, entre aulas gravadas, materiais impressos e revezamento de turmas, essa presença não aconteceu da forma adequada, tornando o processo educativo cheio de lacunas.

Essas medidas, tanto na pandemia quanto no "pós-pandemia", alteraram a realidade de toda a comunidade escolar. Desta forma, emprega-se o termo "pós-pandemia" também entre aspas, no sentido de ressaltar que, mesmo com o

[3] A pandemia de COVID-19, causada pelo vírus SARS-COV-2, foi decretada pela OMS em março de 2020. Fonte: https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19. Acesso em 16 de abril de 2026.

retorno presencial das aulas, ainda configurava-se como um período de transição, permeado de incertezas e reelaboração de dinâmicas educacionais (Dussel; Ferrante; Pulfer, 2020).

Como no ano em que ingressei ainda estávamos nos adaptando à nova realidade do retorno ao presencial, os momentos na Escola Municipal Leonor Pinto Thomaz foram reservados para a readaptação dos alunos e, em virtude disso, os projetos educacionais e eventos culturais que normalmente aconteciam, como a *Mostra Cultural*[4], foram todos paralisados. Contudo, em 2022, as aulas presenciais foram retomadas integralmente e toda a comunidade escolar observou grande mudança no comportamento dos alunos, pois eles estavam mais tímidos, ansiosos e sem o sentimento de pertencimento à escola. Segundo a Fiocruz (2020), além dos efeitos clínicos diretos, a pandemia afetou diversos outros sentidos indiretos, pois "O estresse (e sua toxicidade associada) afeta enormemente a saúde mental de crianças e adolescentes, gerando um claro aumento de sintomas de depressão e ansiedade" (Fiocruz, 2020, p. 7).

Foi neste período que eu e os colegas da escola Leonor criamos o projeto transdisciplinar *Convivência*, que buscou, e ainda busca, retomar o protagonismo estudantil, diariamente, com práticas pedagógicas diferenciadas; com isso, os laços entre os educandos e a escola, perdidos durante o isolamento foram estreitando-se.

O projeto *Convivência* foi idealizado coletivamente pelos professores e gestores da escola Leonor. Desde de 2022, vários projetos foram realizados na escola, como o *Mulheres Inspiradoras* e o *Dia das Culturas Indígenas*, porém de forma "isolada", sem algo que interligasse esses projetos. Por isso, em 2023, pensamos em algo que abraçasse, de maneira ampla, todas as atividades extraclasse que já estávamos realizando e, então, nasceu o *Convivência*.

Esse projeto tem como base uma gincana cultural, em que, mensalmente, as equipes realizam provas temáticas sobre algum tema específico, como o Carnaval, o Dia Internacional da Mulher, o Dia dos Povos Indígenas, entre outros. A criação das equipes da gincana trouxe uma ideia de pertencimento aos alunos, uma vez que eles trabalham juntos pelo bem comum da turma. Esses e outros projetos realizados

[4] A Mostra Cultural é um evento anual promovido pela E.M. Leonor Pinto Thomaz, no qual a comunidade escolar é convidada a visitar e conhecer os projetos desenvolvidos pelos estudantes e professores ao longo do ano letivo.

na escola me mostraram o privilégio de trabalhar com uma equipe interessada e motivada, que, acima de tudo, valoriza o ensino público de qualidade.

Neste sentido, observando essa equipe, percebi o quão importante é ter um grupo de educadores engajados com o protagonismo estudantil. De alguma maneira, essa boa relação entre os professores dos Anos Finais da Escola Leonor criou um ambiente seguro para que todos pudessem nutrir diferentes possibilidades educacionais, independentemente de seu componente curricular, priorizando sempre o processo de experiência do educando com a escola.

Em todos os lugares que trabalhei, até agora, sempre fui a mais jovem e, por conta disso, observar o trabalho dos outros professores, por mais que sejam de diferentes áreas do conhecimento, me inspirou. Em minha escola atual, por exemplo, vários colegas também são pesquisadores, com mestrado e doutorado, livros publicados e, acima de tudo, profissionais que escolheram levar suas pesquisas à sala de aula. Neste sentido, passei a pensar na possibilidade de voltar a estudar, tirar da gaveta a vontade de fazer mestrado que, por conta da pandemia e da fluidez da vida, haviam ficado para trás.

Essa motivação não surge por acaso, ela dialoga diretamente com a minha trajetória na Arte/Educação, na qual o sentido de identificação pessoal permeia projetos e práticas educacionais. A abordagem que venho desenvolvendo com os alunos, uma mistura de ancestralidade, cultura brasileira, decolonialidade e memória, esteve presente desde o momento em que pisei no chão de uma escola. Ainda assim, apesar dos resultados positivos em sala de aula, sentia que poderia fazer mais, desenvolvendo a questão teórica dessas práticas educacionais e potencializando aquilo que já estava sendo colocado em prática. O mestrado, então, surgiu como uma possibilidade de aliar as vivências cotidianas às reflexões acadêmicas.

1.2.3 Novos Caminhos

Depois de quase quatro anos do fim da graduação, em 2023, minhas experiências foram todas em sala de aula, porém do “lado de lá”, de quem ensina, corrige, aplica provas, planeja aulas, organiza eventos, participa de reuniões, entre outras funções. Apesar de essenciais, essas burocracias da rotina pedagógica vão

nos engolindo e, por muito tempo, sobressaíram-se a outros sonhos. Foi então que, em um recesso escolar, com a mente menos atarefada, senti aquele sonho de realizar um mestrado despertar-se. Ao entrar no site do Instituto de Artes da Unesp, comecei a navegar pelas possibilidades, até reparar que ali havia uma nova oportunidade de voltar a estudar: um processo seletivo de aluno especial. Ao entrar, reencontrei uma antiga e querida professora, a Profª Drª. Priscila Leonel, que ministraria uma disciplina híbrida sobre decolonialidade e cerâmica. Parecia a oportunidade perfeita, e realmente foi.

Vivenciar novamente o sentimento do “primeiro dia de aula” foi extremamente estimulante e realizar a disciplina *Contar histórias e caminhar com ancestrais - A cerâmica e suas contribuições para o pensamento decolonial na arte*, foi uma retomada de novas e velhas vontades. Me vi, novamente, em uma sala de aula como aluna, no lugar de quem aprende, conhece, reconhece, inspira-se e transborda.

Essa experiência de me colocar no lugar de quem recebe conhecimento e, também, de quem o processa e interpreta, permitiu-me refletir sobre meus próprios processos formativos como educadora. Percebi que o papel de ensinante e aprendente se entrelaçam. Como coloca Josso (2009, p.19) “a formação contínua se abre ao reconhecimento dos saberes adquiridos”. Ou seja, uma vez que estamos aprendendo algo novo, voltamos-nos aos processos anteriores já adquiridos. Fazendo uma relação visual com esse movimento, apresento a Sankofa, um símbolo ancestral Adrinka, que significa “a sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro” (Nascimento; Gá, n.p, 2022) (Figura 7).

Figura 7 — Ideograma Sankofa



Fonte: Para o alto com Sankofa! (CHC – Ciência Hoje das Crianças, 2022). Disponível em: https://chc.org.br/artigo/para-o-alto-com-sankofa/. Acesso em: 7 ago. 2025.

Portanto, o percurso formativo elucidado nesta pesquisa pode ser representado através desse ideograma ancestral africano e das palavras de Josso (2009), uma vez que, ao retornar à Unesp, desta vez como mestranda, pude olhar para trás a fim de trilhar um novo caminho.

Neste sentido, estar no mestrado fez-me reencontrar com o meu eu estudante e, com este projeto, faço viver um novo sonho: o de levar, através da pós-graduação, este sentimento de pertencimento, de maneira a ressignificar essas experiências em Arte/Educação e inspirar novos educadores e educandos.

2. Memórias do Interior

2. MEMÓRIAS DO INTERIOR

Ao revisitar minhas próprias memórias no Ponto anterior, compreendo que estas constituem-se em permanente diálogo com os lugares em que habitei, com as pessoas que encontrei e com as histórias presentes nestes espaços. A partir deste movimento, neste segundo Ponto, proponho o caminhar da memória individual para a memória coletiva, entendendo que narrar a própria trajetória também implica reconhecer o território como parte constitutiva da identidade. Assim, volto o olhar para Sorocaba, cidade onde nasci, vivo, leciono e desenvolvi esta pesquisa, buscando compreender as memórias que a constituem e os silenciamentos que ainda permanecem em sua história.

A partir disso, as *Memórias do Interior* são tratadas aqui como uma metáfora entre o interior da identidade dos indivíduos e o interior do estado de São Paulo, onde se encontra a cidade de Sorocaba. Essa dualidade e o sentido metafórico dessa expressão podem ser compreendidos à luz de Milton Santos[5] (1999, 2017), que dedicou sua trajetória a refletir sobre as relações entre território, sociedade e pertencimento.

Em seu texto *O dinheiro e o território* (1999, p. 8), o autor afirma que: “O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.”

Dessa maneira, o sentido de território mobilizado nesta pesquisa aproxima-se desse pensamento, podendo ser exemplificado pela simbologia presente no título da dissertação e neste Ponto. Assim, o território aqui abordado encontra-se intrinsecamente conectado às identidades de todos os indivíduos que atravessaram esta pesquisa, e também daqueles que ainda poderão atravessá-la no futuro.

---

[5] Embora Milton Santos (1999, 2017) estabeleça distinções conceituais entre território e lugar em sua produção teórica, esta pesquisa não se insere no campo específico da Geografia. Desse modo, tais termos são mobilizados aqui de forma mais fluida e relacional, priorizando seus sentidos simbólicos, identitários e experienciados no contexto artístico-pedagógico. Além de Santos, outros autores são utilizados para a compreensão dessas noções, como Ailton Krenak (2019, 2022) e Antônio Bispo dos Santos (2023), cujas reflexões contribuem para ampliar o entendimento de território a partir de perspectivas de pertencimento e ancestralidade.

2.1. A cidade antes da cidade

Sorocaba, cidade rasgada pelo rio que a nomeia, teve seus caminhos soterrados e sua história silenciada em nome do progresso: primeiro bandeirante, depois industrial, empresarial e urbano. Como aponta o texto curatorial da exposição Frestas – Trienal de Artes de 2026:

> Somos feitos de caminhos e assim também foi feita Sorocaba, sendo parte importante da rota do Peabiru, um longo trajeto indígena que conecta a cordilheira dos Andes ao oceano Atlântico, estradas que adentravam o interior do Brasil, conectando o sudeste com o atual sul e centro-oeste do país, como regiões de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná e Goiás, abertas por populações indígenas mas depois usurpadas por agentes da colonização. Um caminho sagrado que segue a trajetória do sol, mas que também unia aldeias, promovia a troca e o intercâmbio, entre outras tecnologias existentes antes da invasão (Fares; Ribeiro; Terena, 2025).

A partir dessas reflexões, lembro-me de que, sendo sorocabana e tendo estudado toda a minha vida na rede pública de ensino da cidade, a história de Sorocaba era sempre contada na escola, assim como a própria história do nosso país, a partir da chegada dos colonizadores, como se a cidade só passasse a existir após o Capitão Baltazar Fernandes (1580—1667), com grande exaltação da figura dos bandeirantes e tropeiros, sem mencionar aqueles responsáveis por sua real construção, como os povos indígenas, negros e os operários. Com isso, o intuito deste Ponto não é recontar uma história já narrada, mas refletir sobre aquela que foi esquecida e silenciada, buscando compreender o quanto perdemos ao não conhecermos amplamente a história de nosso próprio território.

Nesse sentido, pensar Sorocaba a partir de seus caminhos, rios e apagamentos é também reconhecer que a cidade já existia muito antes da lógica colonial que tentou reorganizá-la. Antes das ruas, dos monumentos e das narrativas oficiais, havia territórios vivos, cheios de memórias, caminhos ancestrais, trocas e tecnologias indígenas que sustentavam outras formas de existência e relação com a terra.

Para pensarmos tais narrativas, utilizarei como base duas obras que, apesar de terem propostas diferentes, subsidiarão a ideia de releitura da cidade. A primeira trata-se da obra *Sorocaba: 3 Séculos de História*, de Aluísio de Almeida (2002), que revela-se como uma das bases da historiografia mais tradicional da cidade. Em contraposição, a obra *Pensar e Repensar Sorocaba*, organizada por Bruna Bengozi,

Cícero Santos e Pedro Carvalho (2024), busca trazer um olhar contemporâneo para a historiografia sorocabana, propondo reflexões acerca das questões sociais, culturais e territoriais historicamente silenciadas.

Neste próximo subponto, reconheceremos a cidade antes de sua colonização, compreendendo Sorocaba para além da narrativa oficial que instaura sua existência a partir da chegada dos colonizadores.

2.1.1. Terra Rasgada

Muito antes da chegada dos agentes do projeto colonial, o território que hoje conhecemos por Sorocaba abrigava uma grande população dos povos originários. Além da origem de seu próprio nome e de outros espaços da cidade, a maior comprovação da ocupação desses povos vem de descobertas arqueológicas da região. O arqueólogo Wanderson Esquerdo Bernardo, no texto *O acervo indígena de Sorocaba,* presente no livro *Pensar e Repensar Sorocaba* (2024), aponta que:

> [...] a arqueologia permite expandir o conhecimento sobre a história de Sorocaba antes de sua fundação, tanto durante o período colonial, que já se estendia por um século e meio, quanto no período pré-cabralino, que pode ter ultrapassado 7 mil anos. (Bernardo *in* Bengozi; Santos; Carvalho, 2024, p. 31)

No entanto, apesar da importância da cidade — sobretudo pelo fato de por aqui passar o caminho do Peabiru, uma extensa e ancestral rede de caminhos que ligava o Atlântico ao Pacífico, atravessando territórios que hoje conhecemos como Peru, Bolívia, Paraguai e Brasil —, ainda existem poucas pesquisas na área arqueológica de Sorocaba. Na imagem abaixo, é possível visualizar parte dessa rede de caminhos indígenas que atravessava Abya Yala[6] (Figura 8). Bernardo (2024) associa essa escassez de pesquisas à falta de leis e normas que obriguem a escavação de solo em empreendimentos locais.

[6] Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento”, sendo utilizado por diversos povos originários como forma de se referir ao continente americano em contraposição à nomenclatura colonial “América”. Disponível em: https://iela.ufsc.br/projeto/povos-originarios/abya-yala/. Acesso em: 14 maio 2026.

Figura 8 — Mapa ilustrativo do Caminho do Peabiru, rede ancestral de caminhos indígenas que conectava territórios de Abya Yala, passando pela região de Sorocaba



Fonte: Adaptado de Pedra do Índio Botucatu. “A história do Caminho do Peabiru”. Disponível em: https://pedradoindiobotucatu.com.br/a-historia-do-caminho-do-peabiru/. Acesso em: 14 maio 2026.

A maior parte do acervo arqueológico da cidade encontra-se no Museu Histórico Sorocabano (MHS). Seu acervo inclui objetos que revelam a presença indígena anterior à colonização, como peças de pedra lascada e polida, cerâmicas e restos ósseos humanos (Bernardo, 2024).

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a construção historiográfica da cidade, torna-se possível perceber que determinadas narrativas foram legitimadas enquanto outras permaneceram à margem. Em entrevista presente no texto de Guilherme Profeta (2022), o arqueólogo David Lugli Turtera Pereira aponta que “a história oficial é a história dos vitoriosos — não necessariamente os vitoriosos do saber, mas

aqueles que se tornaram vencedores por meio das armas, os vitoriosos da colonização" (Pereira apud Profeta, 2022, p. 93).

Apesar de concordar com a fala de Pereira, acredito que essa vitória também pode ser associada ao saber, não considerando os colonizadores como detentores de um conhecimento superior, mas entendendo que existiu, sobretudo, uma campanha histórica para que acreditássemos nisso. Isso me pareceu ainda mais evidente quando, cursando a disciplina *Arte, Educação e Culturas Indígenas*, no Instituto de Artes da UNESP, em 2025, ouvi a fala de Casé Angatu Xucuru Tupinambá, indígena, historiador e professor da Universidade Federal do Sul da Bahia, em Ilhéus/BA. Ele relatou que o que aconteceu — e ainda acontece — com a população indígena não é apenas um genocídio, mas também um etnocídio: quando, ainda que vivos, os indivíduos atingidos têm suas raízes e ancestralidades negadas.

O termo "etnocídio" ajuda-nos a compreender a diferença entre colonialismo e colonialidade, uma vez que, apesar da semelhança entre os termos, estes possuem significados distintos. Segundo Nelson Maldonado-Torres, em *Sobre a Colonialidade do Ser* (2022, p. 14), o primeiro termo refere-se a uma relação política e econômica "na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que constitui a tal nação em um império". Nesse sentido, é certo que o Brasil sofreu um processo colonial por cerca de 322 anos, desde a invasão portuguesa, em 1500, até a Independência, em 1822.

Já a colonialidade seria o resultado desse processo de colonização e, diferentemente do primeiro, não se encerrou. Maldonado-Torres (2022, p. 14) aponta que a colonialidade refere-se "[...] à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça". Fazendo um paralelo com o termo citado por Casé Angatu, podemos compreender que a colonialidade não foi responsável apenas por invadir, escravizar, perseguir e matar, mas também por minar e silenciar sistematicamente a identidade indígena brasileira. Nesse sentido, a colonialidade também opera sobre as formas de produzir e reconhecer o conhecimento e o saber, estabelecendo quais narrativas devem ser preservadas e quais podem ser esquecidas. Assim, mais do que uma disputa territorial, houve, e ainda há, uma

disputa simbólica e epistemológica sobre quem possui o direito de narrar a história e definir o que deve ser entendido como memória legítima.

Essa lógica contribuiu para a consolidação da ideia de que o território sorocabano teria surgido apenas a partir da chegada dos colonizadores, apagando a presença ancestral dos povos originários e suas formas de existência. O arqueólogo também ressalta que “muitas pessoas ainda acreditam que, antes da colonização, toda essa região era inabitada por grupos humanos, mas nós tínhamos diversas comunidades que viviam aqui, em plena associação e em simbiose com a natureza” (Pereira apud Profeta, 2022, p. 94).

Essa perspectiva de apagamento também pode ser percebida em parte da historiografia tradicional da cidade, que, apesar de sua relevância documental e histórica, foi construída a partir desta lógica colonial, colocando os povos indígenas em segundo plano ou associando-os apenas ao processo de ocupação do território pelos colonizadores. Nesse sentido, destaca-se a obra de Aluísio de Almeida (1904–1981), importante historiador sorocabano que dedicou grande parte de sua vida à pesquisa e à escrita sobre Sorocaba. Ainda que suas obras tenham grande importância para a compreensão histórica da cidade, é imprescindível lê-las de maneira crítica, considerando que carregam expressões, valores e concepções próprias de seu tempo.

Almeida carrega em suas obras uma visão historiográfica do século XIX, com uma narrativa eurocentrada, que, embora cite povos originários e negros na narrativa histórica, era sempre a partir de uma visão colonialista, retratando-os como “povos de barbárie e atraso; como coadjuvantes na grande história iniciada pelos europeus nessa terra” (Bengozi; Santos; Carvalho, 2024, p. 25).

Em *Sorocaba: 3 séculos de história* (2002, p. 52), por exemplo, Almeida escreve que “os sorocabanos viviam, pois, de caçar índios para as suas fazendas e vendê-los e procurar ouro em todos os montes, barrocas e córregos”. Já no artigo *Memória histórica de Sorocaba* (1964), o autor relata que os bandeirantes haviam “limpado” de indígenas as proximidades de Araçoiaba (p.338), além de mencionar a presença de “índios mansos” utilizados para o transporte de pessoas e cargas (p.339).

Ao analisar esses trechos, torna-se possível perceber como os povos originários aparecem frequentemente subordinados à narrativa do progresso colonial, sendo descritos a partir da lógica da exploração, da domesticação ou do impedimento ao avanço bandeirante. Como afirma Aníbal Quijano, na ótica da lógica colonial “os povos colonizados eram raças inferiores e — portanto — anteriores aos europeus” (2005, p. 122).

Assim, ainda que fundamentais para a memória da cidade, obras como a de Almeida também demonstram como a historiografia oficial contribuiu para naturalizar determinados apagamentos e consolidar uma visão colonial sobre a formação de Sorocaba. Além disso, tais construções dialogam, de maneira mais ampla, com o imaginário das elites paulistas, que historicamente exaltaram a figura dos bandeirantes enquanto relegavam os povos indígenas ao passado ou à marginalidade histórica.

Dessa forma, reconhecer a existência desses povos e suas contribuições históricas nos auxilia a compreender que a cidade que conhecemos hoje foi construída sobre territórios já vivos, permeados por relações culturais e sociais muito antes da fundação oficial de Sorocaba. Ao ignorarmos essas presenças, perdemos também a possibilidade de estabelecer relações mais profundas de pertencimento com o território, reduzindo a cidade a uma narrativa única, linear e, sobretudo, colonial.

Talvez por isso, ainda hoje, muitos estudantes caminhem pela cidade sem reconhecer as presenças históricas e culturais em seu entorno. Nesse sentido, a importância de se pensar a “cidade antes da cidade” configura-se como um exercício de retomada da memória, permitindo redirecionar o olhar para aquilo que permaneceu soterrado sob as camadas do progresso e das narrativas oficiais.

2.1.2 A invenção da cidade tropeira

Acredito que a maior simbologia colonial presente na cidade seja o seu título de *Cidade Tropeira*. O tropeirismo em Sorocaba pode ser percebido em diferentes aspectos da cidade, desde monumentos e eventos culturais até os próprios prédios públicos. Um exemplo disso é a sede do Poder Executivo Municipal, denominada *Palácio dos Tropeiros*. No site oficial da Prefeitura de Sorocaba, a justificativa para o

nome é apresentada da seguinte forma: “Seu nome homenageia o importante ciclo histórico do Tropeirismo, sendo um importante ponto turístico da cidade” (Prefeitura de Sorocaba, [s.d.]).

Além deste, outros exemplos ocorrem com o intuito de homenagear o tropeirismo, como a Semana do Tropeiro, celebração tradicional da cidade que, em 2026, completa sua 59ª edição, e a Praça dos Tropeiros, que abriga o *Monumento ao Tropeiro*. Este está localizado em posição elevada e central na praça em que o abriga (Figura 9).

Figura 9 — Monumento ao Tropeiro, localizado na Praça dos Tropeiros, em Sorocaba/SP, 2026



Fonte: Prefeitura de Sorocaba (s.d.). Disponível em: https://visite.sorocaba.sp.gov.br/visite/praca-dos-tropeiros/. Acesso em: 14 maio 2026.

A partir desta fotografia, podemos perceber que o próprio modo como o monumento é posto reforça essa lógica de exaltação, uma vez que a escultura encontra-se em uma posição elevada, fazendo com que quem a observa esteja sempre em um nível inferior. Com isso, simbolicamente, o monumento coloca a figura do tropeiro em destaque, reforçando sua monumentalização na memória oficial da cidade.

Nesta mesma praça, outro símbolo histórico também se faz presente, embora esteja quase encoberto pela grandiosidade da escultura tropeira: o *Monumento ao Algodão*, um pequeno obelisco que remete à importância da indústria têxtil para o desenvolvimento econômico da cidade. No entanto, apesar da temática, os operários e operárias responsáveis pelo funcionamento das fábricas e pela construção dessa história industrial não são mencionados.

Essa grande valorização tropeira também é presente no cotidiano escolar e nas experiências formativas de quem cresceu na cidade. Lembro-me de que, durante meu período como estudante da rede municipal de ensino, na semana do aniversário de Sorocaba, era comum a merenda escolar servir feijão tropeiro como forma de homenagem à cultura tropeira. Através desses exemplos, é possível compreender como uma narrativa pode ser reforçada cotidianamente sem nos darmos conta. Monumentos, eventos e homenagens são incorporadas ao cotidiano desde a infância, ajudando a consolidar símbolos e identidades que passam a representar oficialmente a cidade, como agentes indiretos da colonialidade.

A partir deste percurso investigativo sobre a cidade, se faz necessário refletir sobre como e quando surge esse símbolo histórico, e de que maneira ele é um fator determinante no sentido da hierarquização da narrativa histórica de Sorocaba.

Para compreendermos este início da legitimação das figuras dos bandeirantes e tropeiros, é preciso entender que a formulação desses sujeitos como heróis parte, novamente, de uma lógica colonial, compreendida à luz de Aníbal Quijano (1992). Para o autor:

> A repressão caiu, sobretudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. (Quijano, 1992, p. 12, tradução nossa)

A partir dessa compreensão de que a colonização foi também uma forma de dominação do imaginário dos povos colonizados, como citado anteriormente, torna-se possível compreender que a centralidade atribuída às figuras dos colonizadores na narrativa histórica de Sorocaba não ocorreu de maneira espontânea, mas como resultado de uma construção consciente e contínua. Assim, a exaltação dessas figuras históricas como símbolos do progresso contribuiu para

legitimar determinadas perspectivas históricas, ao mesmo tempo em que relegou os povos indígenas, negros e trabalhadores às margens da memória oficial da cidade.

Segundo Francisco Andrade (2024), em seu texto *As origens da cidade de Sorocaba: notas de revisão*, a narrativa histórica da cidade pauta-se na escolha e na preservação de determinados documentos que, em geral, reforçam a força política, econômica e a posição de dominância de figuras ilustres dos colonizadores, como Baltazar Fernandes. O autor explica que essa vertente historiográfica é conhecida como *antiquarismo* e que a atual lacuna documental da cidade pode estar relacionada a essa perspectiva de pesquisa vinculada aos historiadores paulistas do século XIX.

Em Sorocaba, Aluísio de Almeida foi responsável por contribuir para essa vertente por meio de “uma interpretação do passado da cidade que consolidou-se, principalmente, nas políticas de memória fomentadas pelo poder público” (Andrade in Bengozi; Santos; Carvalho, 2024, p. 53). Essa compreensão é determinante para entendermos o início da devoção monumental aos tropeiros na cidade, alimentada, primeiramente, pela própria lógica da colonialidade e, posteriormente, legitimada por produções historiográficas que reforçaram essas narrativas oficiais, sendo, então, apropriadas e disseminadas pelo poder público, que divulgou e ainda divulga esses símbolos por meio de monumentos, projetos e eventos na cidade.

Na obra *Sorocaba: 3 séculos de história* (2002), Almeida intitula um de seus subcapítulos como “Tropeiros Notáveis” (p.67), no qual descreve detalhadamente nomes completos de tropeiros, anos de casamento, nomes de esposas e informações sobre suas naturalidades. Essas descrições são determinantes para compreendermos a ideia de Andrade (2024) em afirmar que “os vestígios físicos e documentais do passado só possuíam valor quando podiam ser vinculados ao nome de algum personagem importante que ali tivesse vivido, refletindo valores aristocráticos das sociedades do Antigo Regime” (Andrade in Bengozi; Santos; Carvalho, 2024, p. 53).

Neste sentido, compreendemos que a historiografia de Aluísio de Almeida e de seus seguidores parte da ideia de que Sorocaba e as ancestralidades valorosas da cidade são aquelas relacionadas aos agentes da colonização. Como vimos, essa

visão ainda permanece expressa e materializada nos símbolos urbanos da cidade (Bengozi; Santos; Carvalho, 2024).

Ao observarmos essas construções historiográficas, torna-se evidente uma diferença na forma como determinados sujeitos foram registrados e preservados na memória oficial da cidade. Enquanto figuras ligadas à elite colonial e ao tropeirismo tiveram seus nomes, casamentos, linhagens familiares e trajetórias documentadas minuciosamente, outros grupos aparecem apenas de maneira periférica e, quase sempre, associados a relações de servidão, escravização ou trabalho braçal. Povos indígenas, negros escravizados, trabalhadores pobres e mulheres raramente ocupam lugar central nessas narrativas, surgindo, muitas vezes, sem nome, sem individualidade e sem reconhecimento histórico.

Tal perspectiva reforça, novamente, a ideia de que a preservação da memória é marcada por relações de poder que determinam quais histórias merecem ser contadas e quais devem permanecer à margem. Nesse sentido, compreender a centralidade da figura tropeira na construção simbólica de Sorocaba também exige revisitar brevemente a própria origem das feiras de muares na região, uma vez que foi a partir delas que a cidade passou a consolidar sua importância econômica e política no interior paulista, fortalecendo as bases para a construção da identidade tropeira, a qual, posteriormente, seria monumentalizada pela historiografia oficial e pelos símbolos urbanos da cidade.

Para tal, utilizarei o texto de Marco Volpini Micheli, também presente na obra *Pensar e Repensar Sorocaba* (2024). Para o autor, a Feira de Muares de Sorocaba surge em 1773, a princípio por sua localização que apresentava “condições favoráveis ao estabelecimento de três funções: criação de gado, circulação e estabelecimento de ‘estações-invernadas’”(2024, p. 76, aspas do autor). Além disso, a localização privilegiada da região de Sorocaba servia como uma espécie de parada obrigatória das tropas. Segundo Micheli:

> A capitania paulista, pela privilegiada posição da vila sorocabana, foi adquirindo, desse modo, proeminência nessa “indústria do transporte”, ainda na primeira metade do século XVIII, ao ter-se constituído em área de passagem obrigatória das bestas criadas na região do extremo sul da colônia em direção aos centro de consumo desses animais no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e na própria capitania de São Paulo. (Micheli in Bengozi; Santos; Carvalho, 2024, p. 79)

A partir desse intenso fluxo comercial e da circulação constante de tropas, Sorocaba passou a consolidar-se economicamente como um importante centro de abastecimento e negociação de muares, fator que contribuiu diretamente para a construção da imagem da cidade vinculada ao tropeirismo. Nesse sentido, Micheli aponta que:

> [...] há que se considerar que existiam conexões mercantis locais e regionais, que dinamizavam determinados espaços da capitania e determinavam a composição do seu quadro econômico e de tipos sociais, como o tropeiro, os monçoeiros, a pequena elite detentora de capital e cargos, os livres pobres e os agricultores (Micheli in Bengozi; Santos; Carvalho, 2024, p. 79)

Dessa forma, percebe-se que a consolidação econômica da região, para além da figura isolada do tropeiro, estava ligada à uma complexa rede de relações sociais e econômicas que envolvia diferentes grupos e sujeitos históricos. Entretanto, ao longo do tempo, a memória oficial da cidade privilegiou sobretudo a imagem heroificada do tropeiro, transformando-o em símbolo central da identidade sorocabana.

A partir desse processo, é possível entender que a construção de uma identidade única para Sorocaba, centrada sobretudo nas figuras dos bandeirantes e tropeiros, também pode ser compreendida como reflexo do que Rivera Cusicanqui (2018, p. 38, tradução nossa) chama de “busca do único e da totalidade”, marcada pela “angústia diante do heterogêneo”. Assim, a pluralidade de presenças históricas que constituem o território sorocabano foi sendo gradativamente silenciada em nome de uma narrativa homogênea de progresso e modernização e que, até hoje, atua no cotidiano da cidade.

Neste sentido, a problematização que trago não se refere à existência desse símbolo, mas à forma como ele é frequentemente tratado como o principal — e, por vezes, único — marco histórico da cidade, como se outros grupos culturais e sociais que participaram da construção de Sorocaba não existissem ou fossem menos importantes. Nesse sentido, faz-se necessária a noção de *Ch’ixi*, presente na obra de Silvia Rivera Cusicanqui (2024), que nos permite compreender a coexistência de múltiplas diferenças culturais e identitárias que não se fundem completamente, mas permanecem em tensão, antagonismo ou complementaridade.

Portanto, Sorocaba nunca foi e não será unicamente tropeira e bandeirante, pois se posiciona em um território, disputado simbolicamente, que abriga relatos históricos de espaços e tempos distintos Com isso, para além da ancestralidade indígena apresentada brevemente neste Ponto, outras presenças e grupos sociais também foram progressivamente silenciados pelas narrativas hegemônicas.

Assim, a partir deste próximo subponto, proponho pensar essas ancestralidades sobrepostas como um exercício simbólico de costura entre tempos, memórias e indivíduos que, marcados por diferentes processos históricos, coexistem e constituem o mesmo território sorocabano.

2.2 As ancestralidades que sustentam a cidade

Antes do início deste subponto, acredito que seja imprescindível considerar que as análises propostas partem do olhar de uma educadora e pesquisadora em Arte que também é habitante do território sorocabano. Assim, além da bibliografia utilizada, também recorrerei a monumentos e obras de arte como fontes de análise, partindo da ideia de que essas produções são manifestações representativas capazes de revelar fricções de memória e processos de apagamento histórico presentes no cotidiano urbano de Sorocaba. Desse modo, busco apresentar ancestralidades representadas ou silenciadas por esses elementos visuais da cidade, marcadas pelos processos históricos e pela lógica colonial que moldaram o território sorocabano.

Nesse processo, os imaginários de progresso e modernização, presentes na narrativa da cidade até os dias atuais, são fatores determinantes para compreendermos que esses discursos partem da ideia central da cidade como fonte inesgotável de recursos. Como aponta Krenak (2022, p. 52), “o tal do progresso vai comandando a gente, e seguimos no piloto automático, devorando o planeta com fúria”, o que nos leva à reflexão de que esses projetos da modernização a qualquer custo estão diretamente condicionados à exploração do território e ao silenciamento de outras formas de existência.

Assim, a cidade de Sorocaba, a partir de sua colonização, nasce e é construída sobre essa necessidade latente de progresso e modernização. A partir dessa busca constante pelo desenvolvimento, é possível compreender como a

colonialidade e seus agentes atuaram na construção de uma narrativa única para a cidade, centrada sobretudo nas figuras dos colonizadores. Nesse sentido, Silvia Rivera Cusicanqui aponta que “no âmago de um processo de modernização — econômica, estética e urbana —, a sociedade vive uma regressão” (Cusicanqui, 2024, p. 29), reflexão que permite compreender como os discursos pautados na idealização do progresso são responsáveis pelas “aporias da história” (Cusicanqui, 2024, p.29), que cada vez mais homogeiniza o território e seus indivíduos.

Trazendo essa reflexão para o contexto do progresso sorocabano, entendemos que, por meio do discurso da modernização, sob os olhares da colonialidade, diferentes ancestralidades e indivíduos foram abafados da história da cidade. Com isso, buscando ir na contramão da uniformização das narrativas históricas, acredito ser indispensável trazer para essa reflexão os grupos que construíram e sustentaram material, cultural e simbolicamente a cidade de Sorocaba.

Inicialmente, partiremos do indicativo que, além da população indígena, citada no início do Ponto 2, populações negras e trabalhadores operários também participaram ativamente da constituição do território sorocabano, embora suas presenças tenham sido constantemente silenciadas ou colocadas em posições secundárias diante das figuras monumentalizadas pela historiografia oficial. Para trazer à tona a ancestralidade desses grupos, utilizarei o texto *A escravidão em Sorocaba: as disputas entre a memória e o silenciamento* (2024), de autoria da historiadora Drª Mariana Alice Pereira Schatzer Ribeiro.

Segunda a autora, “a memória é uma construção individual, coletiva e, acima de tudo, seletiva” em que “historicamente grupos, governantes, agentes da sociedade civil, entre outros, buscaram e ainda buscam reinventar, escolher, priorizar, apagar e silenciar fatos, eventos e dados importantes de determinado período” (2024, p.95). A partir dessa fala, reitero o que foi elaborado acima, sobre a historiografia da cidade ter sido construída por uma série de agentes da colonialidade. Por conta disso, é importante que falemos sobre essas populações para que sua história não seja completamente apagada.

Para melhor compreensão de como essas populações participaram da construção material da cidade, optei por dividir esse processo em três marcos históricos.

O primeiro deles, apontado por Ribeiro (2024) a partir dos estudos de John Monteiro, inicia-se no século XVI e diz respeito à ligação entre o litoral paulista e o planalto, período em que a população indígena foi utilizada como mão de obra escrava, atuando “como os primeiros instrumentos de transporte interno de trigo, carnes e outros produtos, por meio de trilhas, canoas e caminhos que ligavam as vilas, os bairros e as fazendas” (Ribeiro in Bengozi; Santos; Carvalho, 2024, p.97).

A presença indígena no território sorocabano também é mencionada por Aluísio Almeida (2002), ao afirmar que “os nomes dos lugares e as igaçabas encontradas revelam cultura tupi-guarani” (p.15), expondo que, muito antes da consolidação colonial, já existiam formas de ocupação, circulação e organização social estabelecidas na região. O autor ainda aponta que, com o avanço da colonização, diferentes grupos indígenas foram deslocados para o território de Sorocaba, sobretudo para atender às demandas econômicas e produtivas da região. Apesar da menção à população indígena na obra de Almeida (2002) podemos perceber que não há, além de uma mera descrição histórica rasa, uma postura revelando como a própria formação material da cidade esteve diretamente vinculada à exploração da mão de obra indígena.

A relação entre a construção material da cidade e a exploração da mão de obra indígena também pode ser percebida na obra *Fundação de Sorocaba* (1951) do artista suéco Ettore Marangoni (1907-1992), que retrata indígenas carregando grandes toras de madeira enquanto Baltazar Fernandes observa a cena (Figura 10).

Figura 10 — Obra *Fundação de Sorocaba* de Ettore Marangoni, 1951



Fonte: SOLHA, W. J. Vincado de decisão. Ambiente de Leitura Carlos Romero, 27 jan. 2025. Disponível em: https://www.carlosromero.com.br/2025/01/vincado-de-decisao.html. Acesso em: 28 de maio 2026.

Na composição, os corpos indígenas aparecem nos cantos da representação pictórica, associados ao esforço físico e ao trabalho braçal. A partir de uma leitura da obra, é possível entender que a escolha do artista em relação à posição dos indivíduos na cena visual demonstra como essas populações foram historicamente vinculadas à sustentação material dos processos de ocupação e desenvolvimento da cidade, enquanto o trabalho laboral e organizacional era destinado aos colonizadores, aqui representados por Baltazar Fernandes, que ocupa o centro da imagem, em posição de chefia.

Posteriormente no século XVIII, segundo Ribeiro (2024), com a feira de muares de Sorocaba e o ciclo de tropeirismo, a cidade alcançou ainda mais relevância econômica. Nesse período, Sorocaba “contribuía para a economia da província, caracterizada pela produção de alimentos para o consumo doméstico, além da produção açucareira, a criação de gado e o comércio de animais” (Ribeiro in Bengozi; Santos; Carvalho, 2024, p. 98).

Embora a memória oficial da cidade frequentemente associe o tropeirismo à ideia de prosperidade e desenvolvimento econômico, faz-se necessário compreender que grande parte dessa dinâmica comercial foi sustentada pelo trabalho escravizado de indígenas e negros. A circulação de tropas, mercadorias e animais demandava intensa mão de obra para transporte, manutenção, alimentação e serviços urbanos, ou seja, a economia tropeira também esteve profundamente articulada à exploração da população escravizada.

Nesse sentido, para além do trabalho forçado ligado ao tropeirismo e às atividades agrícolas, a população negra também participou diretamente dos processos de industrialização da cidade, atuando inclusive nas fábricas têxteis e metalúrgicas. Como apontado por Santos (2011 apud Silva; Carril, 2019), muitos escravizados “detinham conhecimento necessário para trabalharem como operários nas fábricas de algodão, ferro e de chapéus”, o que nos revela que a modernização econômica da cidade ocorreu a partir da exploração do trabalho negro.

Foi a partir da segunda metade do século XIX que Sorocaba iniciou um processo mais intenso de industrialização e, consequentemente, a demanda por mão de obra escravizada passou a crescer. Ribeiro (2024) aponta que, em 1840, a cidade possuía uma expressiva população negra, que correspondia a cerca de 34% dos habitantes da vila e 25% dos moradores dos bairros, provenientes, em sua maioria, das regiões do Congo, Angola, Moçambique e Guiné. A partir desses números é possível concluir que, diferentemente do que se apresenta, a população negra não ocupava um lugar periférico na constituição econômica da cidade.

Nesse sentido, assim como as populações indígenas da cidade, a população negra e operária também foi deixada de lado no que diz respeito ao reconhecimento por sua participação na construção material e cultural de Sorocaba. Como afirmam Silva e Carril (2019, p.373), “o centro da cidade está permeado de marcas da cultura afro-brasileira [...] que ao longo do século XX se tornaram invisíveis, sendo substituídos por outros símbolos da memória oficial como é o caso do tropeirismo”.

A partir da fala das autoras, lembro-me de Krenak (2022, p. 37) que também reforça esse ideário ao afirmar que “nas narrativas de mundo onde só o humano age, essa centralidade silencia todas as outras presenças”. Sua fala nos leva a

refletir como a lógica colonial e de modernização da cidade produziu apagamentos culturais, simbólicos e ancestrais.

Com esses apagamentos sistêmicos, podemos dizer que de nossa ancestralidade indígena, restam poucos vestígios materializados no território. Para além daqueles comentados no subponto 2.1.1. *Terra Rasgada*, que compõem parte do material arqueológico da cidade, permanecem os nomes de bairros, ruas e, sobretudo, o próprio nome da cidade, originado a partir do Rio Sorocaba. O rio, nesse sentido, também pode ser compreendido como herança viva dessa ancestralidade indígena que antecede a fundação oficial da cidade e resiste apesar dos constantes processos de exploração e transformação urbana. Contudo, assim como outras presenças historicamente marginalizadas, o Rio Sorocaba também vem sendo progressivamente reduzido e violentado pela contínua lógica do progresso.

Da ancestralidade afro-brasileira, alguns espaços ainda resistem ao tempo e às permanências da lógica colonial, como a Capela de João de Camargo, fundada pelo ex-escravizado João de Camargo (1858–1942); o Clube 28, importante espaço cultural voltado à população negra da cidade; o Pelourinho, localizado na região central; e a obra que utilizarei como referência pictórica, intitulada Monumento à Mãe Preta, situada na praça em frente à rodoviária de Sorocaba (Figura 11).

Figura 11 — Monumento à Mãe Preta, Sorocaba/SP



Fonte: Prefeitura de Sorocaba. Monumento à Mãe Preta (s.d.). Disponível em: https://visite.sorocaba.sp.gov.br/visite/monumento-a-mae-preta/. Acesso em: 28 maio 2026.

Inaugurado em 1975, o Monumento à Mãe Preta foi realizado pelo artista sorocabano Osvaldo Saiane, em pedra-sabão, e localiza-se na praça em frente à rodoviária da cidade. Segundo o site da Prefeitura Municipal de Sorocaba, a obra “representa a homenagem aos negros que, escravizados, emprestaram contribuição decisiva para a sedimentação do progresso e desenvolvimento de Sorocaba, durante mais de dois séculos, com o trabalho escravo” (Prefeitura de Sorocaba, s.d.).

A escultura também faz referência à figura da mulher negra escravizada que, além de sofrer com a separação forçada de seus próprios filhos, era obrigada a cuidar e amamentar os filhos de seus senhores. A imagem da “mãe preta”, recorrente na construção simbólica da escravidão brasileira, apresenta os corpos das mulheres negras historicamente associados ao cuidado, à servidão e ao apagamento de suas próprias subjetividades e vínculos familiares.

No entanto, embora o monumento se proponha como uma homenagem, sua representação ainda recai sobre a associação da população negra à dor e ao

sofrimento. Em comparação com outros monumentos da cidade — como o Monumento aos Tropeiros ou a estátua de Baltazar Fernandes —, percebe-se que as figuras ligadas à colonialidade são frequentemente representadas em posições de protagonismo, poder e heroicização, enquanto as populações marginalizadas aparecem vinculadas à servidão, ao trabalho forçado ou ao sofrimento.

Assim como na pintura de Ettore Marangoni e nos escritos de Aluísio Almeida, essas populações são mencionadas e representadas, mas quase sempre a partir de lugares subalternizados. Nesse sentido, a reflexão que proponho não busca deslegitimar o Monumento à Mãe Preta enquanto importante símbolo historiográfico da presença negra em Sorocaba, mas questionar o fato de que representações, que já são poucas, permanecem, muitas vezes, restritas à memória da dor, da violência e da servidão.

Além disso, se colocarmos em comparação a temporalidade das narrativas históricas, fica claro que o *Monumento à Mãe Preta* inaugurado nos anos 1970, é muito recente se comparado ao reforço das figuras dos colonizadores e de seus agentes, que existe há pelo menos 100 anos.

Prosseguindo nossa reflexão sobre as ancestralidades da cidade, faz-se necessário citar a contribuição dos trabalhadores operários para a construção de Sorocaba.

Além do título de “Cidade Tropeira”, Sorocaba também ficou conhecida como “Manchester Paulista”. Segundo Matheus Henrique Fagundes (2024), “O apelido revela uma metamorfose industrial que teve início na segunda metade do século XIX, impulsionada pela cultura do algodão e culminando na construção da Estrada de Ferro Sorocabana em 1875” (Fagundes in Bengozi; Santos; Carvalho, 2024, p. 260).

Assim como as ancestralidades citadas anteriormente, as referências realizadas a esse período de industrialização concentram-se em figuras masculinas, brancas e pertencentes às elites econômicas, como o austríaco Luiz Matheus Maylasky (1838-1906), reconhecido como precursor e investidor da Estrada de Ferro Sorocabana. Em paralelo, trajetórias vinculadas ao cotidiano do trabalho fabril, especialmente aquelas protagonizadas por mulheres, compõem outras camadas da

história sorocabana, como a da operária e sindicalista Salvadora Lopes (1918-2006).

Nesse contexto, Cavalheiro (2017, p. 15) afirma que "De forma arbitrária, são as classes dominantes que selecionam o que será esquecido e o que será evidenciado como lugar de memória formador da identidade de determinada comunidade". Tal fator é evidente no território sorocabano, em que grande parte dos monumentos pouco contempla a presença de determinados grupos. *O Monumento ao Algodão* (Figura 12), mencionado no subitem *2.1.1.2 A invenção da cidade tropeira*, por exemplo, não faz menção aos trabalhadores das fábricas têxteis da cidade, disputando, simbólica e geograficamente, um lugar na mesma praça que abriga o *Monumento ao Tropeiro*.

Figura 12 – Monumento ao Algodão, Sorocaba/SP



Fonte: Prefeitura de Sorocaba. *Praça dos Tropeiros* (s.d.). Disponível em: https://visite.sorocaba.sp.gov.br/visite/praca-dos-tropeiros/. Acesso em: 16 jun. 2026.

A partir dessas reflexões, Cavalheiro aponta que:

> [...]a ereção de um monumento depende, por exemplo, de fatores outros ligados às esferas de poder – econômico, político, social... – que possam dar sustentação a tal intento. A escolha do monumento, a autorização para ser chantado em determinado lugar, os subsídios ou numerários que tal empresa requer, tudo isso e muito mais são escolhas que, a princípio, estão nas mãos daqueles que detém o poder (2017, p.15).

Portanto, tais disputas identitárias podem ser relacionadas ao conceito de lugares de memória, que Cavalheiro (2017), a partir de Pierre Nora, compreende como suportes materiais e simbólicos por meio dos quais as memórias são transportadas e atualizadas ao longo do tempo. Com isso, a partir das contribuições de Cavalheiro (2017) e Cusicanqui (2024), ao direcionarmos o olhar a esses espaços urbanos, é possível compreender que os monumentos funcionam como uma materialização de permanências coloniais, uma vez que determinados sujeitos e experiências são continuamente posicionados no centro da memória coletiva, enquanto outros permanecem nas bordas dessas representações.

Nesse contexto, os lugares de memória relacionados à ancestralidade operária da cidade de Sorocaba resumem-se a poucos espaços. Entre eles estão a Fábrica de Tecidos Nossa Senhora da Ponte, atualmente ocupada pelo Shopping Pátio Cianê; a Fábrica Santa Rosália, onde hoje funciona uma unidade do Assaí Atacadista; e a Fábrica Santa Maria, que teve parte de sua estrutura demolida para a construção de condomínios e parte preservada para a implantação do Parque Municipal Histórico da Tecelagem.

Àqueles que observam essa lista de locais preservados e que eventualmente não conhecem a cidade, pode parecer que existe um esforço significativo de preservação da memória operária sorocabana. No entanto, os dois primeiros espaços abrigam atualmente empreendimentos comerciais, limitando-se, em grande medida, à conservação de suas estruturas arquitetônicas. Já o Parque Municipal Histórico da Tecelagem, apesar de sua relevância para a valorização dessa memória, possui acesso condicionado a eventos e programações específicas, não funcionando como um espaço de visitação espontânea.

A única oportunidade que tive de conhecer o local ocorreu durante o passeio do Trem dos Operários, promovido pela Associação Movimento Preservação Ferroviária do Trecho Sorocabana (MPF-Sorocabana)[7]. A iniciativa integra um conjunto mais amplo de ações que, em diferentes territórios da cidade, vêm contribuindo para a preservação e circulação de memórias pouco presentes nos marcos tradicionais da historiografia local.

[7] Associação Movimento de Preservação Ferroviária do Trecho Sorocabana (MPF-Sorocabana). Disponível em: https://mpfsorocabana.org.br/. Acesso em: 25 mar. 2026.

Foi a partir do contato com experiências como essa que, ao longo desse período da pesquisa, em que estive mais voltada a sentir e reconhecer a cidade, me deparei com diferentes iniciativas contemporâneas que, apesar de suas diferentes abordagens, possuem um objetivo em comum: trazer outras formas de enxergar Sorocaba. Além das ações da MPF-Sorocabana, compreendo também como parte desse movimento iniciativas como a *Feira da Vila Operária* e a publicação do livro *Pensar e Repensar Sorocaba* (2024), que, por diferentes caminhos, promovem uma retomada simbólica da história da cidade ao trazerem à tona narrativas, sujeitos e perspectivas frequentemente ausentes das leituras mais consolidadas sobre o território.

Com isso, considero necessário apresentar algumas dessas práticas. As experiências apresentadas a seguir constituem um recorte das iniciativas observadas entre 2024 e 2026 e que foram essenciais para o caminhar desta pesquisa. É importante ressaltar que elas não esgotam a diversidade de ações existentes no período, mas foram selecionadas por sua proximidade com os objetivos deste trabalho e pelas reflexões que suscitaram acerca da memória, da identidade e dos processos de pertencimento.

A primeira delas foi a exposição *Terra Rasgada: memória e resistência indígena*, realizada em 2025 no Museu Histórico Sorocabano. A mostra surgiu da articulação entre o Centro de Convivência Indígena (CCI) da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, e o coletivo Esquina 130.

A exposição contou com vestígios arqueológicos de Sorocaba e região, além de artesanatos de diferentes povos indígenas do território brasileiro. A iniciativa foi importante por reforçar a compreensão de que tanto o território brasileiro quanto a cidade de Sorocaba possuem histórias anteriores à chegada dos colonizadores.

Dada sua importância e relevância para as discussões aqui apresentadas, agendamos uma visita à exposição com os estudantes do 6º e 7º ano em novembro de 2025 (Figura 13) .

Figura 13 – Estudantes visitando a exposição *Terra Rasgada: memória e resistência indígena*, Sorocaba/SP, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Para muitos estudantes, essa foi a primeira visita a um museu da cidade. Alguns relataram surpresa ao descobrir que Sorocaba possui espaços como aquele. Essa experiência, para mim, foi um importante indicativo da relevância de nos debruçarmos na relação sujeito-território, no sentido de que o reconhecimento dos múltiplos espaços da cidade contribui para a construção de vínculos de pertencimento. No capítulo seguinte, apresentarei as ações desenvolvidas no

contexto escolar, aqui denominadas práticas decoloniais, que buscaram aproximar os estudantes das memórias e ancestralidades presentes no território sorocabano.

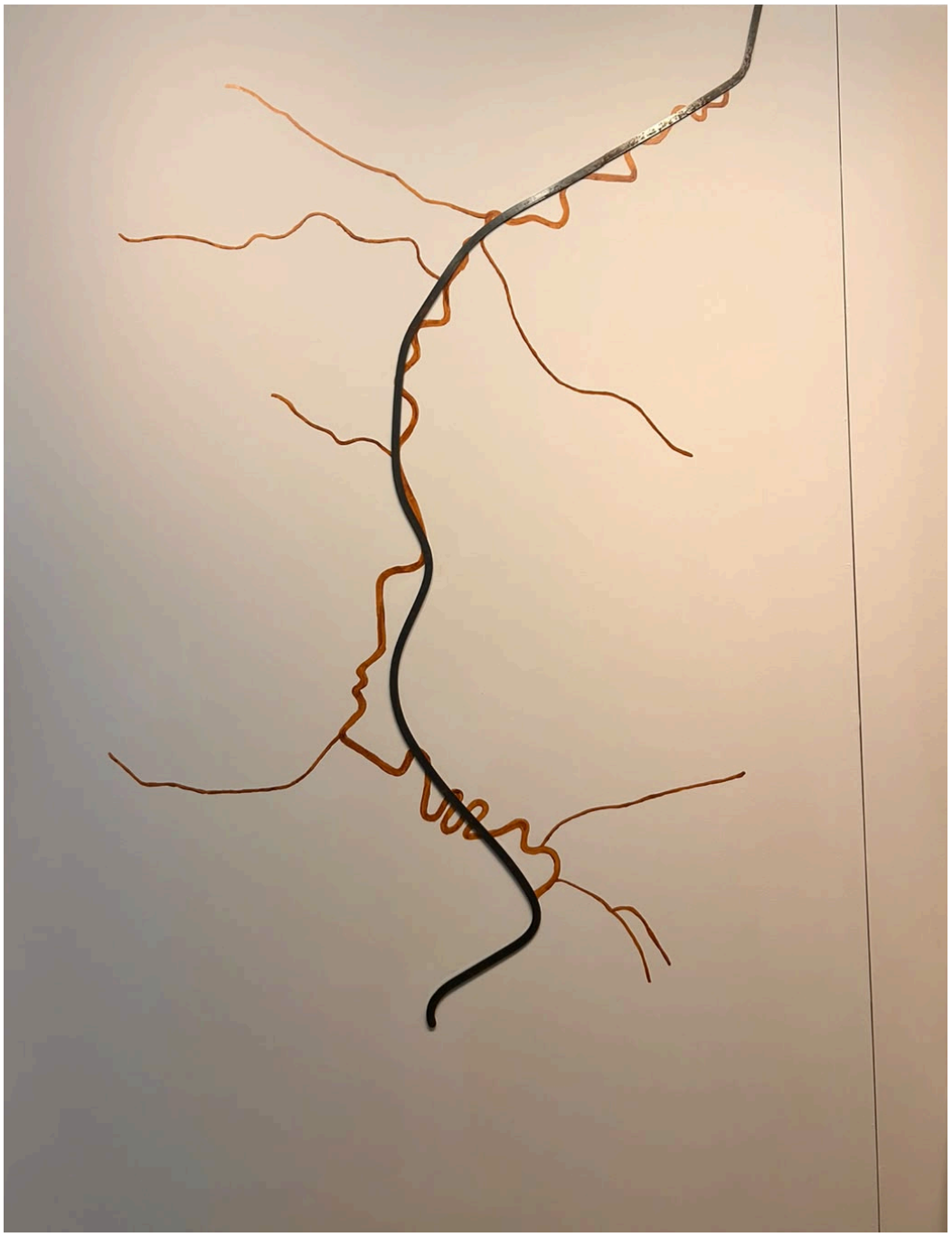
A próxima grande manifestação que observei nesse período de pesquisa foi a 4ª Edição da Trienal de Artes-Frestas promovida pelo Sesc Sorocaba em 2026.

A própria temática desta edição do Frestas — *Do Caminho um Rezo* — aponta para a retomada de conceitos relacionados à historicidade local, como o Caminho do Peabiru e o próprio nome da cidade, cuja origem remete ao termo tupi-guarani "Terra Rasgada". Ao apresentar a proposta da mostra, Luiz Deoclecio Massaro Galina, Diretor Regional do Sesc São Paulo, destaca que "esta edição pretende despertar memórias coletivas e suscitar experiências com o cotidiano e com o sagrado, ativando formas ancestrais de estar junto e redesenhando fronteiras simbólicas" (Galina, 2026). Nesse sentido, a trienal aproxima-se das discussões apresentadas nesta pesquisa ao centralizar as narrativas que reconhecem a presença indígena, os percursos ancestrais e as múltiplas formas de pertencimento que tecem o território sorocabano.

Neste sentido, apresentarei três obras presentes na 4ª edição do Frestas que dialogam com o tema abordado neste subponto: as ancestralidades presentes no território sorocabano. As leituras aqui apresentadas partem de tecitura entre essas obras, o território e os caminhos percorridos ao longo desta pesquisa.

A primeira delas, realizada por Jeff Barbato, artista visual, educador e meu colega durante a graduação em Artes Visuais, remonta à relação entre o rio e a cidade. *Terra Rasgada (retificação)* (2025), produzida em aço inoxidável, marca a presença do Rio Sorocaba em duas temporalidades distintas. A primeira delas, apresentada em um tom ocre resultante da oxidação do material, remete aos meandros de um rio que corria livre, antes da retificação promovida pela ação humana, que o tornou retilíneo em nome do progresso urbano. Sobre essa forma orgânica encontra-se a configuração atual do Rio Sorocaba, marcada por um traçado linear e pela rigidez do aço, que se sobrepõe ao percurso anterior (Figura 14).

Figura 14 – Obra *Terra rasgada (retificação)*, Jeff Barbato, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ao observar a obra, é inevitável refletir sobre as transformações impostas ao território e sobre a tentativa de controlar os fluxos da natureza em benefício da expansão urbana. No entanto, em períodos de chuvas intensas, quando o Rio Sorocaba transborda, torna-se possível perceber que suas águas buscam novamente os seus caminhos ancestrais. De certa forma, o rio retorna à forma que

lhe era própria antes da retificação, o que nos faz refletir que as marcas do território permanecem presentes mesmo quando aparentemente são apagadas.

Essa reflexão aproxima-se das considerações de Krenak (2022, p. 66), ao afirmar que "Temos que parar com essa fúria de meter asfalto e cimento em tudo. Nossos córregos estão sem respirar [...] As sinuosidades do corpo dos rios é insuportável para a mente reta, concreta e ereta de quem planeja o urbano". A partir da citação de Krenak e da obra de Jeff, que sobrepõe o Rio Sorocaba ancestral à sua configuração atual, torna-se evidente o conflito entre os meandros do rio e uma lógica higienista e colonial baseada no concreto e nas linhas retas.

É a partir dessas tensões que passamos a compreender como o curso natural do rio é frequentemente visto sob a ótica daquilo que invade, transborda e atrapalha, quando, na verdade, seu movimento representa uma espécie de reparação simbólica, ao retomar caminhos que lhe foram retirados pelas intervenções humanas. Nesse sentido, a obra também nos convida a refletir sobre aquilo que Krenak (2022, p. 21) nos lembra de forma tão simples e certeira: "o corpo de um rio é insubstituível".

A segunda obra que apresento faz uma menção ao Caminho do Peabiru, citado anteriormente. Apesar do tamanho feito ancestral e humano de construir um caminho que atravessa um continente e conecta dois oceanos, e do fato de esse percurso contemplar os territórios de Sorocaba, ele quase nunca é lembrado pela historiografia local. No entanto, em coletivo, as artistas Flávia Aguilera, Lucilene Wapichana e Roseane Cadete criam a obra *A Cura do Fio* (2026), um grande painel têxtil que mistura diferentes técnicas, como bordado, crochê, pintura, entre outros materiais (Figura 15).

Figura 15 – Obra *A Cura do Fio*, Flávia Aguilera, Lucilene Wapichana e Roseane Cadete, 2026



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A Cura do Fio me cativou e me levou para lugares diferentes. A conexão foi para além do bordado, minha linguagem nas artes visuais, remetendo à territorialidade, ao feminino e à ancestralidade. Na obra, vejo os fios percorrem como

passos, caminhos e identidades; entrelaçam-se, enodam-se e desatam-se, criando uma espécie de cartografia têxtil. Ao remeter aos percursos do Peabiru, a obra nos convida a pensar os caminhos não apenas como deslocamentos geográficos, mas como trajetórias de encontros, trocas e construção de pertencimentos, fazendo-se presente o caminho do Peabiru de uma forma potencialmente ancestral.

Nesta mesma narrativa baseia-se esta dissertação, que busca compreender o território para além das fronteiras urbanas e das narrativas historiográficas consolidadas. Trata-se de um percurso construído a partir do coletivo, da Arte/Educação, da memória e do caminhar, reconhecendo no território um espaço de encontros, ancestralidades e múltiplas formas de pertencimento.

A última obra que quero apresentar está intrinsecamente ligada às reflexões trazidas neste subponto. Essa conexão parte de marcos e monumentos institucionais da cidade de Sorocaba que nos levam a novos olhares para o território. *A ética do grão* (2026), de Lucas Soares, é uma vídeo-instalação e intervenção urbana em dois monumentos públicos da cidade. O artista propõe intervenções visuais nesses dois pontos que, em contraposição à rigidez dos monumentos, apresentam-se como imagens vivas e fluidas (Figura 16).

Figura 16 – Obra *A ética do grã*o, Lucas Soares, 2026



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ao escolher o Pelourinho e o Monumento à Mãe Preta como suporte para suas intervenções, Soares desloca o olhar para as narrativas inscritas nesses marcos urbanos e para os sentidos que continuam sendo produzidos a partir deles. Sua proposta aproxima-se das reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa, em especial no Ponto 2, ao questionar quais memórias são celebradas, quais experiências permanecem à margem e de que forma os monumentos participam da construção das identidades da cidade. Como aponta o texto da obra, trata-se de "suspender o discurso imposto sobre a pedra, matéria bruta dos símbolos, e produzir gestos de afeto e recusa, convocando o imaginário a operar por meio de rasuras performadas na paisagem" (Frestas, 2026)[8]. Nesse sentido, a obra busca abrir fissuras nos significados desses monumentos, permitindo que outras leituras sobre o território sorocabano possam emergir.

[8] Sesc São Paulo. A ética do grão. In: Frestas – Trienal de Artes: 4ª edição – Do caminho um rezo. Sorocaba: Sesc São Paulo, 2026. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/a-etica-do-grao/>. Acesso em: 18 jun. 2026.

Essas leituras da cidade trazidas por mim representam aquilo que compreendo como ser professora-artista-pesquisadora. Ao caminhar pela cidade com um olhar atento, perpassada pela perspectiva da pesquisadora, mas também da sorocabana, da educadora da rede pública e da artista, pude vivenciar como uma pesquisa pode criar fissuras nessas terras já rasgadas.

Este exercício, de direcionar o olhar e de redimensionar nossas cosmologias de vida foi fundamental para o desenvolvimento desta caminhada. Percorri ruas, monumentos, museus, rios e trilhos, para aprender que caminhar pela cidade significa aprender a escutá-la.

Portanto, as memórias do interior habitam os rios, os trilhos, os caminhos ancestrais, os espaços de trabalho, as manifestações culturais e as experiências cotidianas daqueles que vivem a cidade. Ao direcionar o olhar para essas presenças, esta pesquisa buscou reconhecer Sorocaba como um território plural, constituída por diferentes temporalidades, ancestralidades e modos de existir. Trata-se de compreender como essas memórias seguem produzindo sentidos no presente e abrindo caminhos para outras formas de imaginar e habitar a cidade.

2.3 Novos caminhos e rasgões

A partir das reflexões trazidas no Ponto 2, caminharemos para o território em que essa pesquisa expandiu-se e criou rachaduras simbólicas: a escola pública. A reflexão volta-se para como podemos reorganizar esses olhares sobre a cidade por meio de práticas decoloniais em sala de aula, utilizando a Arte/Educação como forma de enfrentamento à colonialidade e às disputas de memória.

Ao repensar a historiografia oficial e abrir espaço para outras leituras e experiências sensíveis com o espaço urbano, buscou-se, através das práticas decoloniais em Arte/Educação, criar novos caminhos possíveis para reorganizar olhares e produzir novas formas de pertencimento.

Portanto, no Ponto 3, apresentarei as proposições artístico-pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar a partir das reflexões construídas ao longo desta caminhada investigativa. Assim como as iniciativas, movimentos e obras aqui apresentados contribuíram e contribuem para ampliar os modos de enxergar

Sorocaba e suas múltiplas ancestralidades, anseio que as práticas realizadas com os meus estudantes também possibilitem e inspirem novas formas de relação com o território, na busca pela aproximação entre sujeito, memória e cidade.

3. Costuras da Cidade

Este Ponto busca desenvolver uma reflexão sobre como os territórios são atravessados — ou, usando a metáfora poética desta pesquisa, bordados pelas memórias, tanto individuais quanto coletivas, e como essas memórias e experiências simbólicas podem ser desenvolvidas em sala de aula, utilizando a arte como linguagem e a cidade como materialidade simbólica.

Como aponta Adolfo Albán Achinte (2023) em seu texto *A Comunalidade Criativa: Uma Pedagogia da Imagem*, que faz parte do livro organizado por Ana Mae Barbosa, “Pensar em estéticas decoloniais sugere a necessidade de desaprender as convenções impostas para reaprender de maneira distinta” (2023, p. 102). É nesse sentido que as práticas decoloniais presentes no título desta dissertação se afirmam: elas estão relacionadas a reaprender de uma nova maneira, considerando as diferentes memórias, identidades e territorialidades presentes em sala de aula e que, na maioria das vezes, são silenciadas pelo ensino tradicional, pautado em modelos e cânones europeus.

Neste sentido, é preciso pensar em práticas decoloniais que enfrentem a lógica colonial presente nas estruturas escolares, as quais, entre outras ações, constroem ou buscam construir uma ideia hegemônica dos territórios, que são parte das identidades dos educandos e que merecem ser inseridos nessa narrativa coletiva. A coletividade, nesse contexto, configura-se como uma prática decolonial (Achinte, 2023).

A partir disso, o Ponto 3 tem como objetivo apresentar as práticas decoloniais realizadas em sala de aula através do projeto *Caminhando pela Cidade*, bem como criar relações com as temáticas refletidas a partir dessas ações em contexto escolar. Com isso, as análises produzidas ao longo deste capítulo já constituem parte do processo de interpretação dos dados da pesquisa, razão pela qual optei por integrá-las às narrativas e às experiências apresentadas, em vez de reuni-las em um capítulo específico de resultados.

3.1. Caminhando pela Cidade

Desenvolvido a partir dos estudos em arte, memória, identidade e decolonialidade, o projeto *Caminhando pela Cidade* foi realizado na Escola Municipal Leonor Pinto Thomaz entre os anos de 2024 e 2025, com duas turmas, num primeiro momento 6º anos A e B, e que, em 2025, tornaram-se 7º anos A e B. Em média, a somatória das duas turmas gira em torno de 60 alunos, com faixas etárias de 11 a 13 anos.

A decolonialidade, neste projeto, para além de um referencial teórico, configura-se como um modo de fazer pedagógico, materializado nas escolhas metodológicas, nas relações estabelecidas em sala de aula e na valorização dos saberes cotidianos dos estudantes.

O projeto foi estruturado em três eixos principais: Identidade, Memória e Cidade. O primeiro eixo foi realizado ao final de 2024 e desenvolveu um campo de preparação para as etapas seguintes, realizadas em 2025. Neste sentido, no presente Ponto, apresentarei as etapas, proposições, desafios e colheitas realizadas através deste projeto, tendo sempre, a arte como linha condutora.

Para o desenvolvimento do projeto com a participação dos estudantes, em Agosto de 2024 realizei uma reunião com familiares e responsáveis das duas turmas e expliquei quais eram os objetivos do projeto e que se tratava de uma pesquisa de mestrado. Após esses esclarecimentos, os responsáveis puderam fazer questionamentos e, por fim, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participação no projeto (Apêndice A). No 6º Ano A, dos 31 alunos no total, 17 assinaram o TCLE. No 6º Ano B, dos 31 alunos, 14 assinaram o TCLE.

Neste ano de 2025, realizei uma “segunda chamada” do TCLE, pois muitos alunos acabaram saindo da escola ou sendo remanejados de turma. Nessa segunda chamada, contabilizei 15 TCLEs assinados no 7º Ano A e 17 TCLEs assinados no 7º Ano B.

Dadas as questões protocolares, sigo agora para o relato das atividades realizadas, onde se revelam os processos, desafios e aprendizados que marcaram o desenvolvimento do projeto *Caminhando pela Cidade*.

3.1.1 Identidade

O início dado pelo eixo da Identidade não é à toa, ele nasce justamente da ideia de que, para entendermos quem somos, é necessário saber o lugar em que estamos inseridos. Partir da identidade dos estudantes, de suas experiências e pertencimentos, constitui também um gesto de deslocamento epistemológico, ao reconhecer que os saberes produzidos no cotidiano e na vida familiar são legítimos e potentes para a construção do conhecimento escolar.

Ana Mae Barbosa, em *Tópicos Utópicos* (1998, p.13) aponta que “A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local”. Dado isso, podemos compreender que a Identidade está relacionada ao espaço que ocupamos, e que o espaço que ocupamos está inerente a nós, assim como Milton Santos aponta em *O dinheiro e o território* (1999). Além de Barbosa (1998) e Santos (1999), Stuart Hall em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2022), também desenvolve o mesmo conceito:

> O fato de que projetamos a 'nós mesmos' nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os 'parte de nós', contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, 'sutura') o sujeito à estrutura (2022, p.11).

Estes dois pensamentos, se estruturam e, utilizando a mesma metáfora de Hall (2022), é possível dizer que a Identidade é o elo que costura o sujeito e o sistema cultural e simbólico, demonstrando que, diferentemente do que muitas vezes pensamos, a identidade é volátil e não apenas interiorizada.

Posto isso, esse eixo do projeto buscou compreender o que os estudantes, na época, do 6º Ano, sabiam sobre o tema identidade. Como supracitado, esta etapa surgiu como uma preparação para o que aconteceria no ano seguinte, de forma a compreender o solo em que o projeto seria desenvolvido.

3.1.2 Rodas de Conversa

Em novembro de 2024, já no final do ano letivo, preparei cerca de quatro aulas com o intuito de debater com os alunos o que eles entendiam sobre

identidade. Essas aulas tinham como formato uma roda de conversa e, como atividade prática, produções artísticas que os alunos fariam com seus familiares.

O primeiro desafio observado foi a dificuldade dos alunos compreenderem o formato da roda de conversa. Foram necessárias várias intervenções durante a roda, pois estes não compreendiam que, enquanto um colega estava falando, os demais deveriam ouvi-lo também, com isso, uma das alternativas encontradas, foi utilizar um “objeto da palavra”[9], e combinar que, apenas o portador do objeto deveria falar naquele momento. Acredito que essa postura se dá pelo fato de que os alunos estão demasiadamente acostumados com o formato tradicional de sala de aula, com as carteiras enfileiradas e o professor à frente da turma.

Portanto, no caso das rodas de conversa, além de estarmos em um ambiente mais livre, sentados no chão, sem carteiras e cadeiras, todos tinham um espaço para partilhar seus conhecimentos, e isso acontecia ao mesmo tempo. Apesar disso, que considero normal pelo que já foi dito, as rodas foram muito necessárias, pois me deram clareza de como eu iria iniciar as outras propostas pensadas para o ano seguinte. Além disso, os alunos já se situam de que estavam participando de um projeto novo, idealizado por mim, e que participaram de novas propostas.

As primeiras rodas de conversa foram nutridas a partir de perguntas elaboradas por mim e feitas aos alunos. Nesta etapa de reconhecimento do que os estudantes já entendiam sobre o assunto, achei interessante gravar as rodas, para, posteriormente, analisar as respostas dadas por eles.

Ao total foram gravados seis áudios, totalizando 137 minutos e 20 segundos de gravação. Como ferramenta para transcrição, utilizei a plataforma *Transcriptor*[10] em sua versão paga e posteriormente realizei a revisão manual de todas as transcrições. Optei por manter a linguagem original utilizada pelos estudantes nas rodas de conversa, sem intervenções na forma como estes expressaram suas ideias oralmente. Tal escolha dialoga com a perspectiva decolonial desta pesquisa, ao reconhecer a oralidade como forma legítima de elaboração de pensamento e

[9] Objeto da palavra é um dos conceitos que integram os Processos Circulares da Justiça Restaurativa de Kay Pranis (2010), com os quais tive contato através de formações pedagógicas na escola E.M. Leonor Pinto Thomaz, no ano de 2024.

[10] TRANSKRIPTOR. Plataforma on-line para transcrição automática de áudios e vídeos em texto, com suporte a múltiplos idiomas. Disponível em: https://transkriptor.com/. Acesso em: 26 jun. 2025.

memória. Por esse motivo podem haver erros de concordância verbal ou nominal, repetições e hesitações, características naturalmente presentes na linguagem oral. Essa escolha visa preservar ao máximo o caráter autêntico das reflexões dos estudantes, reconhecendo a importância de suas falas.

Abaixo, as “perguntas-base” que deram o impulso inicial na proposição do assunto:

- Quando vocês pensam em identidade, o que vem à sua cabeça?
- Como vocês poderiam se identificar?
- Vocês já refletiram ou questionaram sobre a identidade de vocês?
- Vocês acreditam que o lugar que nascemos e moramos influencia quem somos?
- Como vocês acham que a nossa identidade é formada? Ela pode mudar com o tempo?

A partir desses questionamentos, sem uma ordem definitiva ou estática, passamos a compartilhar nossas relações com a temática.

Antes de iniciarmos, reforcei com os estudantes de que ali era um espaço de livre-expressão, que eles poderiam responder sem medo de “errar” e que todos deveriam respeitar as falas dos colegas.

Em ambas as turmas, percebi que, ao iniciar com a primeira questão: “Quando vocês pensam em identidade, o que vem à sua cabeça?”, muitos associavam esta palavra aos documentos de identidade, como RG ou CPF. Para exemplificar esta questão, trago a fala do aluno F. (14 anos), que respondeu à pergunta da seguinte forma: “Se define identidade para mim *(sic)*, professora. Para mim é um documento pessoal que você guarda seus registros de data de nascimento. Documentação”[11].

Essa não foi a única resposta neste sentido dada pelos alunos. Alguns, após a primeira questão, também responderam com o próprio nome e idade. Essa relação mais objetiva dos estudantes com a temática da identidade, com pouca ou quase nenhuma nuance de reflexão, demonstra uma lacuna na abordagem desse assunto no contexto escolar.

[11] Transcrição a partir de áudio gravado da primeira roda de conversa, novembro de 2024.

A abordagem do “Eu”, aparece de maneira mais estruturada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) em um dos cinco Campos de Experiência da Educação Infantil: "O Eu, o Outro e o Nós", e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em algumas habilidades da área das Ciências Humanas. No entanto, dada as incontáveis mudanças físicas, psicológicas e sociais ao longo da vida escolar dos estudantes, esse assunto se faz necessário em todas as etapas da Educação Básica. Afinal, como aponta Jorge Larrosa:

> [...] a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da auto estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (1994, p. 58).

Esse olhar reforça a ideia de que a escola é, ou deveria ser, um espaço em que os estudantes possam desenvolver seus modos de ser, de perceber e de narrar a si mesmos. Desta maneira, as respostas reduzindo a identidade apenas ao nome, idade e documentação trazem a tona a falta de espaço para abordar ou ampliar a abordagem de outras dimensões de si mesmo.

A segunda questão feita à eles era a seguinte: “Como vocês poderiam se identificar?”, novamente, as respostas foram mais objetivas, mas com maiores informações do que na primeira rodada de comentários. De forma unânime todos disseram os nomes e idades como identificação, e alguns acrescentaram outras características como gênero e nacionalidade.

Para promover uma certa reflexão, trouxe comentários como: “a série/turma a qual vocês pertencem é uma forma de identificação?”; “o time de futebol que vocês torcem é uma forma de se identificar?”. Esses questionamentos provocaram uma ampliação do debate e, de forma natural, caminhamos para a terceira questão: “Vocês acreditam que o lugar que nascemos e moramos influencia quem somos?”. Após essa questão, todos responderam que sim, exceto um aluno. De forma geral, os estudantes compreendem que somos influenciados culturalmente dependendo do lugar em que estamos inseridos. Comentaram sobre as diferenças na linguagem, como idiomas e sotaques, e das diferenças culturais, como expressa o aluno M. (12 anos): “Eu acho que sim. Porque, independente da região em que você mora, quando você sai de uma região para outra os costumes são diferentes”. A aluna A.

(12 anos) também concordou que o local onde moramos nos influencia “na linguagem, nos hábitos, na forma de falar”.

Através desses e de outros comentários, foi possível perceber que os alunos tinham noção sobre cultura e aspectos culturais, o que demonstraram que esses compreendiam que o lugar em que estamos inseridos exerce uma influência sobre nossa identidade cultural.

A última questão que realizei aos alunos nesta roda de conversa, foi a seguinte: “Como vocês acham que a nossa identidade é formada? Ela pode mudar com o tempo?”. Em linhas gerais, essa foi a questão em que os alunos mais participaram e mais refletiram sobre o tema. Separei aqui algumas das respostas que achei mais interessantes[12]:

“Mas a gente não nasce com uma identidade, não tem como nascer com uma identidade”. (A. 12 anos)

“Eu acho que a nossa identidade pode ser mudada ao longo do tempo, porque a gente pode ter outras visões sobre a vida, ao longo da nossa vida mesmo”. (A. 12 anos)

“Eu acho que a gente pode mudar a sua identidade, porque a gente não nasce com uma identidade, a gente vai, ao longo do tempo, a gente vai mudando. Tipo, se eu nascer numa cidade, eu vou começar a ter costume com aquela cidade, mas daí se eu me mudar pra outra cidade, eu vou pegar o costume de lá também. Então a gente pode mudar, mudar o sotaque, essas coisas. Simplesmente pode mudar o vestimento (*sic*), o gosto, coisas em geral”. (D. 11 anos)

“Então, eu acho que você pode mudar de identidade quantas vezes você quiser, né? Porque, tipo, a gente não nasce de um jeito e fica pro resto da vida, né? A gente muda a cor do cabelo, a gente muda, né, algumas coisas. O jeito de enxergar o mundo, assim. E o gosto, sei lá, de comer, essas coisas.” (L. 12 anos)

“Eu acho que tipo, de identidade, você pode mudar nome… Você pode mudar nome, você pode mudar gênero. Pode mudar um monte de coisa, mas eu acho que de personalidade a gente muda. Porque a gente vai criando essa personalidade

[12] Transcrições a partir de áudio gravado da primeira roda de conversa, novembro de 2024.

durante os anos. Então não é tipo assim, ‘ah, eu nasci com a personalidade tal que eu vou ficar pra sempre assim’. Você vai mudando o seu jeito de ser. E não tem o que fazer, é assim.” (A. 12 anos)

“Eu acho. Que pode mudar de identidade porque, tipo, conforme o tempo, a gente vai tendo outros gostos, tipo...A gente começa a gostar de outras coisas e deixando de gostar de outras. A gente vai mudando conforme o tempo.” (A. 11 anos)

“Eu acho que os nossos gostos, eles podem até mudar. Por exemplo, uma pessoa gostar de uma coisa, mas por ela conviver com certas pessoas, ou ao longo da vida ela aprender alguma coisa, eu acho que ela pode realmente mudar o gosto. Mas na minha opinião, a personalidade dela, conforme ela cria essa personalidade, eu acho uma coisa muito difícil ela mudar totalmente. Por exemplo, uma pessoa que tem (*sic*) uma personalidade mais calma, ela do nada muda para uma pessoa mais agitada, ou vice-versa. Eu acho que isso pode até acontecer, mas é muito difícil. Mas ela mudar os gostos dela para algo que ela gosta ou não gosta, eu acho possível”. (M. 12 anos)

“Uma identidade você já tem já quando você nasce, né? Que é a carteira de nascimento. Aí ao longo dos anos, você continua tendo sua identidade. Sim, você pode até pagar pra mudar o nome, pra mudar outros gostos, mas você vai continuar sendo você mesmo. Sendo a sua identidade desde quando você nasceu” (A. 11 anos)

Nos relatos produzidos pelos estudantes, foi recorrente a compreensão de que a identidade não é algo fixo, limitado ao momento do nascimento, mas um processo dinâmico, constituído pelas experiências, pelas relações e pela passagem do tempo. Ainda que expressas em uma linguagem própria de sua faixa etária, essas reflexões dialogam com a concepção de identidade apresentada por Stuart Hall (2022) em *A identidade cultural na pós-modernidade*. Ao percorrer historicamente as diferentes formas de compreender a identidade, o autor a apresenta como uma construção vinculada aos sistemas de significação e representação cultural. Como afirma o autor:

> Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a

> partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (Hall, 2022, p. 25) .

Posto isso, em sua obra, Hall (2022) estabelece diferentes maneiras que a identidade foi e é debatida, por si só, essa diferenciação nas formas de se conceber a identidade, já dimensionam o caráter dinâmico deste conceito. O próprio autor, nos apresenta o conceito de Identidade como algo fragmentado (Hall, 2022, p. 11): “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas contraditórias ou não resolvidas”.

Relacionando esse conceito com as falas apresentadas pelos estudantes, é possível reconhecer essa fragmentação nas reflexões realizadas, uma vez que estes associam mudanças da identidade como fatores naturalmente humanos: “Se eu nascer numa cidade, vou começar a ter o costume dali, mas se eu me mudar, vou pegar o costume de lá também”. Ou seja, ao reconhecerem que a identidade sofre influências de fatores externos como território, família, cultura e convivência, intuitivamente, os estudantes relacionam com aquilo que Hall (2022) propõe: a Identidade não é dada, mas construída social e simbolicamente ao longo da vida.

Essas reflexões iniciais sobre identidade abriram caminho para as propostas práticas, em que os alunos puderam explorar, de maneira simbólica, suas memórias em relação aos territórios, à família e às culturas, aspectos fundamentais e indissociáveis ao conceito de identidade.

3.1.3 Envelope das Memórias e Árvore das Conexões

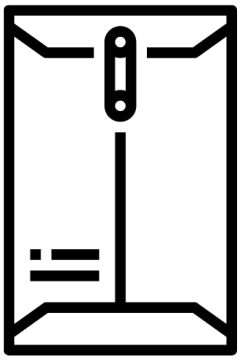
A concepção dessas propostas surgiu com o objetivo de que os estudantes colocassem em prática suas experiências e relatos desenvolvidos durante as rodas de conversa. A intenção era que aproximassem suas reflexões sobre identidade das próprias realidades, realizando com os familiares um exercício de retomada de suas histórias, memórias e referências culturais.

Assim, após os diálogos construídos coletivamente nas rodas, ainda na mesma aula, apresentei aos alunos os próximos passos do projeto, marcando o início da etapa das produções artísticas. Desta forma, cada um recebeu um

envelope A4 em branco, contendo duas folhas com orientações para o desenvolvimento das propostas (Figuras 17 e 18).

Figura 17 — Orientações para alunos e familiares sobre o Envelope das Memórias, 2024

Envelope das Memórias



Olá, alunos e familiares! Vocês acabam de receber o "Envelope das Memórias". Nele, iremos reunir histórias, fotos e memórias de suas famílias. O primeiro passo é decorar o seu envelope, deixando-o com a sua identidade!

Depois, junto com seus familiares, vocês deverão realizar a atividade da "árvore das conexões", uma adaptação da árvore genealógica, mas que não tem o foco apenas nas relações biológicas, mas também culturais e tradicionais de cada família.

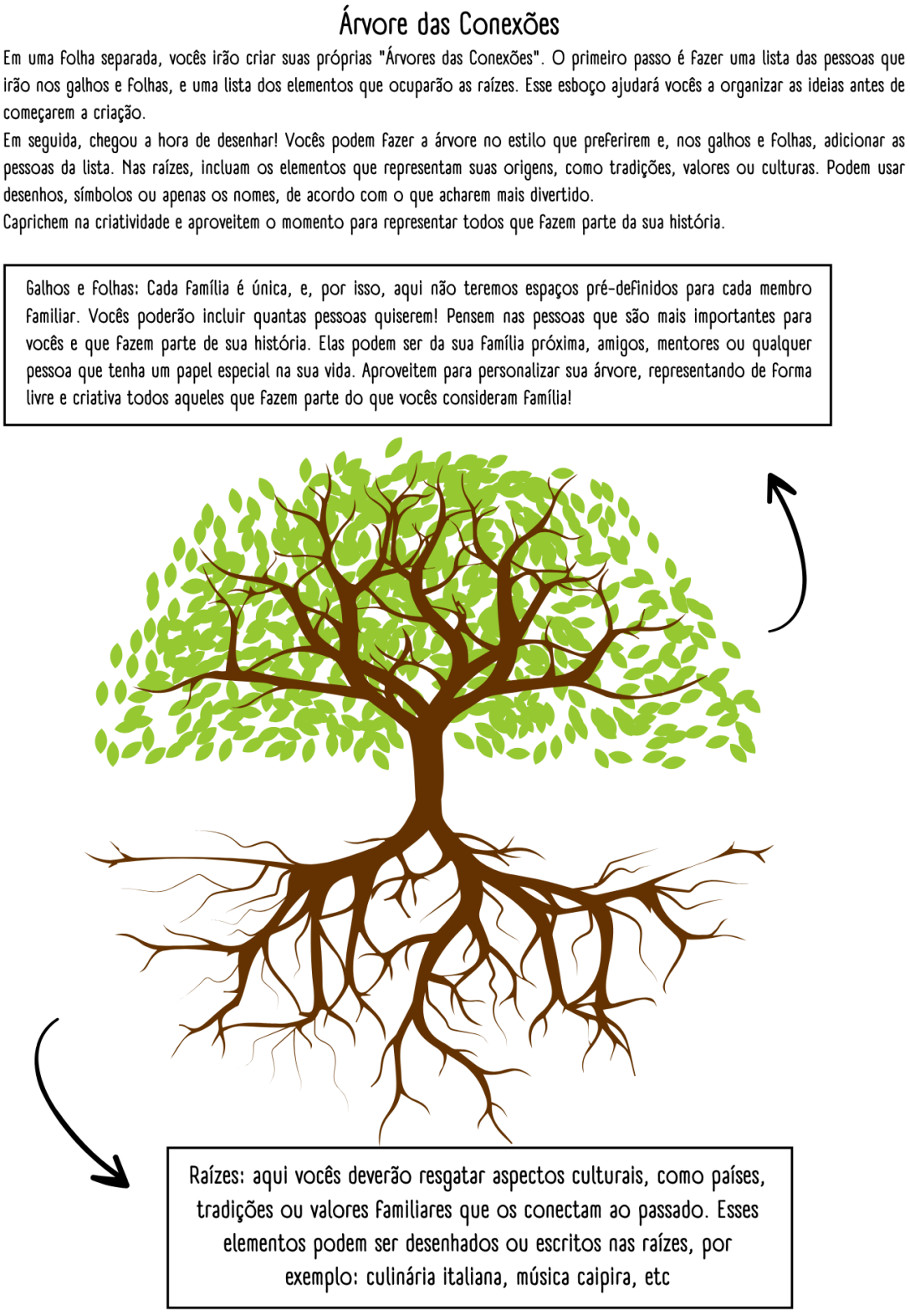
Depois de compartilharem esse tempo juntos, chegou a hora de separar os "elementos culturais" de suas famílias, como fotografias, relatos de histórias, receitas afetivas e tudo aquilo que vocês acharem interessante e que irá contribuir para a nossa próxima roda de conversa, onde compartilharemos os nossos envelopes com os colegas da turma. Esses elementos deverão ser inclusos no envelope, que deverá ser levado na próxima aula (todos os elementos pessoais retornarão após a aula).

Espero que esta atividade proporcione um tempo em família agradável, resgatando juntos, parte da história de vocês. Aproveitem!

Com carinho, professora Malu.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 18 — Orientações para alunos e familiares para a realização da Árvore das Conexões, 2024



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após a leitura em voz alta das orientações, convidei os estudantes a refletirem sobre suas próprias identidades e a criarem uma personalização para a capa de seu *Envelope das Memórias* a partir do que refletissem. O momento da prática sempre é muito celebrado pelos estudantes, e desta vez não foi diferente, pois, em ambas as turmas, os alunos apresentaram grande entusiasmo na produção das capas, conversando sobre o que gostavam. O fato de estarem produzindo no chão também favoreceu esse compartilhamento de ideias, transformando o momento para além de uma prática artística, sendo também um espaço de troca e expressão sobre eles mesmos (Figura 19).

Figura 19 — Produções dos Envelopes das Memórias, 2024



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As imagens a seguir (Figuras 20, 21, 22 e 23) registram parte desse processo artístico, com capas que traduzem, de forma singular, as reflexões e memórias dos estudantes:

Figuras 20, 21, 22 e 23 — Capas dos Envelopes das Memórias, 2024









Fonte: Produção dos estudantes. Digitalização e organização da autora.

Cada qual com seu gesto único, os estudantes criaram verdadeiras narrativas visuais de suas próprias histórias e memórias, traduzidas por elementos desenhados: receitas de família, animais de estimação, autorretratos, gostos musicais, entre outras vivências. Neste sentido, o gesto do desenho, realizado a partir de reflexões coletivas, reflete como o tema se reverberou e materializou nas produções artísticas dos estudantes. Tal como observa Florence de Mèredieu, ao citar Dolto em seu livro *O Desenho Infantil* (2006), o desenho situa-se “[...] no cerne das representações imaginativas do sujeito, de sua afetividade, de seu comportamento interior e de seu simbolismo” (Dolto apud Mèredieu, 2006, p. 77). Dito isso, cada capa criada pelos estudantes ultrapassa a função estética, tornando-se expressão simbólica de suas histórias e sensibilidades.

3.1.4 Apresentação dos Envelopes das Memórias e Árvores das Conexões

Por conta de eventos que adiaram nosso encontro, a apresentação dos Envelopes das Memórias e de todos os elementos selecionados pelos estudantes aconteceu apenas duas semanas depois. Esse intervalo acabou se tornando parte do processo, pois ampliou o tempo entre a elaboração da proposta e sua socialização. Novamente em roda de conversa, organizamo-nos para realizar as apresentações.

Para iniciar, apresentei às turmas o meu próprio Envelope das Memórias (Figura 24). Nele, guardei objetos que são importantes para minha história e para a de minha família. Dois deles aparecem no primeiro Ponto (p. 40): o recorte de jornal e a medalha. Além destes, incluí fotografias da infância e da velhice de minha avó paterna, a etiqueta de bagagem da minha primeira viagem de avião, uma ilustração e um outro recorte de jornal, de 2013, que registrou minha aprovação no vestibulinho da ETEC. Compartilhei com os estudantes o relato de cada objeto, narrando como eles fizeram ou fazem parte da minha identidade.

Figura 24 — Meu Envelope das Memórias, 2024



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Acredito que seja importante frisar que o gesto de iniciar as apresentações não teve caráter hierárquico, tampouco funcionou como orientação didática, uma espécie de “modelo de como apresentar”. Pelo contrário, tratou-se de uma forma de me aproximar dos estudantes, pois creio que quando nos envolvemos em nossas próprias atividades, estes sentem-se acolhidos, especialmente diante de questões mais pessoais.

Ao realizarmos junto a eles a proposta que nós mesmos conduzimos, estreitamos laços e nos colocamos de forma horizontalizada, compartilhando o processo criativo e demonstrando que o aprendizado pode ser construído de forma coletiva. Como afirma bell hooks em *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017, p.193): “Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”. Desta forma, a horizontalidade na sala de aula reflete justamente a possibilidade de uma educação transformadora, em que educadores e educandos participem de forma colaborativa e integrada.

Neste sentido, ao optar pelo o auditório em vez da sala de aula, e pelo formato de rodas de conversa no lugar das carteiras enfileiradas, a intenção foi de gerar um espaço de acolhimento, onde os estudantes pudessem se aproximar de suas próprias identidades. Além disso, essa nova configuração favorece um movimento de partilha entre os colegas, de modo a reconhecer aquele que está ao nosso lado diariamente, mas que, muitas vezes, só sabemos o nome. Sobre essa dimensão do encontro e do diálogo, bell hooks destaca:

> A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (2017, p. 174) .

Desta forma, ao trazer o diálogo para o centro da proposta, quebramos a lógica bancária (Freire, 1987) e colonial do professor como detentor do conhecimento e estabelecemos novas relações, criando oportunidades para que os estudantes se reconheçam uns nos outros e uns aos outros.

Como afirma Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*:

> [...] na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (1987, p. 33).

Portanto, as rodas não foram uma mera escolha física e espacial, mas um gesto ancestral de aproximação e diálogo, ao redistribuir a palavra e reconhecer os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento.

Nesse sentido, o exercício das rodas de conversa configurou-se como um gesto pedagógico que nega a lógica colonial da sala de aula tradicional, ao romper com disposições hierárquicas e lineares do conhecimento. A escolha pela circularidade dialoga com saberes ancestrais que compreendem o conhecimento como fluxo e relação, e não como transmissão unilateral. Como aponta Nêgo Bispo, ao refletir sobre cosmologias não eurocêntricas:

> [...] os eurocristãos colonialistas só podem ir e refluir, porque não circulam. O transporte vai e volta em linha reta. Já no sistema cosmológico, não há refluência. A água não reflui, ela transflui e, por transfluir, chega ao lugar de onde partiu, na circularidade” (Santos, 2018, p. 50).

Assim, a roda afirma uma pedagogia da circulação da palavra, na qual o conhecimento não retorna ao mesmo ponto de origem, mas se transforma no encontro com o outro.

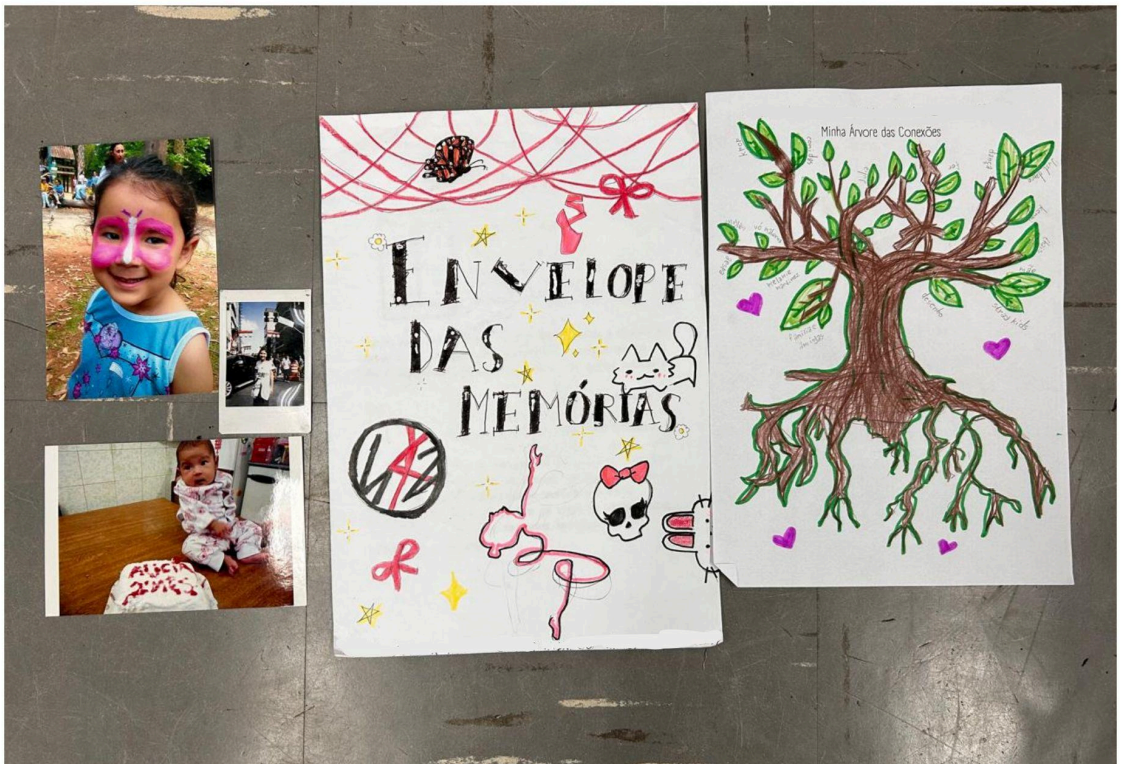
Essa escolha também dialoga com uma educação como prática da liberdade, defendida por Freire (1987) e hooks (2017), em que a palavra não é mera sonoridade, mas uma ação pela mudança de mundo (Freire, 1987). Afinal, como afirma Freire (1987, p.45), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” Partindo desse pressuposto, trarei diálogos e reflexões realizadas pelos educandos sobre suas próprias experiências em relação ao conceito de identidade.

Em cada turma, permanecemos cerca de uma hora e meia compartilhando nossas memórias. Por uma questão de síntese, selecionei apenas três apresentações[13] que, para mim, foram especialmente marcantes, mas reitero o desejo de poder registrar toda a grandeza que vivenciamos nessas aulas. A partir deste parágrafo, entraremos em uma espécie de partilha que, através das palavras e da oralidade, representou, para mim, o sentido de uma educação transformadora. Apresentadas aqui em formato escrito, espero poder preservar o gesto de diálogo e de partilha que marcaram esses encontros.

A primeira apresentação que trago é da estudante A.A., que na época tinha 12 anos. Para iniciar sua fala, ela escolheu descrever o significado dos elementos presentes na sua capa: contou da banda favorita, do desenho que mais marcou sua infância, das aulas de balé que fazia e do seu amor pela dança. Dentro de seu envelope, além da árvore das conexões, A.A. trouxe um álbum de fotografias de quando era criança e contou brevemente sobre as histórias por trás daqueles registros (Figura 25).

[13] Coincidentemente, todos os estudantes mencionados têm como inicial a letra A.

Figura 25 — Envelope das Memórias e Árvore das Conexões da estudante A.A, 2024



Fonte: Produção da estudante. Organização da autora.

Os colegas, ao verem suas fotografias, soltaram reações de encantamento, acompanhadas de perguntas sobre os momentos vividos e registrados naqueles papéis fotográficos. Esse momento me remeteu à reuniões familiares em que ressaltamos álbuns de fotos antigas, contamos causos e relembramos momentos passados. Ao rememorar as fotos, A.A. e seus colegas passaram a tentar recordar quem havia iniciado a amizade primeiro e comentaram sobre planos futuros. Viver isso com os colegas de sala, criou um ambiente de intimidade e fraternidade entre eles, reiterando a importância de se promover espaços de memória no ambiente escolar.

Na árvore das conexões, A.A. decidiu reunir, no topo, tudo o que gosta– pessoas e coisas (Figura 26).

Figura 26 — Árvore das Conexões da estudante A.A, 2024



Fonte: Produção da estudante. Digitalização e organização da autora.

Esta proposta buscou ampliar o sentido tradicional da árvore genealógica, tornando-a mais abrangente e próxima da realidade dos estudantes. Afinal, muitas vezes, além dos nossos familiares, outras pessoas, lugares, animais de estimação e até mesmo objetos, compõem a trama de quem somos.

A segunda apresentação que trago é da estudante A.F., na época com seus 12 anos. Sua fala foi muito encantadora, principalmente por contar com detalhes as histórias por trás das escolhas de suas fotos e das ilustrações (Figura 27).

Figura 27 — Envelope das Memórias e Árvores das Conexões da estudante A.F., 2024



Fonte: Produção da estudante. Organização da autora.

Assim como na apresentação anterior, A.F. começou sua apresentação pelos desenhos de seu Envelope das Memórias e para manter ao máximo de sua oralidade, recortei trechos de sua apresentação[14]:

“Bom, esse é o meu envelope das memórias. E daí aqui tem a moto do meu avô (*sic*), que deve ser mais velha que eu, os cuscuzes da minha bisa, a moto que meus pais trabalham e uma memória um pouco estranha pra contar sobre isso, mas eu tenho que falar sobre isso: esse daqui é o meu bauzinho de chupeta.”

“Eu vou explicar essa história. Calma, não me julguem. Quando eu era mais nova, eu tinha um bauzinho de chupeta e eu vivia com ele. Tipo, ele era meu melhor amigo. Tem várias histórias, mas uma das mais legais...Uma das mais legais foi quando eu chorei na escola porque eu tinha esquecido. E daí eu comecei a fazer

[14] Transcrições a partir de áudio gravado da segunda roda de conversa, novembro de 2024.

birra e roubar a chupeta dos outros. E a outra foi o dia que o meu padrasto, que eu considero ele como meu pai, ele...A gente tava numa lojinha, tipo num supermercado, assim, e tinha uma revistinha para pintar. E daí eu peguei e falei, ‘pai, eu quero essa revistinha’. Daí ele pegou e falou assim pra mim: ‘eu só vou comprar uma revistinha pra você quando você parar de chupar chupeta’. Aí eu dei o negocinho, ganhei a revistinha e ele jogou o bagulho no lixo (*sic*). E agora eu nunca mais vou ter pra contar a história, mas é isso.”

Ao compartilhar a história de seu “bichinho de chupeta”, objeto inusitado e extremamente pessoal, A.F. evoca sensorialmente o seu passado. Mesmo tendo dito que não terá mais “história para contar” após o descarte do seu objeto, essa narrativa já faz parte de sua história. Como explica Bosi (1994, p.68) “A narração da própria vida é o testemunho de mãos eloquentes dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória.” Neste sentido, as memórias, aqui exemplificadas pelo bauzinho, apesar do seu descarte físico, permanecem vivas nas fotografias, na oralidade e na narrativa da estudante. Para Bosi (1994, p. 55), “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado”.

Continuando sua narrativa, a aluna contou sobre uma fotografia de criança em que aparece tocando bateria e como isso incentivou que seu avô também fizesse aulas do instrumento, além de montar uma banda:

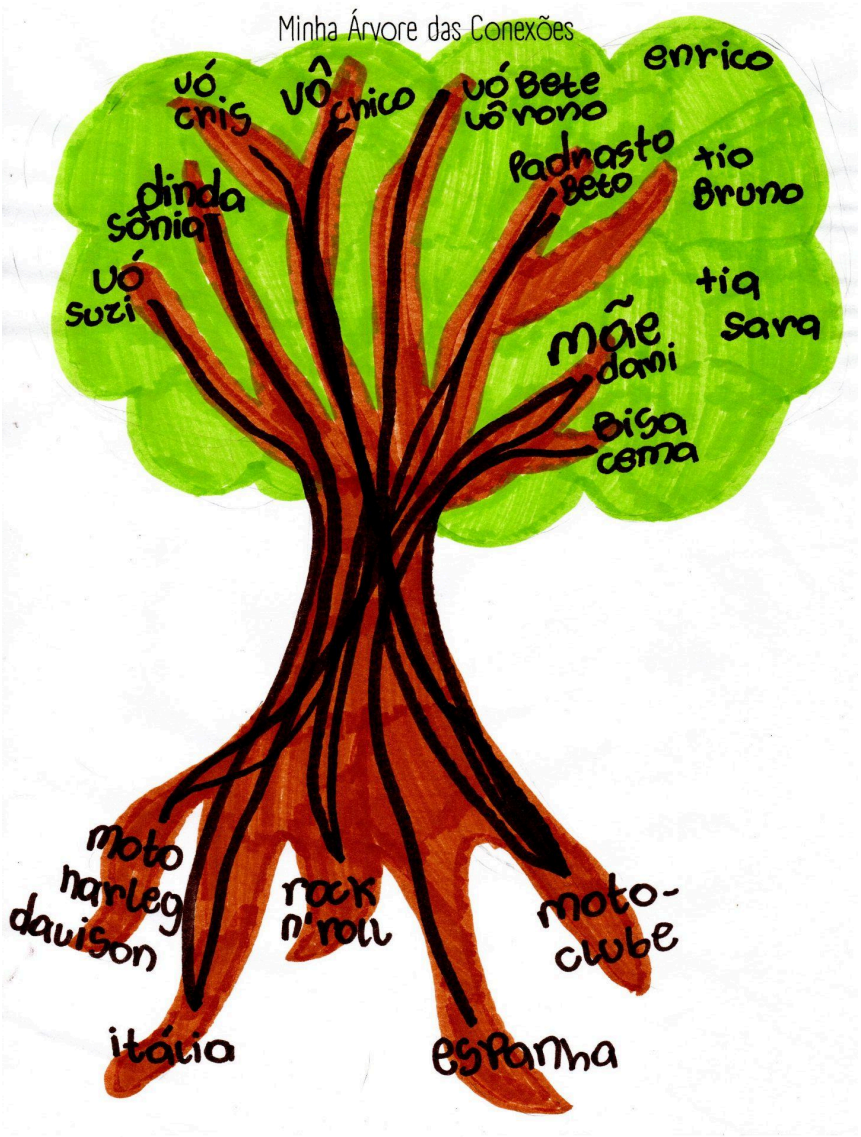
“Eu tocava bateria! E daí eu parei uma vez, porque eu não achava que eu ia conseguir, e dei a abertura pro meu avô começar a tocar. Daí ele tocava numa banda, mas daí ele saiu da banda…E foi um dos primeiros instrumentos que eu toquei. Ele começou a tocar porque ficou a minha bateria em casa, e daí ele começou a tocar porque ele achou legal”.

Além dessa fotografia da bateria, escolheu outra de sua mãe e seu padrasto, em que ela reforçou considerá-lo como pai por criá-la desde os oito anos, e contou a história de como eles se conheceram no motoclube. Na descrição de sua *Árvore das Conexões* (Figura 28), no que ela mesma chamou de “raízes mais profundas”, o motoclube aparece mais uma vez: “E daí aqui tem as motos que meu pai trabalha, um estilo musical que minha família sempre gostou desde o começo, que é o

rock'n'roll, e o motoclube, que meus avós sempre participavam e agora quem participa é a gente".

Nessa fala é possível perceber a existência de uma herança cultural na família da estudante: os gostos musicais, a vivência com as motos *Harley,* uma espécie de memória compartilhada que reforça vínculos.

Figura 28 — Árvore das Conexões da estudante A.F, 2024



Fonte: Produção da estudante. Digitalização e organização da autora.

Como aponta Bosi (1994, p. 424) "Há episódios antigos que todos gostam de repetir, pois a atuação de um parente parece definir a natureza íntima da família,

sendo uma atitude-símbolo. Reconstituir o episódio é transmitir a moral do grupo e inspirar os menores." Neste sentido, desde o começo de sua apresentação, com falas sobre a idade da moto de seu avô, das aspirações musicais da família, e o trabalho dos pais inspirados pelos avós, A.F. reconstrói um passado anterior ao seu, desenhado anteriormente por seus familiares. Assim como aponta Bosi (1994, p. 425) “[...] nossas primeiras lembranças não são nossas, estão ao alcance de nossa mão no relicário transparente da família”. Desta forma, através do exercício da lembrança, o passado não é apenas relembrado, mas vivido continuamente, capaz de moldar identidades e práticas presentes, sendo continuamente reinventado a cada geração.

A terceira e última apresentação que trago é do estudante A.B., que na época tinha 11 anos. Seu relato foi muito afetivo, pois além da Árvore das Conexões, o aluno escolheu realizar um pequeno “álbum” de fotos, além de escrever algumas das receitas afetivas de sua família (Figura 29).

Figura 29 — Envelope das Memórias e Árvores das Conexões do estudante A.B.
2024



Fonte: Produção do estudante. Organização da autora.

A começar pelo envelope, A.B. escolheu representar as principais coisas que ele gosta: momentos em família, seus gatinhos, viagens etc. Depois, o estudante apresentou a sua Árvore das Conexões, com nomes de familiares nos galhos e nas raízes aquilo que, para ele, integra sua identidade (Figura 30):

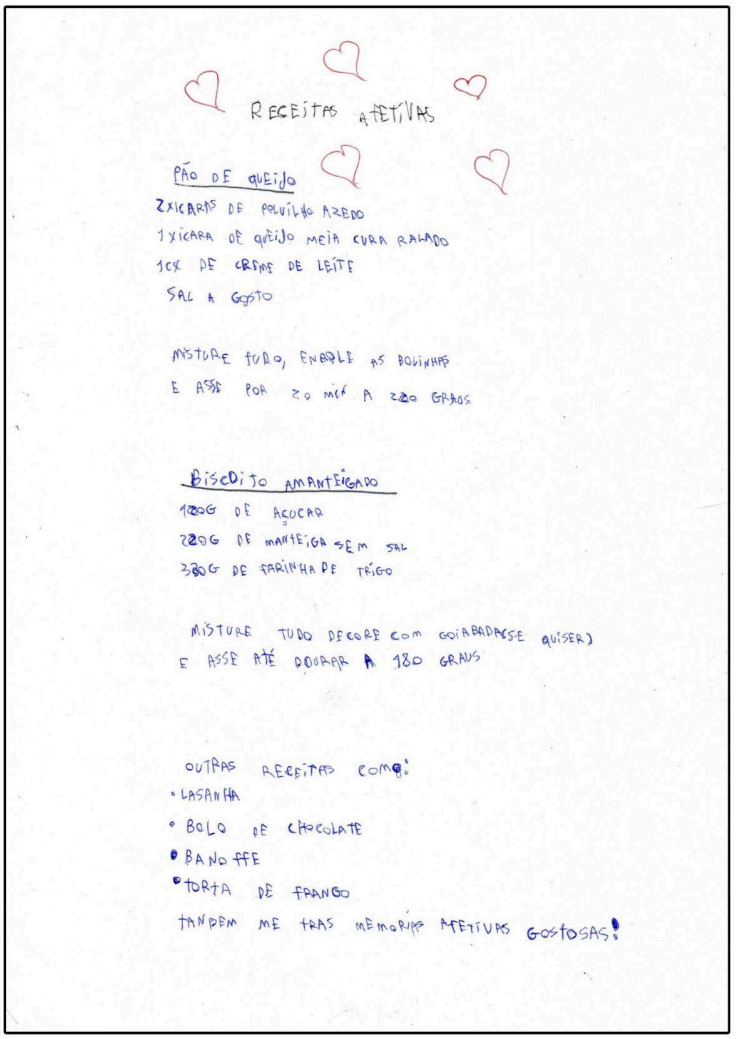
Figura 30 — Árvore das Conexões do estudante A.B., 2024



Fonte: Produção do estudante. Digitalização e organização da autora.

Além da Árvore das Conexões, o estudante trouxe uma montagem de fotos que ele chamou de “algumas memórias em fotos”, com momentos importantes com seu irmão mais velho e seus pais. Para completar, ele ainda escreveu algumas receitas afetivas de sua família (Figura 31):

Figura 31 — Receitas Afetivas do estudante A.B., 2024



Fonte: Produção do estudante. Digitalização e organização da autora.

Sobre as receitas, A.B. comentou que a primeira, de pão de queijo, foi anotada durante uma viagem a Minas Gerais, quando a recebeu de um morador local. Já a receita do biscoito amanteigado faz parte de um ritual familiar: é preparada antes das viagens para ser compartilhada durante o trajeto. Esses dois exemplos chamaram minha atenção pela maneira como indicam que a memória se tece nas experiências do cotidiano. Ao compartilhar essas receitas no espaço escolar, o estudante transforma uma prática familiar em narrativa, ampliando as possibilidades de diálogo entre diferentes experiências de vida e reafirmando a escola como um espaço de produção e partilha de memórias.

Com isso, compreendemos que esse é o poder do ato de lembrar, é colocar significado em atos cotidianos. Como reflete Bosi (1994, p. 55), “a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição”, nesse sentido, nossa identidade, nutrida pelas memórias, não se limita apenas ao passado distante, mas se reinventa no presente, a cada novo gesto, palavra ou prática, capaz de ressignificar aquilo que recebemos de nossos familiares. No caso do estudante A.B., esse gesto é representado pelas tradições criadas no presente, como as receitas que, segundo ele, trazem “memórias afetivas gostosas!”.

Portanto, no primeiro eixo apresentado como Identidade, as práticas decoloniais, que intitulam essa pesquisa, manifestam-se nos relatos dos estudantes ao se reconectarem com suas próprias histórias. São narrativas que não emergem dos currículos escolares, livros didáticos ou de conhecimentos previamente legitimados pela lógica eurocêntrica, mas de lembranças evocadas por fotografias, objetos e memórias familiares. Ao trazer para o centro da prática pedagógica a evocação dessas memórias, o projeto desloca o eixo do conhecimento escolar, rompendo com a centralidade de conteúdos previamente legitimados e abrindo espaço para saberes historicamente marginalizados.

Trata-se de um movimento que desestabiliza o que Quijano (2005) chamou de *colonialidade do poder*, ao abrir espaço para conhecimentos situados e enraizados na experiência. Muitas vezes, essas narrativas antecedem até mesmo suas próprias existências, revelando uma continuidade de memórias que constituem quem são e que, não raro, ficam silenciadas nas práticas educativas formais.

3.2 Cidade

O eixo Cidade foi desenvolvido com os estudantes no primeiro semestre de 2025. O objetivo dessa etapa do projeto foi relacionar as memórias individuais, abordadas no eixo Identidade, com as possíveis memórias coletivas acerca da cidade, compreendendo o território urbano como espaço de vivência, constituído por histórias, apagamentos e permanências.

Antes de descrever detalhadamente as propostas desenvolvidas neste eixo, acredito ser necessário situar-nos em relação à localização da E.M. Leonor Pinto Thomaz (Figura 32). Nossa escola está localizada na Rua XV de Novembro, nº 390, no centro histórico e comercial da cidade de Sorocaba. O bairro é composto, em sua maioria, por lojas, estacionamentos, bancos e empresas, com pouca presença residencial.

Figura 32 — Fachada da E.M. Leonor Pinto Thomaz, Sorocaba/SP, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Por essa característica, a maior parte dos nossos estudantes não reside no bairro em que a escola está inserida. Muitos percorrem grandes distâncias para chegar à unidade escolar, vindos de ônibus, van ou carro, a partir de diferentes regiões da cidade, ou seja, são poucos os estudantes que fazem o percurso até a escola a pé, caminhando pelo bairro. Dessa forma, não se constitui uma "comunidade escolar" local, uma vez que os estudantes estão geograficamente distantes do entorno imediato da escola.

Essa característica demonstra que a ausência de uma comunidade local impacta diretamente no sentimento de pertencimento dos estudantes, já que, além da escola, eles não têm um ponto de convivência em comum no bairro. Diante disso, este eixo parte da compreensão de que, se os educandos não compartilham do mesmo bairro, podem e devem sentir-se pertencentes à cidade de Sorocaba, local em comum à estes. Assim, o trabalho com a cidade surge como possibilidade de ampliar esse pertencimento, deslocando-os do espaço restrito do bairro para um território mais amplo e coletivo.

Com isso, buscou-se desenvolver experiências e proposições artísticas que aproximassem os estudantes da cidade e de sua história. Ao partir das vivências cotidianas e dos olhares dos próprios educandos, o eixo se constrói como uma prática artístico-pedagógica que reconhece o território como espaço legítimo de produção de conhecimento. Para isso, foram propostas três vivências principais: Produção de diários de bordo; cartografias coletivas da cidade e por fim, uma caminhada pelo bairro da escola.

3.2.1 A Casa

A aula inaugural deste eixo foi uma retomada de assuntos abordados no ano anterior, uma vez que, por se tratar de um novo ano letivo, os estudantes permaneceram o período de férias afastados fisicamente da escola. Essa retomada foi estrategicamente pensada como forma de preparar os estudantes para as novas propostas, uma vez que estes agora estavam no 7º ano. Iniciei a aula com uma apresentação em *slides* sobre o nosso projeto, relembrando-os sobre as rodas de

conversa realizadas anteriormente e explicando o que seria desenvolvido ao longo do novo ano do projeto.

Com essa abertura geral, passei a fazer algumas perguntas às turmas, com a intenção de estabelecer uma relação entre o eixo Identidade e o eixo Cidade, como, por exemplo: “Qual a relação da nossa identidade com a história de Sorocaba?”. A partir dessa conversa, passamos a falar sobre memórias e sobre como elas podem estar relacionadas a lugares e objetos. Para elucidar essa reflexão, trouxe como exemplo a situação de abandono da casa de mais de 80 anos de meus avós paternos, Thereza e Batistino, que localiza-se na cidade de Laranjal Paulista, interior de São Paulo (Figura 33).

Figura 33 — Fachada da casa de meus avós, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Meus avós faleceram há mais de uma década e, com isso, a casa ficou desocupada e passou a ser alugada. No entanto, o inquilino, que não possuía relações parentais e muito menos afetivas com o espaço, não cuidou do imóvel, que atualmente encontra-se abandonado e desocupado (Figura 34).

Figura 34 — Fotos do interior da casa de meus avós, 2025



Fotografias produzidas por Luiz Carlos Tonussi. Organização da autora.

Apesar da casa não estar localizada em Sorocaba, as imagens haviam sido enviadas por meu pai há pouco tempo, coincidindo com o período em que eu estava planejando a aula, e, mesmo carregando um sentimento de tristeza, compreendi que elas poderiam ajudar a elucidar aos estudantes a ideia da importância da preservação de histórias. Acredito que uma das maneiras de se realizar uma educação decolonial seja levar referências próximas à realidade dos educandos, valorizando memórias e histórias que não costumam ocupar o espaço central dos currículos escolares, mas que são fundamentais na constituição dos sujeitos e de suas relações com o território.

Neste sentido, compartilhei essa história com os estudantes e apresentei as fotografias que demonstram o estado atual da casa. Ressaltei, porém, que, apesar do abandono, aquele espaço ainda carrega memórias: as roseiras plantadas por minha avó seguem firmes no quintal (Figura 35), resistindo ao tempo e à falta de cuidado, como marcas das histórias ali vividas.

Figura 35 — Roseiras da Avó Tite, 2025



Fonte: Fotografias produzidas por Luiz Carlos Tonussi. Organização da autora.

As fotos do estado em que se encontra a casa gerou uma comoção nos alunos. Sinto que toda vez que nos aproximamos e trazemos um exemplo real e afetivo em sala de aula, essa reação é gerada. Interpreto tais ações como gestos de empatia, que também devem ser despertadas e incentivadas em ambiente escolar. Depois do meu relato, também mostrei fotos antigas de lugares da cidade de Sorocaba, desenvolvendo a ideia da importância de se conhecer e preservar nossos lugares de memória, sejam eles individuais ou coletivos. No caso da casa de meus avós, trata-se de uma memória individual; no entanto, quando ampliamos esse olhar para o macro — para locais da história da cidade que se encontram esquecidos ou silenciados — passamos a lidar com a memória coletiva de uma cidade inteira.

Assim como a casa, que mesmo em estado de deterioração ainda guarda vestígios de vida, afeto e memória, como as roseiras de minha avó, os espaços da cidade também conservam histórias que resistem ao esquecimento. Portanto, estudar o território torna-se um movimento educativo e político, pois permite

reconhecer que a cidade é composta por camadas de tempo, experiências e sujeitos, e que acessar essas camadas é uma forma de impedir que a história seja apagada ou silenciada pelo avanço do presente.

A partir desse movimento, busquei estabelecer uma relação entre a história da casa e a compreensão de que estudar os lugares de nossa cidade é fundamental para que suas histórias não morram, como uma maneira de introduzir a proposta dos diários de bordo.

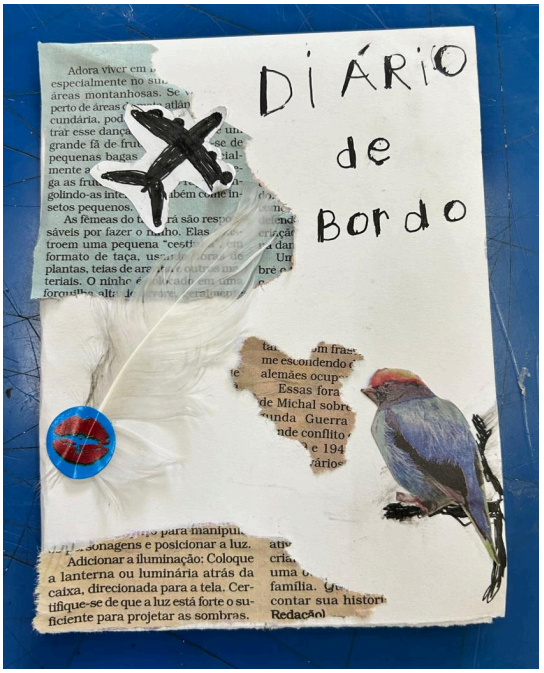
3.2.2 Diários de Bordo

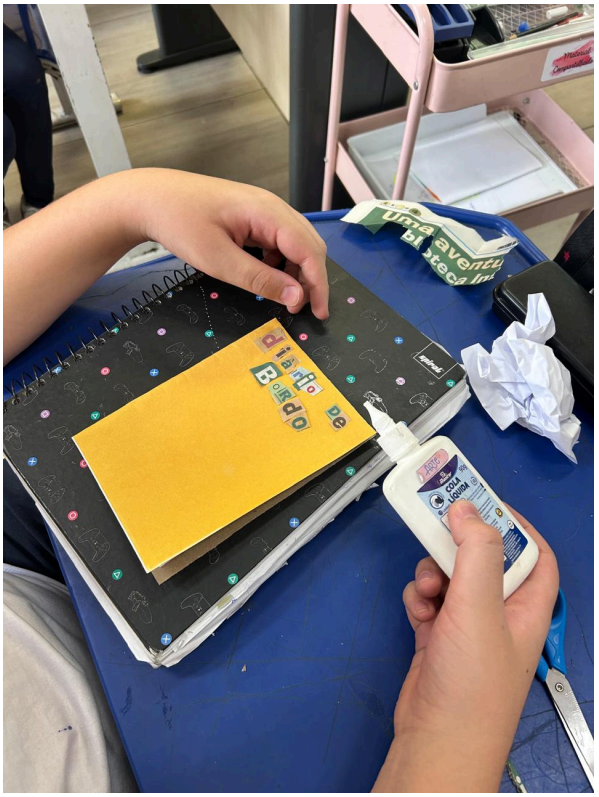
A proposta artístico-pedagógica dos diários de bordo foi pensada como uma forma de registrar a relação dos estudantes com a cidade. O formato desse registro foi livre, podendo ocorrer por meio de desenhos, textos, fotografias, entre outros. Ao longo do processo, dialoguei com os estudantes sobre a importância da observação do território e sobre as diferentes maneiras de perceber os lugares, convidando-os a se aproximarem dos espaços pelos quais transitavam diariamente, mas que, muitas vezes, passavam despercebidos. Nesse sentido, o diário de bordo assume a função de salvaguarda da memória do indivíduo, uma vez que, como questiona Ecléa Bosi, “como salvar sua lembrança senão escrevendo sobre ele, deixando assim seus traços cada vez mais fugidios?” (Bosi, 1994, p. 411). Esse exercício se estendeu por pouco mais de um mês e foi encerrado no dia da caminhada, a qual será apresentada mais adiante.

O primeiro passo da proposta consistiu na construção dos diários do zero. Cada estudante desenvolveu seu próprio diário no formato de *sketchbook*, composto por páginas em branco e sem pauta, desde o miolo até a capa, possibilitando múltiplas formas de experimentação e composição visual (Figuras 36, 37 e 38). Esse processo contribuiu para a criação de um sentido de pertencimento desde o início da ação, uma vez que proporcionou aos alunos a vivência de todas as etapas de produção, diferentemente do que ocorreria caso fosse solicitado apenas o uso de um caderno previamente adquirido, por exemplo.

Figuras 36, 37 e 38 — Produção dos Diários de Bordo, 2025







Fonte: Arquivo pessoal da autora

Em termos quantitativos, ao final da proposta, recebi 38 diários de bordo das duas turmas, que, juntas, somavam aproximadamente 60 alunos. A ausência dos 22

diários restantes não é exclusividade dessa atividade, uma vez que observo, anualmente, uma queda nas entregas de atividades em todas as turmas em que leciono. Ainda assim, questionei os estudantes que não realizaram a entrega, e a maioria justificou que havia perdido o diário. Dessa forma, apesar da montagem e a criação das capas terem sido realizadas em sala de aula, ao longo desse período de pouco mais de um mês alguns diários se perderam pelo caminho — algo que compreendo como esperado, considerando que a proposta previa que os estudantes levassem o diário consigo pelos lugares que frequentavam.

Outros dados levantados referem-se ao conteúdo dos registros: dos 38 diários entregues, 22 continham apenas relatos da caminhada pelo bairro da escola; 12 reuniram relatos da rotina dos estudantes e do dia da caminhada; 3 apresentavam exclusivamente registros da rotina; e 1 encontrava-se em branco.

Assim como no eixo anterior, selecionei alguns relatos dentre as 38 entregas; no entanto, devido ao volume de páginas, apresentarei apenas parte desse material. Cabe ressaltar que, para uma melhor compreensão do processo, neste momento serão apresentados os relatos referentes à proposta inicial dos diários de bordo, cujo objetivo era registrar o cotidiano dos estudantes em relação ao território que ocupam, sem intervenções externas. Nesse sentido, os relatos produzidos especificamente a partir da caminhada pelo bairro da escola serão analisados de forma mais detalhada em momento posterior.

3.2.3 Registros do cotidiano: narrativas dos diários de bordo

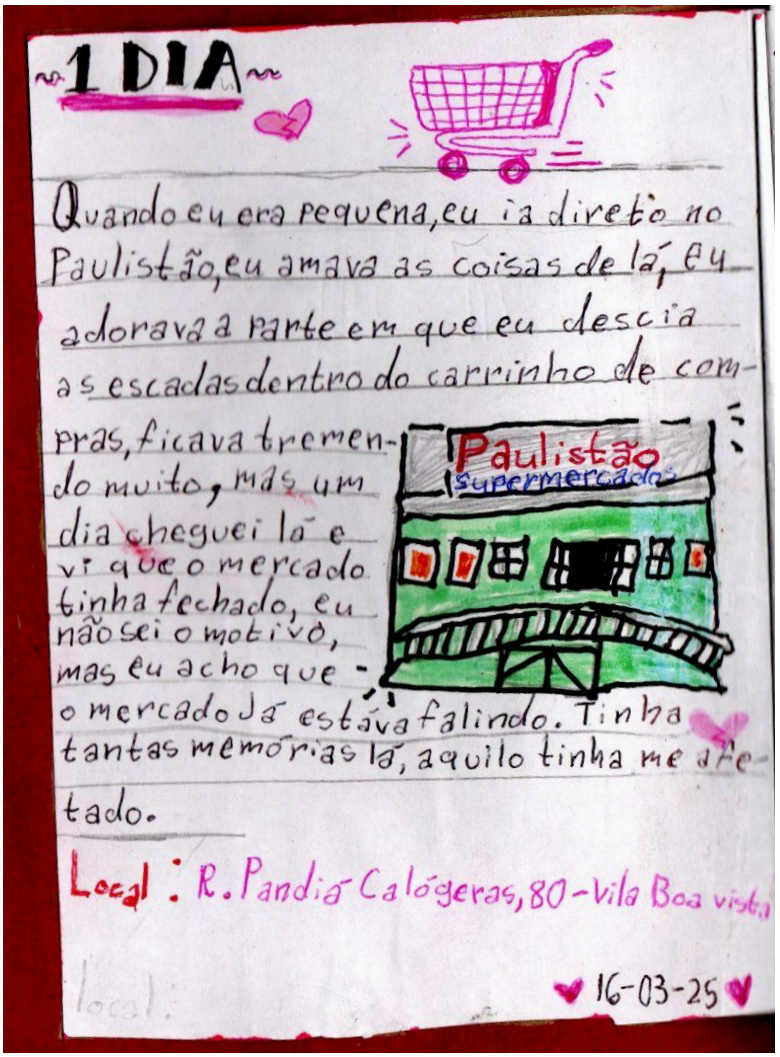
A partir deste subponto apresentarei os relatos dos educandos registrados nos diários de bordo. Nesse primeiro momento nos debruçaremos nas expressões rotineiras dos estudantes em relação à cidade.

É importante ressaltar que os registros eram livres, não necessariamente vinculados a lugares institucionalmente reconhecidos como patrimônios, portanto teremos comentários sobre diferentes lugares da cidade, como praças, hospitais, supermercados, feiras, cinemas, entre outros. Isso reforça que a importância atribuída a esses lugares não está dada por critérios oficiais, mas pelas lembranças individuais que neles se inscrevem. Como aponta Bosi (p. 408, 1994), “há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade. E

há fatos que, embora testemunhados por outros, só repercutiram profundamente em nós", o que reafirma a compreensão de que a memória se constrói a partir de experiências singulares, ainda que atravessadas pelo social.

O primeiro relato é da estudante A.A (12 anos) (Figura 39), que escolheu o antigo supermercado Paulistão, que operava no mesmo prédio da rodoviária da cidade, mas que fechou as portas em julho de 2024.

Figura 39 — Diário de Bordo da Estudante A.A, 2025



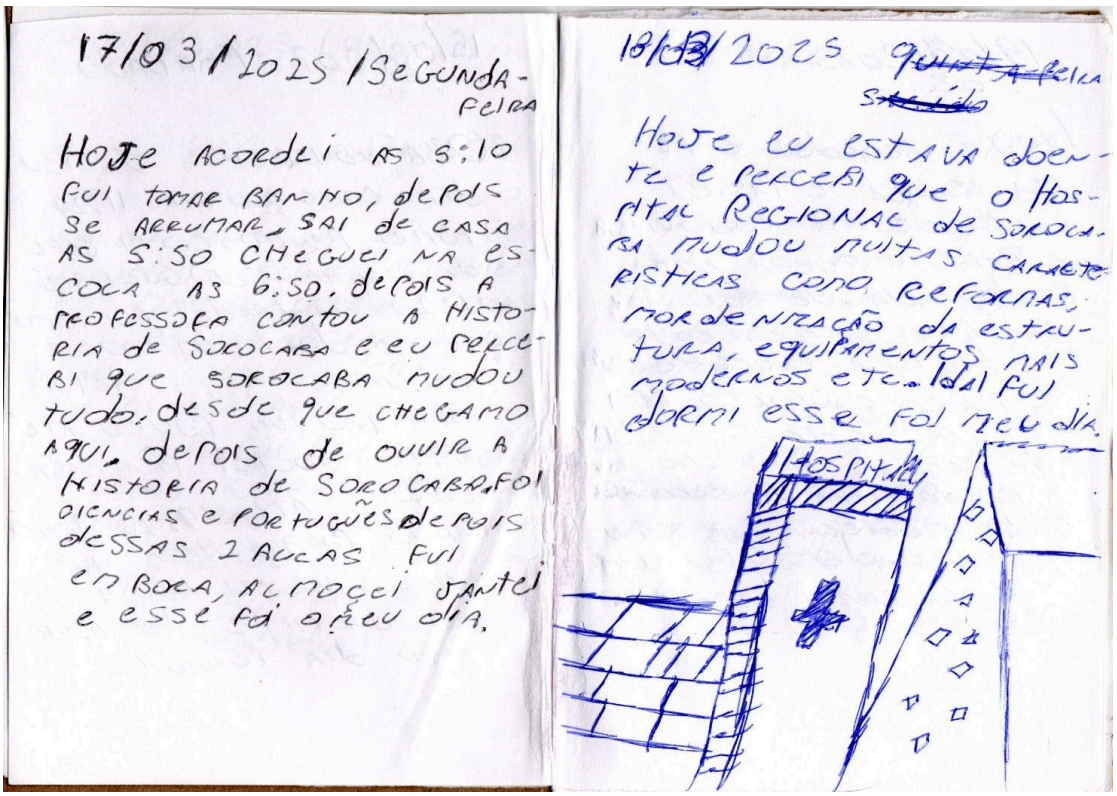
Fonte: Produção da estudante. Digitalização e organização da autora.

Seu relato traz uma particularidade de uma lembrança passada, de sua infância, agora confrontada pelo estado de distanciamento, dado ao fato do fechamento do local. No trecho final, a estudante escreve: "Tinha tantas memórias lá, aquilo tinha me afetado". O "aquilo" mencionado refere-se a esse afastamento

físico de um espaço que sustentava suas lembranças e afetos. Nessa perspectiva, o fechamento do local se configura como a ruptura de um vínculo entre o sujeito e o território vivido. Conforme discute Alvarenga, em seu artigo *Lugar e Memória: Cenários* (2017), cuja produção se dedica a pensar a memória e o lugar a partir de uma perspectiva geográfica, o lugar funda a presença do ser no mundo e se constitui por meio das memórias individuais e coletivas que nele se inscrevem. Assim, a escolha por apresentar esse relato parte da compreensão de que as memórias ocupam lugares fisicamente, como se nossas lembranças também integrassem as paredes ali prostradas.

Os próximos relatos são do estudante L.G. (12 anos). Ele começa seu diário (Figura 40) a partir de escritos de sua rotina, descrevendo os horários que acorda, que vai à escola, os componentes curriculares daquele dia, entre outros. Escolhi escanear essas páginas em questão, pois cada uma revela situações distintas: A primeira, além de circunstâncias rotineiras como acordar e tomar banho, o educando também escreve sobre a aula em que expliquei sobre a história da cidade.

Figura 40 — Diário de Bordo do estudante L.G, 2025



Fonte: Produção do estudante. Digitalização e organização da autora.

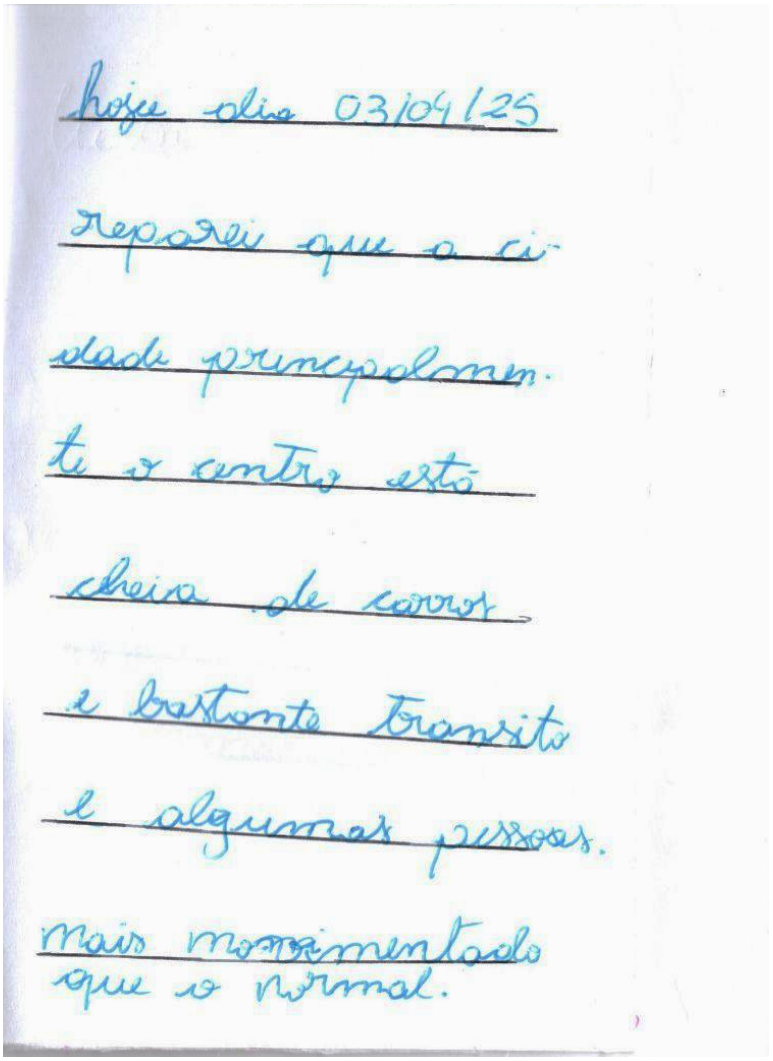
Em um momento ele escreve “[...] e eu percebi que Sorocaba mudou tudo, desde que chegamos aqui”, tal trecho me intrigou pois me fez refletir sobre quem seriam essas pessoas que “chegaram aqui”. Diante disso, tenho duas hipóteses: imagino que possam ser os familiares dele que vieram de outro lugar, ou até mesmo a população branca, pois durante a aula eu enfatizei sobre o processo de colonização da cidade e ele pode ter identificado esse processo colonial como uma forma de ocupação e urbanização da cidade.

Tais hipóteses não se colocam como respostas definitivas, mas como pistas interpretativas que surgem a partir da análise dos materiais produzidos pelos estudantes. Além disso, o texto apresenta como as narrativas dos educandos podem articular vivências pessoais (memórias individuais) e saberes construídos a partir da história do território (memórias coletivas), demonstrando de que maneira esses processos históricos podem ser apropriados, ressignificados e inscritos na memória individual.

O segundo relato do estudante, na página seguinte, trata-se de uma observação acerca do Hospital Regional da cidade, no entanto temos dois hospitais regionais, o Hospital Regional de Sorocaba Linneu Mattos Silveira, inaugurado em 1969 e que localiza-se no centro da cidade, e o Hospital Regional de Sorocaba Adib Domingos Jatene, inaugurado em 2018 e localizado no extremo oeste da cidade. Não interpreto a ausência de uma identificação mais precisa do hospital como uma lacuna, mas como um indício de que o que está em jogo no relato é menos o edifício em si e mais a memória das mudanças do território, percebidas e elaboradas a partir do olhar do estudante sobre a cidade.

O próximo diário que trago para reflexão é o da estudante M.M (12 anos). Em todos os seus registros rotineiros, a aluna relata a forma como ela enxerga a cidade naquele dia em específico, como na seguinte página (Figura 41):

Figura 41 — Diário de Bordo da estudante M.M., 2025

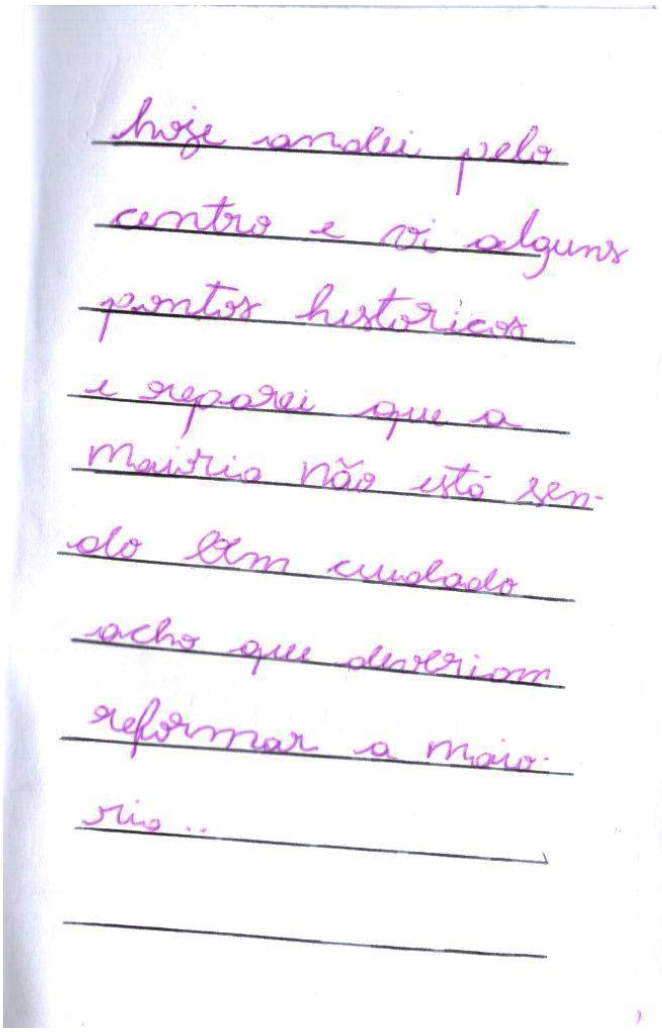


Fonte: Produção da estudante. Digitalização e organização da autora.

Na página escaneada do diário da estudante, é possível observar que ela escreveu sobre o dia 03 de abril de 2025, no qual observou a cidade mais movimentada que o normal, principalmente com a presença de carros, em especial no centro, onde localiza-se a escola. Esse escrito me demonstra como esse exercício de observação do entorno, aqui representado pelos diários de bordo, são importantes para criar um olhar atento ao território. Essa observação, que pode soar banal e rotineira, acerca do trânsito e da movimentação da cidade, cria uma aproximação entre o educando e o território, uma vez que potencializa a percepção do cotidiano urbano e contribui para que o estudante se reconheça como sujeito que observa, interpreta e habita a cidade.

O próximo registro também é da estudante M.M., em que ela descreve seu olhar direcionado aos que ela chamou de “pontos históricos” (Figura 42):

Figura 42 — Diário de Bordo da estudante M.M, 2025



Fonte: Produção da estudante. Digitalização e organização da autora.

Segundo sua observação pessoal, a estudante percebe que muitos desses espaços não estão sendo bem cuidados e acrescenta que “deveriam reformar a maioria”. Embora não sinalize quais seriam esses pontos históricos, a hipótese aqui levantada parte daqueles localizados no entorno da escola, como o Sobrado Mirante da Rua XV e o Palacete Scarpa (Figura 43), ambos patrimônios tombados, cujas fachadas apresentavam sinais visíveis de desgaste e ausência de intervenções de conservação no período em que realizamos a caminhada. A seguir, apresento as fotografias desses lugares, registradas pela estudante A.L. durante a caminhada coletiva (12 anos).

Figura 43 — Sobrado Mirante da Rua XV e Palacete Scarpa, 2025



Fonte: Fotografias produzidas pela estudante A.L. Organização da autora.

Esse olhar atento registrado no diário de bordo da estudante M.M. evidencia que, para além da existência do patrimônio histórico, os estudantes também se atentaram às políticas de preservação, ou a ausência delas. Essa reflexão nos leva a uma leitura crítica sobre o abandono de determinados marcos da cidade, e como isso está diretamente ligado à lógica colonial.

Um exemplo de como a *colonialidade do poder* (Quijano, 2005) seleciona aquilo que deve ser preservado e lembrado pode ser observado no atual estado de conservação das igrejas históricas em Sorocaba. As duas primeiras igrejas da cidade, a Igreja de Sant'Anna e a Catedral Metropolitana Nossa Senhora da Ponte,

encontram-se plenamente restauradas e preservadas, mantendo uma intensa aproximação com a população local, diferentemente dos outros dois prédios citados anteriormente.

Outro exemplo de como essa lógica de preservação não se estende de forma homogênea a outros espaços religiosos da cidade é a Capela Senhor do Bonfim - João de Camargo, que, apesar de também constituir um espaço de fé e memória, não ocupa o mesmo lugar de reconhecimento institucional.

Tal diferenciação pode ser compreendida à luz da ideologia colonial, uma vez que as imagens da Igreja Católica “foram fundamentais no processo de conquista” (Achinte in Barbosa, 2023, p. 93), de modo que práticas religiosas que escapam a essa matriz — como as desenvolvidas por João de Camargo (1858-1942), figura religiosa, política e cultural— tendem a ser historicamente marginalizadas, assim como os espaços e memórias a elas vinculados.

Essa hierarquização torna-se ainda mais evidente quando observamos a fachada do Mosteiro de São Bento (Figura 44).

Figura 44 — Largo de São Bento- Centro, s/n.



Fonte: MOSTEIRO de São Bento e Igreja de Sant’Anna, Sorocaba. Patrimônio, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/sorocaba-mosteiro-de-sao-bento-e-igreja-de-santanna/>. Acesso em: 9 fev. 2026.

À direita, localiza-se a Igreja de Sant'Anna; à esquerda, parcialmente oculto por tapumes, o Mosteiro de São Bento, fechado para restauro há mais de 15 anos. Considerado o “berço da cidade”, o mosteiro foi construído por monges beneditinos. Enquanto o restauro da igreja foi finalizado em 2020, o mosteiro permanece fechado

e com as obras paralisadas. Assim, apesar de ambos integrarem o mesmo complexo arquitetônico, é possível compreender que existe uma hierarquia histórica até mesmo entre os símbolos coloniais.

As igrejas históricas permanecem restauradas, com visitantes diários, enquanto outros pontos são fechados e gradualmente esquecidos, frequentemente sob a justificativa da falta de verbas. Essa assimetria torna-se ainda mais evidente quando observamos a presença da figura do colonizador, Baltazar Fernandes, em frente aos prédios, no largo do São Bento.

Além disso, a localização desses edifícios na Rua São Bento carrega camadas históricas que antecedem a própria consolidação colonial da cidade. Segundo reportagem do Jornal Cruzeiro do Sul (2024), baseada em levantamentos históricos sobre o território sorocabano, trechos do antigo Caminho do Peabiru atravessavam a região onde hoje localiza-se o centro da cidade, sendo posteriormente incorporados ao traçado urbano com o avanço da ocupação colonial.

Nesse sentido, a Rua São Bento pode ser compreendida como um território de sobreposição histórica, no qual caminhos originários foram progressivamente ressignificados, apagados ou apropriados pela lógica urbana colonial, reforçando a ideia de que o espaço da cidade não é neutro, mas constituído por disputas de memória, poder e permanência. Mesmo após a incorporação colonial, persiste aquilo que Walter Mignolo (2003) denomina de *diferença colonial*, visível na tensão contínua sobre o que é preservado, lembrado ou esquecido no espaço urbano.

Essa diferença torna-se particularmente evidente na hierarquização observada na preservação dos patrimônios localizados ao longo da região central, com a manutenção e restauração das igrejas católicas em contraste com o abandono de outros edifícios históricos.

Tal percepção pode ser compreendida à luz do pensamento de Nego Bispo, ao afirmar que “as cidades são estruturas colonialistas". Nem todos os povos da cidade são povos colonialistas, mas a cidade é um território colonialista” (Santos, 2023, p. 21–22). Ainda que as estruturas arquitetônicas desses lugares sejam inspiradas em modelos europeus e foram construídas com mão de obra escravizada, é indissociável compreendê-las como parte constitutiva da história da

cidade. Quando Nego Bispo (2023) caracteriza as cidades como territórios colonialistas, essa leitura pode ser ampliada para além das estruturas físicas, alcançando as escolhas sobre aquilo que deve ser preservado, visibilizado e reconhecido. Nesse sentido, apesar das características eurocêntricas dos prédios históricos citados, estes tiveram suas histórias e memórias silenciadas ou diminuídas pela lógica colonial.

Além disso, apesar dessas estruturas arquitetônicas servirem como símbolos coloniais, a preservação delas é importante até mesmo para gerar o debate crítico acerca do desenvolvimento urbano da cidade. Assim como citado no Ponto 2, o conceito de *Ch'ixi* de Cusicanqui (2024) pode contribuir para essa reflexão ao compreender que diferentes temporalidades, memórias e narrativas coexistem em um mesmo território sem necessariamente se fundirem ou se anularem. Neste sentido, a importância de se reivindicar a preservação de espaços históricos não precisa significar sua celebração, mas pode constituir uma oportunidade para costurar novas leituras sobre a cidade.

Assim, ao reconhecer o ponto histórico, identificar seu estado de conservação e reivindicar sua restauração, a estudante M.M realiza um gesto simbólico de criar fissuras sobre essa lógica colonial de silenciamento no espaço urbano.

Esse processo de reflexão sobre os patrimônios históricos pode ter sido fomentado pelas aulas, uma vez que, concomitantemente ao registro das memórias sobre a cidade nos diários de bordo, debatíamos em sala o processo histórico de Sorocaba. Para o desenvolvimento dessas aulas, utilizei como referência a obra de Aluísio Almeida*, Sorocaba: 3 séculos de história* (2002). Embora apresente aspectos problematizados ao longo desta pesquisa, a obra foi utilizada de forma crítica como referencial. Logo no início do primeiro capítulo, o autor destaca a importância do Rio Sorocaba para a constituição da cidade e propõe a seguinte questão: "Foi o rio que deu nome à cidade e região, ou a região e local que denominou o rio?" (Almeida, 2002, p. 11). Esse questionamento mostrou-se central para esta pesquisa, pois reitera a indissociabilidade entre território e memória.

Ao revisitar a obra de Almeida à luz de produções historiográficas recentes sobre a cidade, como a coletânea *Pensar e Repensar Sorocaba*, organizada por

Bruna Bengozi, Cícero Santos e Pedro Carvalho (2024), tornam-se visíveis os limites dessa narrativa. Conforme apontam os autores:

> O problema da historiografia de Aluísio de Almeida e, consequentemente, de seus seguidores que ainda dominam a escrita da história local, é o que ela esconde ao exaltar esses homens. Quer dizer, se Sorocaba 'nasce bandeirante', sua história só é possível a partir desse momento e com esses personagens. Não há um antes e o próximo passo já está pré-estabelecido; qualquer outro grupo que cruze o caminho deve servir apenas para justificar uma história maior a ser contada" (Bengozi; Santos; Carvalho, 2024, p. 24).

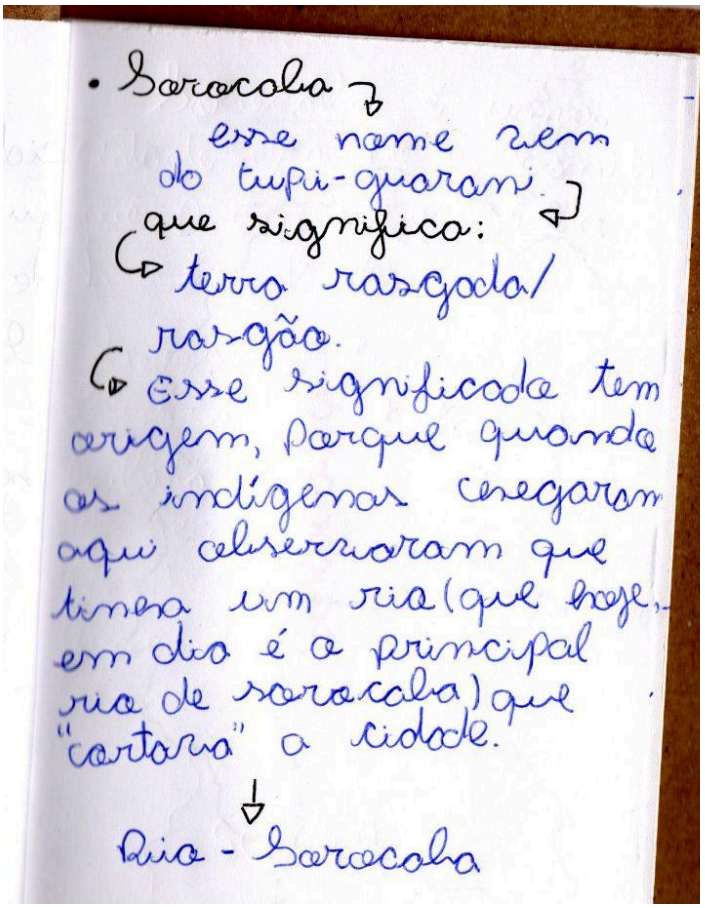
Nesse sentido, como apresentado no Ponto 2, estas duas perspectivas configuram-se nesta dissertação como indissociáveis, pois operam em um movimento simultâneo de complementação e tensionamento interpretativo. A historiografia produzida por Aluísio Almeida constitui referência tradicional para a compreensão dos processos formativos da cidade; entretanto, sua leitura, quando colocada em diálogo com estudos recentes, convoca revisões críticas acerca dos enquadramentos históricos que estruturam a memória urbana local.

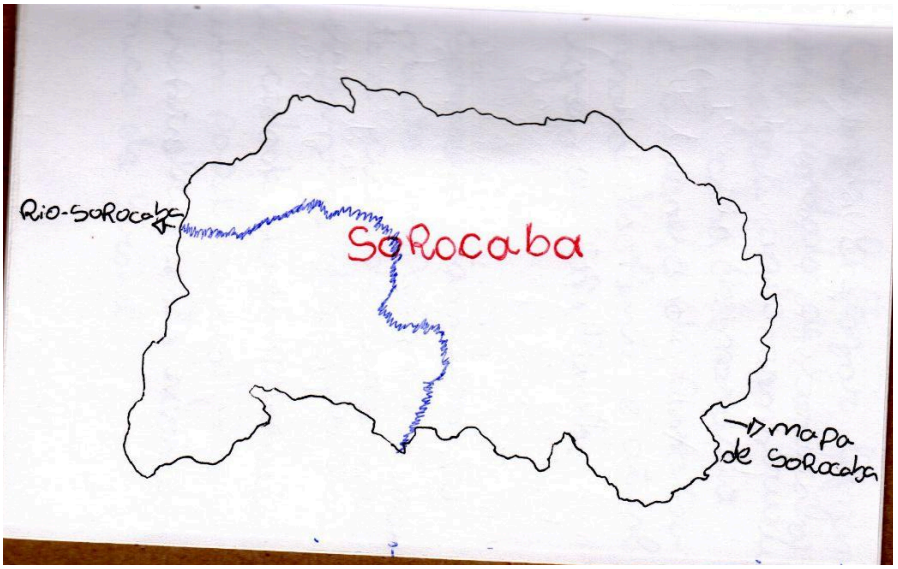
Um exemplo desse movimento de reinterpretação ocorreu a partir da reflexão proposta por Aluísio Almeida sobre o Rio Sorocaba, que mobilizou questionamentos em sala de aula acerca das relações históricas e afetivas dos estudantes com esse território frequentemente marginalizado. A partir dessas discussões, o rio passou a ocupar um lugar estruturante no desenvolvimento desta pesquisa.

Assim, a aula foi iniciada a partir do significado do nome da cidade em Tupi-guarani — conforme apresentado anteriormente — e com a análise da relevância do rio na constituição histórica e cultural do município. Almeida (2002) também menciona bairros, ruas e avenidas cujas denominações apresentam heranças indígenas. Esses elementos foram explorados coletivamente com a turma como parte das reflexões sobre memória urbana e território. Desse modo, esses exemplos possibilitaram transformar, junto aos estudantes, referências historiográficas tradicionais em processos pedagógicos críticos, especialmente por meio de questionamentos sobre o que é descrito como "narrativa histórica dominante" (Junior in Bengozi; Santos; Carvalho, 2024, p. 19).

Nesse contexto, os registros das estudantes L.B (13 anos) e de A.F (12 anos) apresentados a seguir, foram produzidos após essas discussões em sala de aula, como ilustram os exemplos das Figuras 45, 46 e 47.

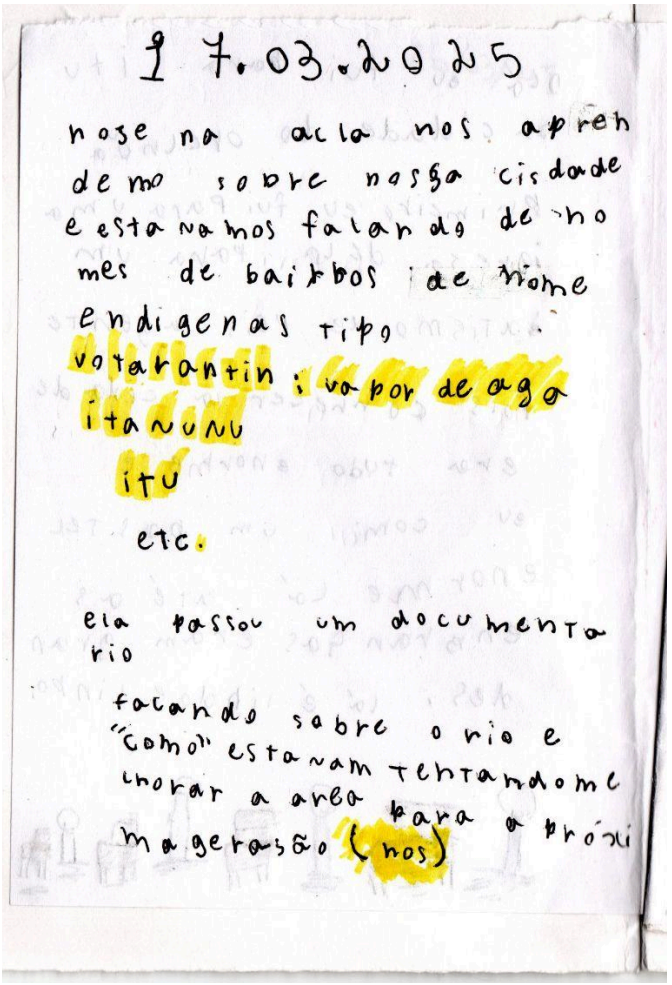
Figura 45 e 46— Diário de Bordo da estudante L.B., 2025





Fonte: Produção da estudante. Digitalização e organização da autora.

Figura 47 — Diário de Bordo da estudante A.F., 2025



Fonte: Produção da estudante. Digitalização e organização da autora.

Nos registros acima, observa-se a apropriação dos conteúdos trabalhados, uma vez que as estudantes mobilizam diferentes aspectos discutidos em aula: uma delas aborda o significado do nome da cidade, enquanto a outra elenca nomes indígenas presentes em ruas, bairros e avenidas, além de fazer referência ao documentário exibido.

O documentário citado pela estudante, *Sorocaba, o Rio de Nossas Vidas* (2005)[15] aborda o histórico do rio e as transformações sofridas ao longo da ocupação humana. Chamou-me a atenção o fato de que muitos dos problemas apontados na produção, realizada há mais de duas décadas, ainda persistem, como

[15]O documentário *Sorocaba, o Rio de Nossas Vidas* está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HhzDEDbdqt4. Acesso em: 6 abril 2026.

as enchentes recorrentes nos períodos de chuva, e, por essas questões, optei por exibi-lo em sala de aula.

Após a exibição do documentário, discutimos as transformações do rio ao longo dos anos e as consequências das modificações urbanas em seu entorno. Acredito que essas reflexões contribuíram para o aprofundamento do olhar dos estudantes. A aluna A.F. escreve em seu diário (Figura 47) que “estavam tentando melhorar a área para a próxima geração (nós)”. Essa frase apresenta uma compreensão sensível da continuidade dos problemas estruturais e da relação tensionada entre o rio e a cidade. Ao utilizar o pronome “nós”, A.F. se insere como sujeito histórico, reconhecendo-se como parte de uma geração que herda tanto os conflitos quanto as possibilidades de transformação do território. Neste sentido, Bispo (2023) nos traz uma reflexão sobre as próximas gerações:

> Vamos cuidar da geração negra porque ela é o futuro. Ela é o presente e o futuro, e nós estamos aqui para dialogar. O presente é o interlocutor do passado e o locutor do futuro. Temos que nos defender desta geração sintética e contribuir para que a nova geração também saiba se defender. (Santos, 2023, p.52)

Portanto, é possível estabelecer um paralelo entre a escolha da estudante ao utilizar o pronome “nós” e a reflexão de Nego Bispo, na medida em que, ao reconhecer-se como parte da “próxima geração”, ela também se insere nesse contínuo entre passado, presente e futuro.

No entanto, é importante considerar que essa continuidade geracional se dá sobre um território já marcado por determinadas lógicas coloniais de ocupação e organização do espaço. Esse paralelo pode ser aprofundado a partir da reflexão de Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 18), ao afirmar que “a cidade é um território artificializado, humanizado". A cidade é um território arquitetado exclusivamente para os humanos. Os humanos excluíram todas as possibilidades de outras vidas na cidade”.

Com isso, na medida em que A.F. se reconhece como parte da geração que herda um território já artificializado, sua fala também aponta para a possibilidade de ruptura com essa lógica, indicando que as gerações futuras não precisam reproduzir esse modelo de cidade, mas podem construir outras formas de existência e relação com o território.

Essa possibilidade de ruptura torna-se ainda mais evidente quando observamos, de forma concreta, como essas lógicas se materializam no próprio território urbano. Ao observarmos o histórico do Rio Sorocaba, marcado por enchentes recorrentes, retificações e intervenções urbanas, torna-se possível compreender como o processo de urbanização frequentemente se constrói em oposição às dinâmicas naturais do território. Assim, a permanência dos problemas ambientais expressa uma lógica urbana capitalista e colonialista que prioriza a organização humana em detrimento das demais formas de vida e das próprias dinâmicas do rio.

Desta maneira, ao considerarmos a importância das gerações futuras, assumimos também um compromisso ético com o território e com as formas de vida que nele coexistem. Pensar o Rio Sorocaba nesse contexto implica reconhecê-lo para além de um elemento geográfico ou recurso natural, mas como parte constitutiva da memória, da história e das possibilidades de existência na cidade.

Portanto, esse subcapítulo buscou apresentar e desenvolver reflexões a partir dos registros realizados nos diários de bordo dos estudantes, criando uma relação entre território, vivência, memória e arte. É importante ressaltar que esses registros não foram confirmados ou debatidos com os estudantes posteriormente à entrega dos diários e, por esse motivo, algumas interpretações aqui apresentadas se configuram como hipóteses construídas a partir da análise desse material.

Nesse sentido, este exercício de análise se propõe a abrir possibilidades de leitura sobre como os estudantes percebem, experienciam e significam a cidade em seu cotidiano, para além de buscar respostas definitivas. Ao ler os diários, sinto como se pudesse acompanhar os estudantes do “portão para fora” da escola. Os diários, portanto, como instrumentos de registro, tornam visíveis camadas de memória, afetos e tensões presentes no território e que, muitas vezes, não encontram espaço para se expressarem no contexto escolar.

Ainda que este subponto se encerre aqui, os diários de bordo permanecem como elementos centrais ao longo da pesquisa, uma vez que acompanharam os estudantes durante todo o desenvolvimento do eixo Cidade. Dessa forma, eles

seguem presentes nas análises posteriores, reafirmando seu papel como ferramenta metodológica e como registros das relações entre os sujeitos e o espaço urbano.

3.2.4 Cartografias Coletivas

As propostas artístico-pedagógicas realizadas no eixo Cidade foram desenvolvidas a partir de aulas expositivas-dialogadas sobre a história da cidade de Sorocaba, buscando construir uma historiografia alternativa ancorada nas memórias coletivas dos estudantes. Nesse contexto, a noção de cartografia é compreendida para além de sua dimensão técnica, aproximando-se da ideia de múltiplas narrativas e modos de existir no território. Como propõe Ailton Krenak:

> O desafio que proponho aqui é imaginar cartografias, camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação. É maravilhoso que ainda existam essas memórias nas tradições de centenas de povos, seja nas Américas, na África, na Ásia... Essas narrativas são presentes que nos são continuamente ofertados, tão bonitas que conseguem dar sentido às experiências singulares de cada povo em diferentes contextos de experimentação da vida no planeta. (Krenak, 2022, p. 32-33)

É a partir dessa perspectiva que, na segunda proposta deste eixo, realizamos cartografias coletivas da cidade, nas quais os estudantes puderam desenvolver o reconhecimento do território de forma cartográfica e afetiva, articulando memória, pertencimento e territorialidade.

Ao iniciar esta proposta, parto da compreensão de cartografia desenvolvida por Juliana Cristina Pereira (2014), que investiga a cartografia no campo da Arte/Educação como prática sensível, processual e tecida pela experiência. Tive contato com esse artigo na disciplina *Poéticas e Processos na Criação em Arte*, ministrada por minha orientadora, Profª Drª Patricia Grandini, e, desde esse primeiro contato com o texto, senti-me atravessada por suas proposições. Nesse sentido, a autora afirma que “as cartografias deixam rastros do que nós somos” (Pereira, 2014, p. 124), indicando que mapear não se restringe à representação de um espaço, mas implica revelar marcas, memórias e subjetividades dos sujeitos em relação ao território, relacionando-se com os objetivos propostos nesta dissertação.

Com isso, a primeira etapa desta proposta foi o reconhecimento do bairro da escola. Uma vez que já havíamos estudado a história local, esse foi o momento de reconhecer e nomear tais territórios históricos. Nesta primeira etapa, o reconhecimento do território se deu por meio de um mapa turístico oficial da cidade[16], organizado pela Secretaria de Cultura e datado de setembro de 2017. A escolha por utilizar este material é que este apresenta a maior parte dos locais históricos da cidade, além de indicar as diferentes regiões da cidade através de cores, o que auxilia na leitura visual desse recurso.

Ao levar esse material para a sala de aula, deixei que os estudantes o explorassem de forma livre, e notei que muitos nunca haviam olhado um mapa da cidade de perto, ou em formato físico. Fiz alguns exercícios com eles, como por exemplo: localizar a rua da escola no mapa, nomear as regiões e encontrá-las de forma a exercitar a orientação geográfica, e encontrar a região onde eles moravam (Figura 48).

[16]Disponível em: https://visite.sorocaba.sp.gov.br/destaques/mapa-turistico-sorocabano/. Acesso em: 24 fev. 2026.

Figura 48 — Exploração do Mapa Turístico da cidade de Sorocaba, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Esses exercícios foram muito importantes para a segunda parte da proposta, na qual, por meio da plataforma *Google Maps* (Figura 49), percorremos virtualmente as ruas do entorno da escola e os locais históricos apontados pelo mapa turístico. Durante esse percurso, também identifiquei com os estudantes locais históricos presentes ou não no mapa, como o caminho do Peabiru, que, após o processo de colonização da cidade, se transformou nas ruas São Bento e XV de Novembro, onde, inclusive, a escola se encontra.

Figura 49 — Exploração virtual pelas ruas da cidade de Sorocaba, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Esse deslocamento, do mapa institucional para a exploração virtual do território, aproxima-se da compreensão de que as cartografias não se apresentam como estruturas fixas, mas como processos em constante construção, uma vez que “as cartografias acontecem como redes, em constante produção e movimento, sem desenhos constituídos e prévios” (Pereira, 2014, p. 112).

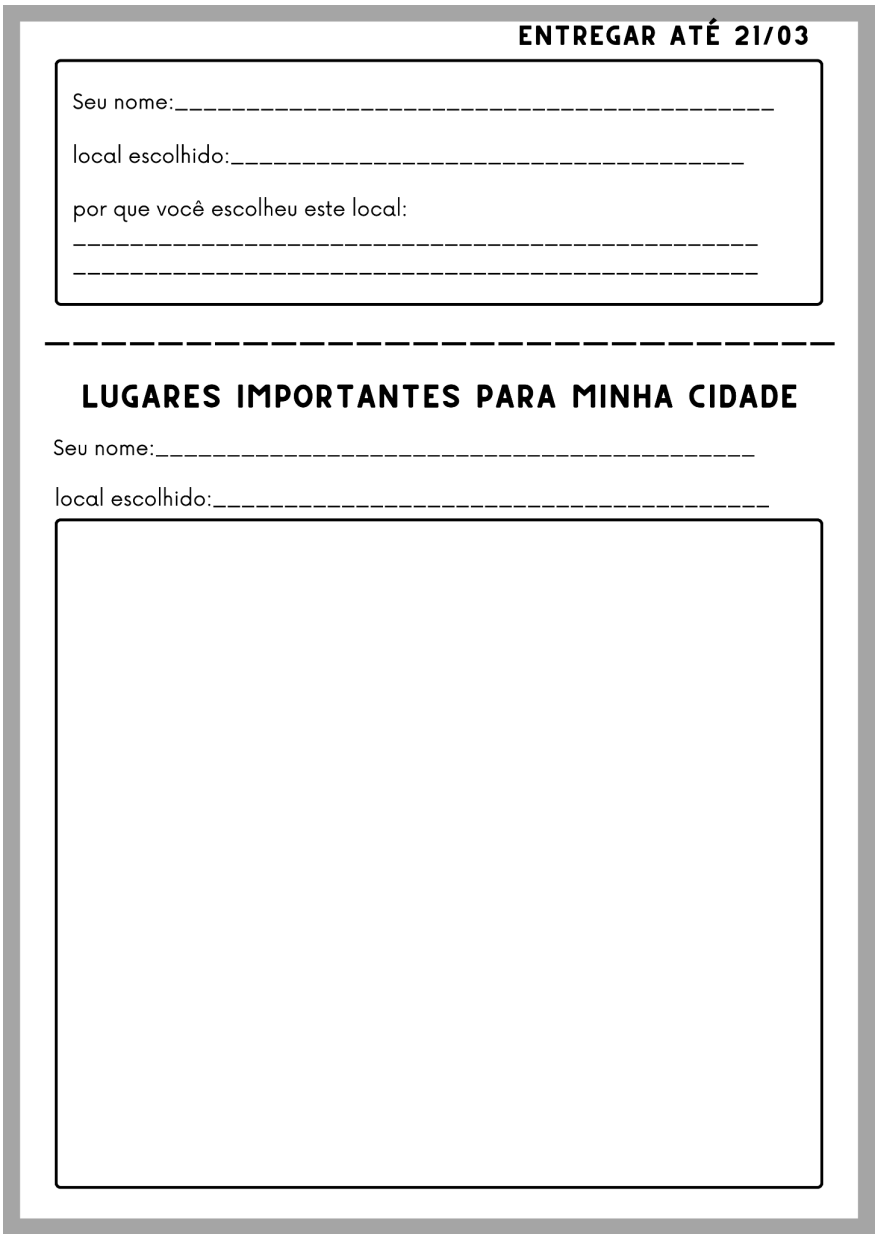
Tal movimento também dialoga com a perspectiva de Krenak (2022) e Cusicanqui (2024), citadas anteriormente, a partir da compreensão de que um mesmo território abriga múltiplas narrativas. Nesse sentido, é possível considerar que essas narrativas podem ser cartografadas de maneiras distintas, como evidenciado no contraste entre o mapa turístico institucional e aquele a ser desenvolvido coletivamente pelos estudantes, incorporando essa perspectiva de movimento e redes.

A partir dessa perspectiva e da exploração do mapa institucional e do ambiente virtual, convidei os estudantes a colocarem em prática o exercício cartográfico, desenvolvendo um mapa coletivo ilustrado com os pontos que

consideravam mais importantes para a história da cidade. A proposta consistia em que cada estudante ilustrasse um local da cidade que julgasse significativo. Para isso, organizei-os por regiões — Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro —, a fim de evitar que determinadas áreas fossem mais exploradas do que outras.

Assim, divididos em grupos, os estudantes dos 7º anos A e B receberam uma folha de instruções (Figura 50), que deveria ser preenchida e entregue na aula seguinte, momento em que realizaram a montagem coletiva dos mapas.

Figura 50 — Instruções para ilustração do mapa coletivo, 2025



Fonte: Desenvolvido pela autora

A folha de instruções era composta por duas partes: a primeira destinava-se ao preenchimento de informações como nome, local escolhido pelo estudante e a justificativa da escolha. Essa parte deveria ser preenchida e destacada para entrega. A segunda parte correspondia ao espaço destinado à ilustração do local, que posteriormente seria recortada e inserida no mapa coletivo da cidade.

Ao todo, foram entregues, na somatória das duas salas, 38 ilustrações. Entre os locais escolhidos pelos estudantes, o mais citado foi o Rio Sorocaba, com seis ocorrências. Para analisar esse material, elaborei uma listagem das escolhas dos estudantes, pois acredito que, dessa forma, é possível compreender a diversidade de locais selecionados:

Lugares Importantes para Sorocaba, segundo os estudantes dos 7º anos A e B de 2025:

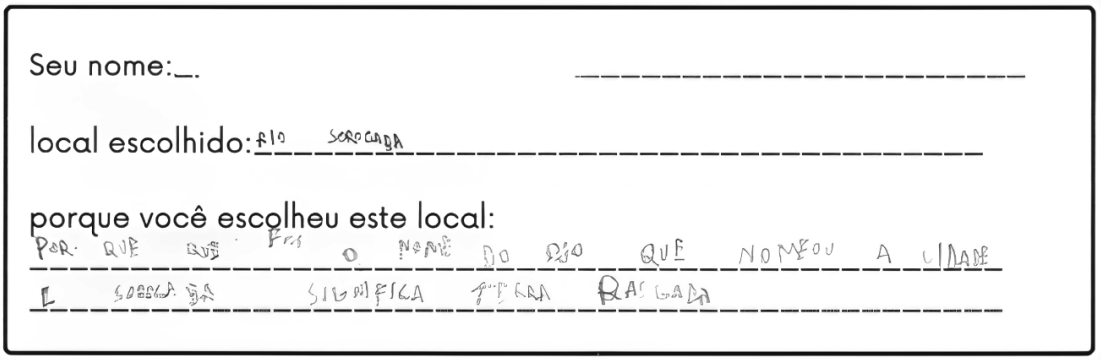
- Rio Sorocaba (seis citações);
- Aranha do Vergueiro ou Aranha de Sorocaba; (três citações);
- Catedral Metropolitana de Sorocaba Nossa Senhora da Ponte (duas citações);
- Mosteiro de São Bento (duas citações);
- Zoológico Municipal "Quinzinho de Barros" (duas citações);
- Hospital Regional de Sorocaba “Dr. Adib Domingos Jatene” (duas citações)
- Praça Arthur Fajardo- Praça do Canhão (duas citações);
- Monumento Baltazar Fernandes;
- Praça Pio XII;
- Estádio Municipal de Sorocaba Walter Ribeiro (CIC);
- Museu Histórico Sorocabano;
- Museu da Estrada de Ferro;
- Jardim Botânico;
- Shopping Cianê;
- Biblioteca Infantil de Sorocaba;
- MACS – Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba;
- Avenida Itavuvu;
- Cruz de Ferro;
- Parque dos Espanhóis;

- Casarão Brigadeiro Tobias;
- Aeroporto Internacional de Sorocaba - Bertram Luiz Leupolz;
- Sobrado Mirante da Rua XV;
- Palácio dos Tropeiros Dr. José Theodoro Mendes (Prefeitura Municipal);
- Usina Cultural Ettore Marangoni;
- Capela do Divino;
- Capela Senhor do Bonfim - João de Camargo
- Arena Sorocaba.

A diversidade dos locais escolhidos pelos estudantes pode ser compreendida, sobretudo, a partir da decisão de não restringir a proposta aos patrimônios institucionalmente reconhecidos, mas de abrir espaço para que selecionassem lugares que, em suas percepções, fossem significativos para a cidade. Soma-se a isso a divisão por regiões, que contribuiu para deslocar a ideia de centralidade, evidenciando que tais referências se distribuem por diferentes áreas da cidade.

Outro ponto relevante é o fato de o Rio Sorocaba ter sido o local mais citado entre os estudantes. Levanto, como hipótese, que as aulas anteriores, nas quais discutimos sua importância histórica, ambiental e de memória, tenham influenciado essa escolha, indicando uma possível articulação entre os conteúdos trabalhados em sala e as formas como os estudantes passam a perceber e significar o território. Assim como demonstra o registro a seguir (Figura 51)[17] :

Figura 51 — Fichas sobre o Rio Sorocaba, 2025



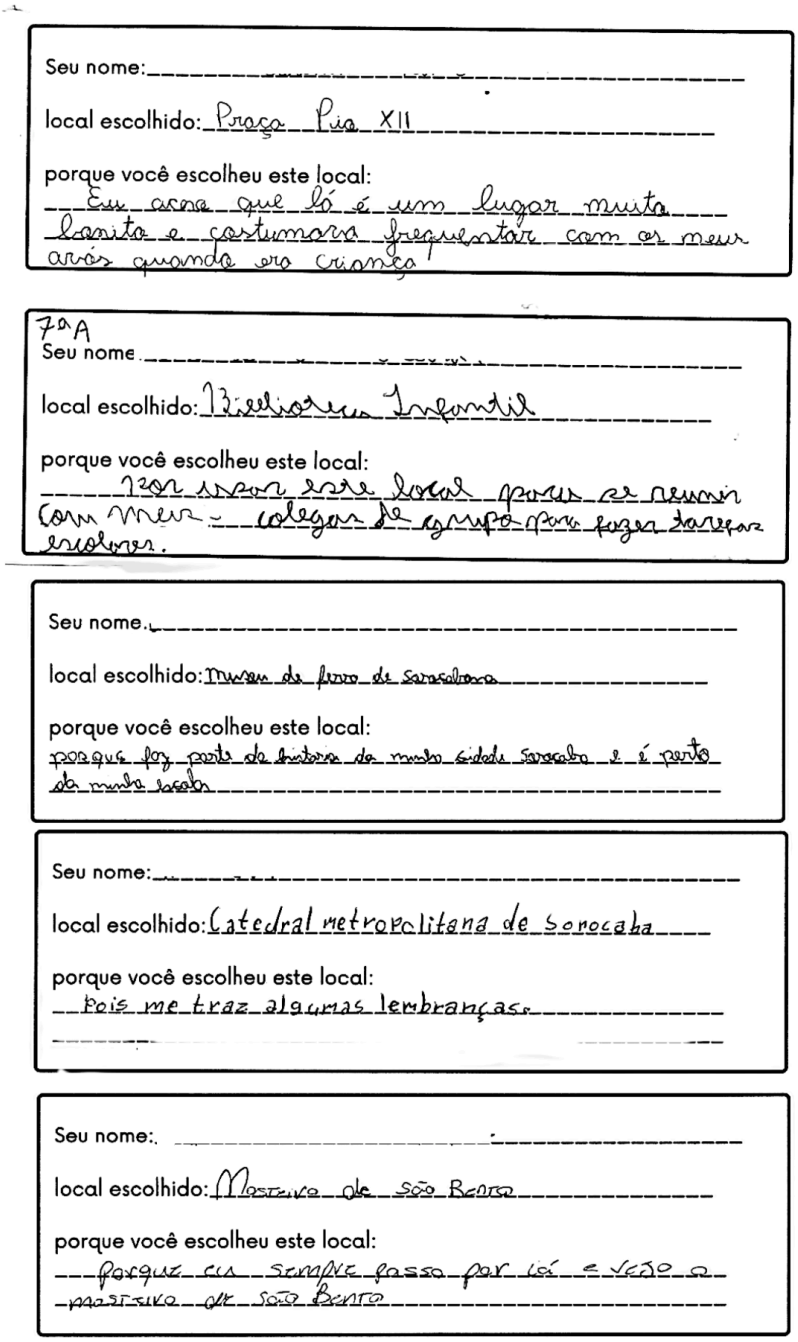
Fonte: Produção do estudante. Digitalização e organização da autora.

[17] Por questões de preservação dos dados dos estudantes, seus nomes foram borrados nas imagens.

No relato acima, o estudante M.A. (12 anos) justifica sua escolha pelo rio dizendo: “Por que o nome do rio que nomeou a cidade é Sorocaba significa terra rasgada (sic)”. É possível identificar que o estudante compreendeu o conteúdo desenvolvido em sala de aula, e também elaborou conexões a partir dele, mobilizando esse conhecimento para atribuir sentido à sua importância para a cidade. Nesse movimento, o rio é reconhecido como um “lugar importante para a cidade”, tornando-se mais do que um elemento geográfico.

Além deste registro sobre o Rio Sorocaba, selecionei onze fichas para análise, e organizei-as em grupos que consideram mediar questões em comum. O primeiro grupo que trago, traz questões importantes sobre pertencimento e memórias (Figura 52):

Figura 52 — Fichas *Lugares importantes para minha cidade*, 2025



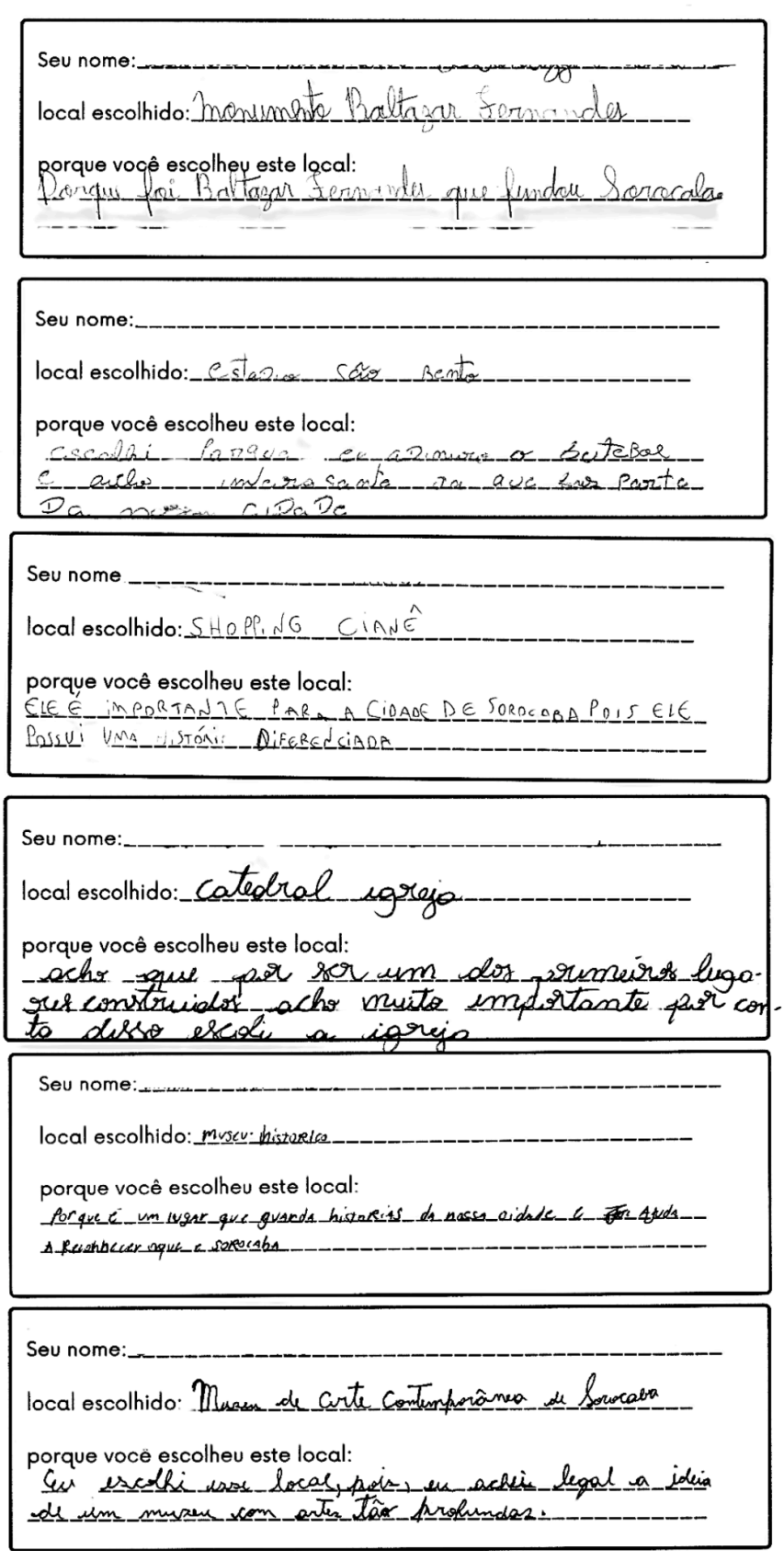
Fonte: Produção dos estudantes. Digitalização e organização da autora.

Ao ler os relatos dos educandos, é possível perceber que a escolha dos locais não se dá necessariamente por relevância histórica ou institucional, mas, sobretudo, pelas experiências vividas nesses espaços. Por isso, esse grupo de depoimentos foi reunido a partir desse olhar mais afetivo, que apresenta uma relação de proximidade com os lugares mencionados.

A partir desses registros, é possível perceber que os locais deixam de ser apenas pontos geográficos e passam a se constituir como espaços de pertencimento, nos quais se inscrevem histórias pessoais e coletivas. A escolha da Catedral Metropolitana “por trazer lembranças”; do Mosteiro de São Bento pelo contato cotidiano ou da Praça Pio XII pela memória com os avós, reafirmam que a relação com a cidade é condicionada pelas experiências sensíveis individuais e que o território também é feito das memórias que nele se acumulam. Nesse sentido, como discute Bosi (1994), a memória não é um simples acúmulo de lembranças, mas um trabalho ativo, o que ajuda a compreender como esses estudantes elaboram suas relações com a cidade a partir das experiências que vivenciam nesses espaços.

Para as próximas análises, reuni seis registros que têm como aspecto comum pontos históricos selecionados pelos estudantes, cada qual com a sua justificativa pessoal (Figura 53):

Figura 53 — Grupo de Fichas *Lugares importantes para minha cidade*, 2025



Fonte: Produção dos estudantes. Digitalização e organização da autora.

A partir desse conjunto de comentários, é possível identificar duas situações distintas. Em um primeiro subgrupo, a escolha dos espaços históricos se relaciona à narrativa oficial da cidade, marcada por uma lógica de colonialidade, como nos casos do monumento a Baltazar Fernandes e da Catedral Metropolitana Nossa Senhora da Ponte. Esses locais são frequentemente associados à fundação de Sorocaba e aos primeiros processos de ocupação urbana, ainda que o território já fosse habitado por populações indígenas muito antes da consolidação dessa narrativa histórica.

Por outro lado, emergem também referências a espaços mais próximos da experiência cotidiana dos estudantes, como o Estádio Municipal CIC e o Shopping Cianê. Nesses casos, o reconhecimento do lugar não se dá necessariamente por sua legitimação patrimonial ou histórica, mas pela relação de convivência, circulação e pertencimento construída no dia a dia da cidade.

Dentre esses relatos apresentados, um deles me chama atenção. Presente na Figura 53, ele se apresenta como o 5º registro. Nele, a estudante escolhe o Museu Histórico Sorocabano, espaço que posteriormente visitamos ao final do projeto. Ela justifica sua escolha com: “Porque é um lugar que guarda histórias da nossa cidade e ajuda a reconhecer o que é Sorocaba”. A partir desse escrito, observa-se que a estudante compreende o local como um espaço de preservação e narrativa da história da cidade, ao mesmo tempo em que reconhece seu papel na produção de sentidos sobre o que constitui Sorocaba.

É a partir desses relatos que parto da ideia de ressignificação da narrativa local e da importância de se desenvolver uma memória coletiva da cidade a partir das memórias individuais, pois é nas relações individuais com a cidade que essas narrativas se constroem, se percorrem e se desdobram em outras. Quando práticas coloniais se desenvolvem na escola — no caso deste projeto, por meio de processos e vivências sobre o próprio território — os estudantes são aproximados do local que percorrem diariamente, criando vínculos afetivos, memórias e sentimento de pertencimento. No que diz respeito ao próprio território, o ganho se dá pela valorização de seus moradores, que passam a enxergá-lo com maior proximidade e com um olhar mais atento, promovendo uma relação dialógica entre sujeito e territorialidade.

Dessa forma, as práticas decoloniais presentes neste projeto não partem da ideia de esquecer ou descartar antigas relações com a história da cidade, que muitas vezes são pautadas por uma lógica colonial, mas buscar ressignificar e redesenhar essas relações, incluindo vivências e memórias pessoais na construção dessa nova identidade do território. Nesse sentido, a educação pode atuar como um espaço de elaboração crítica dessas narrativas, possibilitando que novas presenças e novos sentidos sejam produzidos a partir das experiências dos próprios sujeitos, como aponta Luiz Rufino (2021):

> A educação como ato de descolonização entende a cura não como um apagamento da dor, mas como um cuidado que redimensiona os vazios que existem em nós, resultado de quebrantos que nos foram postos. Essa escassez deve ser transmutada em presenças vibrantes, pujantes de vivacidade, alargadoras de gramáticas e de mundos (Rufino, 2021, p. 31-32).

Assim, ao propor práticas que partem do território vivido e das experiências dos estudantes, esta pesquisa buscou deslocar a relação com a história da cidade de uma narrativa fixa e única para um campo mais plural de significados. Nesse movimento, as memórias individuais passam a atuar como elementos fundamentais na construção de uma memória coletiva mais ampla, capaz de tensionar narrativas estabelecidas e abrir espaço para outras formas de perceber, narrar e habitar a cidade.

Uma das formas de estabelecer essa relação entre sujeito e território é por meio do exercício cartográfico. Dessa maneira, antes de iniciarem o exercício de cartografar a cidade, os estudantes foram convidados a refletir sobre os espaços que percorrem cotidianamente, suas memórias e as relações que estabelecem com a cidade, processo que foi registrado por meio das fichas analisadas anteriormente. Dito isso, a prática cartográfica ocorreu na aula seguinte à entrega das fichas de instruções, ocasião em que utilizamos as ilustrações realizadas pelos estudantes.

Para que a prática cartográfica pudesse acontecer efetivamente, foi necessário um longo processo de pesquisa e preparação de minha parte. O primeiro desafio que observei, foi encontrar um mapa que, assim como o mapa turístico oficial da cidade, apresentasse a divisão das regiões em destaque. Considerei esse elemento importante, pois auxiliou os estudantes a se orientarem geograficamente. Além disso, era necessário que o mapa estivesse visualmente mais “limpo”, sem a

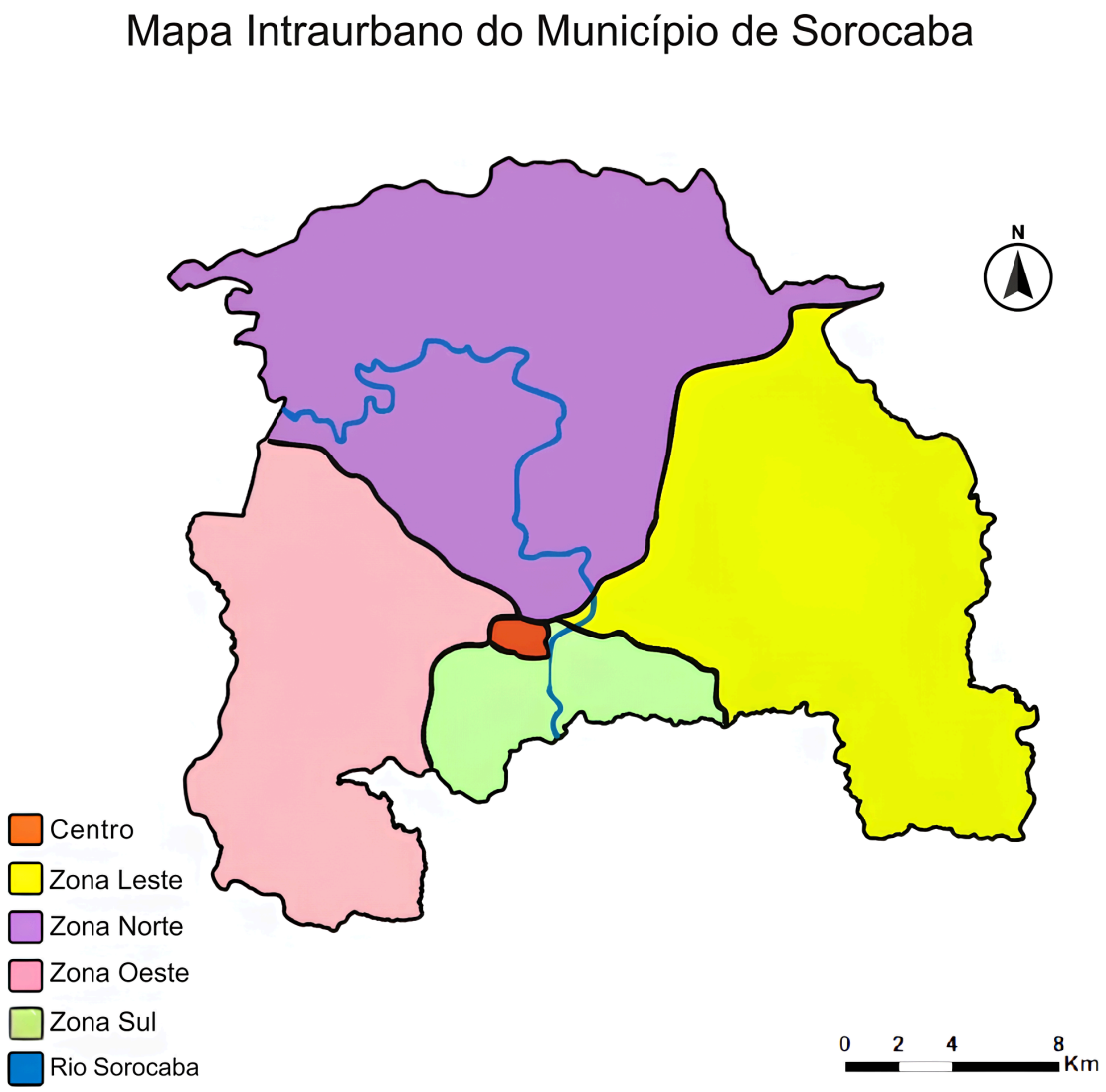
marcação de ruas, avenidas ou outros elementos urbanos, uma vez que a proposta era que esse espaço fosse posteriormente preenchido com as ilustrações produzidas pelos próprios estudantes.

Como não foi possível encontrar um material que atendesse a essas necessidades, pedi ajuda ao meu marido e também geógrafo Gabriel Raposo, que, por meio da plataforma QGIS[18], desenvolveu um mapa didático com a divisão das regiões por cores, mantendo a base cartográfica simplificada e sem a indicação detalhada das vias da cidade. Também foi dado destaque ao Rio Sorocaba que, como seu próprio nome indígena reforça, recorta o território urbano. Posteriormente, esse mesmo mapa também foi utilizado como base para a produção do bordado que ilustra a capa desta dissertação.

Abaixo, apresento o mapa que utilizamos para a prática (Figura 54).

[18] O QGIS é um software livre de sistema de informações geográficas (SIG) utilizado para criação, visualização e análise de mapas e dados georreferenciados.

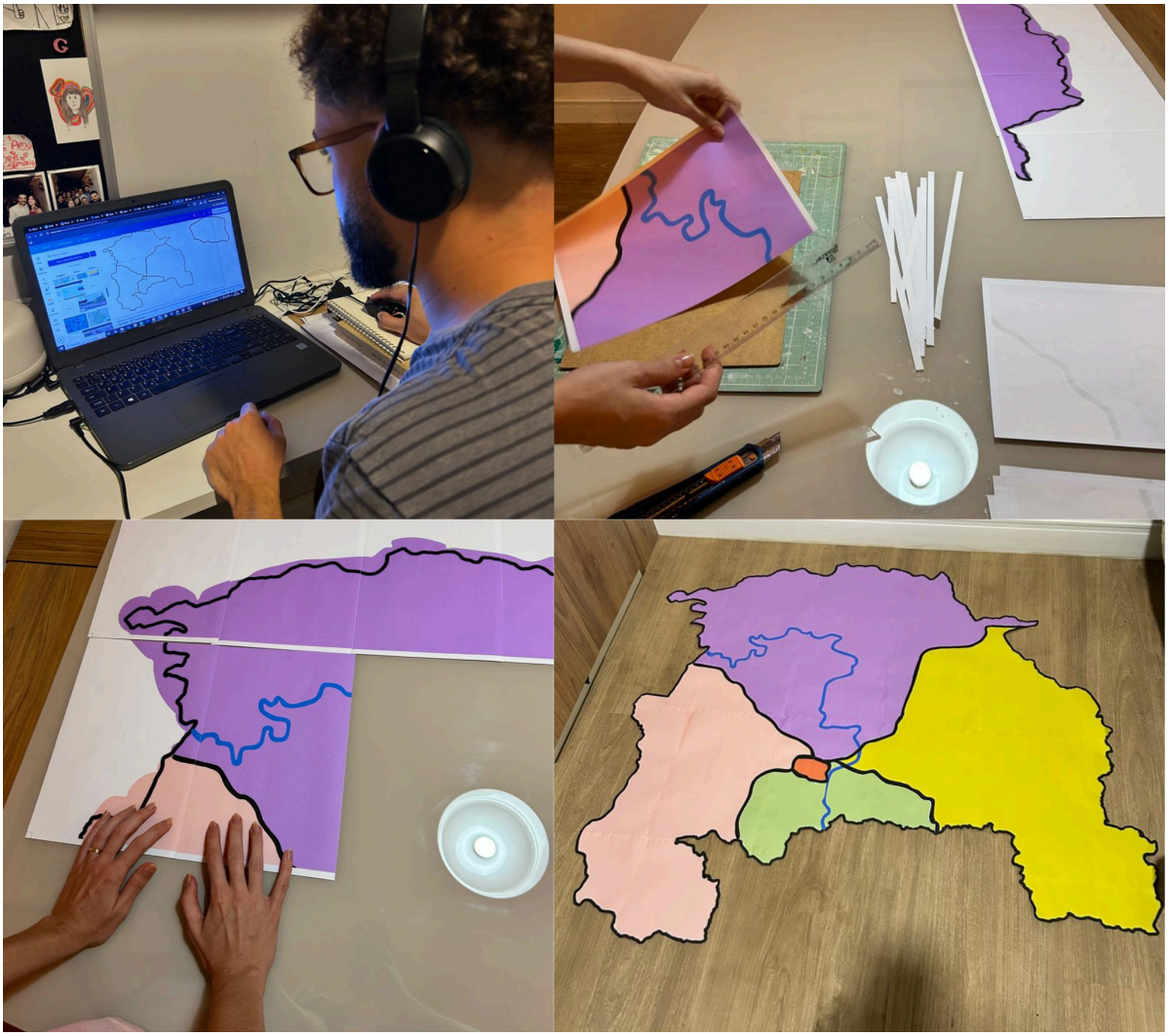
Figura 54 — Mapa Intra Urbano do Município de Sorocaba, 2025



Fonte: Desenvolvido por Gabriel Soares Raposo, 2025.

Após a produção do mapa no software QGIS, redimensionei a imagem e a imprimi em um tamanho aproximado ao de uma folha A0. Como não havia recursos disponíveis para uma impressão nesse formato, a imagem foi dividida em várias folhas A4, que posteriormente foram unidas. Esse processo foi bastante trabalhoso, pois precisei produzir dois mapas, um para cada sala, tomando cuidado para não cometer erros que comprometessem a montagem final. A seguir, apresento alguns registros desse processo de produção e montagem do Mapa Intra Urbano do Município de Sorocaba (Figura 55):

Figura 55 — Produção e montagem do Mapa Intra Urbano do Município de Sorocaba, 2025



Fonte: Desenvolvido pela autora

Com os mapas finalizados, a proposta cartográfica estava pronta para acontecer. Na aula seguinte, os estudantes entregaram as fichas ilustradas e, para a montagem, separei-os pelas regiões da cidade; assim, eles poderiam deliberar coletivamente sobre a disposição dos desenhos no mapa coletivo. A proposta geral foi a seguinte: cada estudante deveria finalizar seu desenho e colá-lo na região à qual sua ilustração pertencia. Abaixo, apresento alguns registros do momento da montagem do mapa coletivo (Figuras 56 e 57).

Figuras 56 e 57 — Produção e montagem das cartografias coletivas da cidade de Sorocaba, 2025





Fonte: Arquivo pessoal da autora

Como a região do centro, representada pela cor laranja, ficou com um tamanho reduzido no mapa coletivo, foi necessário imprimi-la separadamente, para que os estudantes pudessem colar as ilustrações sem enfrentar problemas relacionados à falta de espaço (Figura 58).

Figura 58 — Produção e montagem das cartografias coletivas do centro da cidade de Sorocaba, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Como foi possível observar na Figura 57, o mapa turístico da cidade foi novamente utilizado pelos estudantes. Ele foi importante para a localização dos lugares nas diferentes regiões, além de conter, em seu verso, uma lista de espaços históricos da cidade, o que possibilitou que os estudantes realizassem pesquisas e comparassem essa lista com os lugares escolhidos por eles.

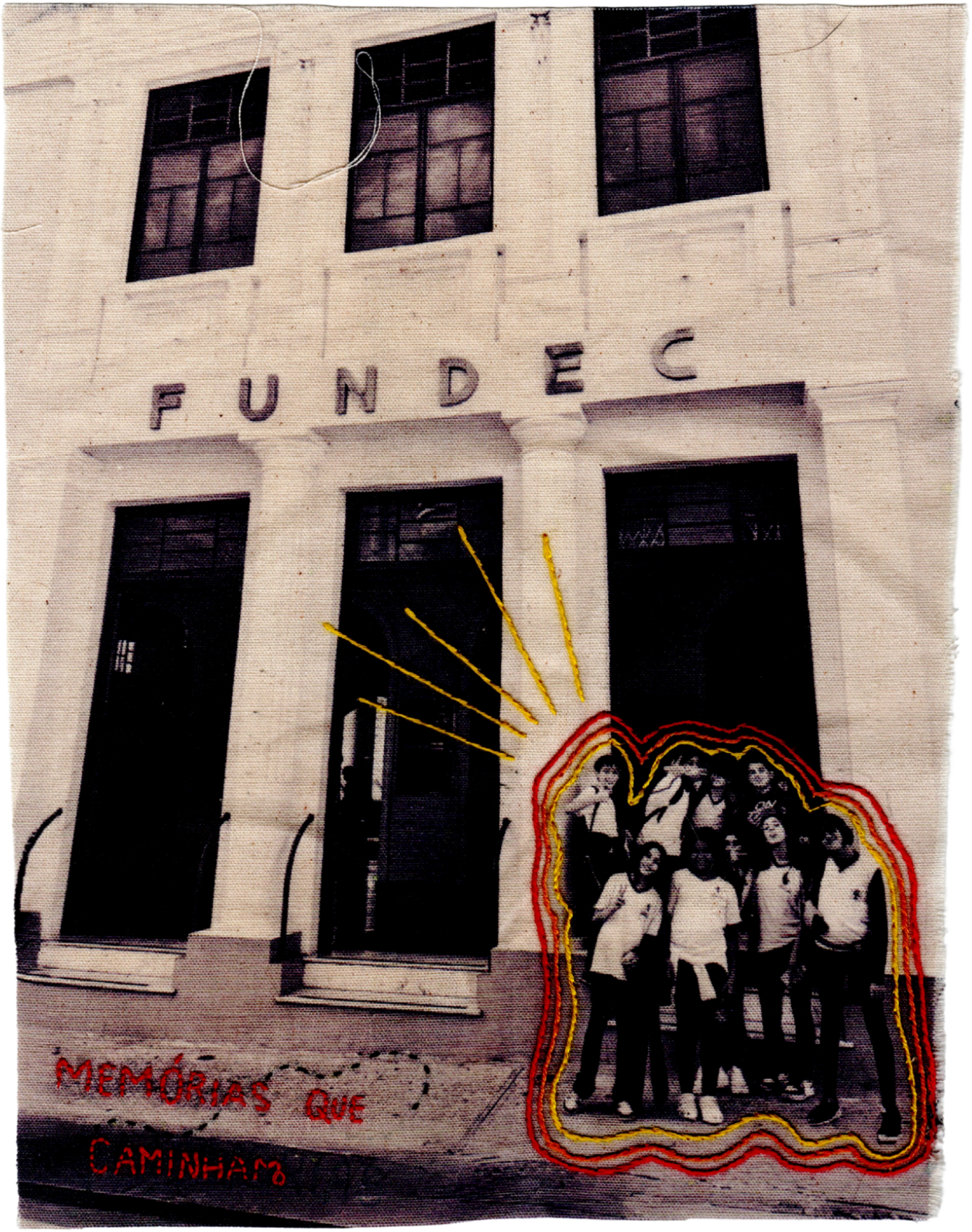
Assim, essa proposta foi muito além da simples colagem de ilustrações em um mapa previamente produzido. Ela mediou conhecimentos geográficos, ao situar

os estudantes em relação às regiões da cidade; incentivou processos de investigação sobre os espaços urbanos escolhidos; proporcionou reflexões sobre lugares significativos do território, articulando noções de memória, patrimônio e preservação cultural; desenvolveu relações de maior proximidade entre os sujeitos e o espaço urbano; e, no campo artístico, promoveu noções de composição e ilustração visual.

Dessa forma, por meio dessa proposta, observou-se que os estudantes passaram a compreender o território como espaço de circulação e, ao mesmo tempo, como campo de experiências, vivências e memórias.

Nesse sentido, a prática cartográfica se configurou como recurso educativo capaz de articular pesquisa, criação artística e experiência territorial, contribuindo para a construção de leituras mais sensíveis e críticas sobre a cidade vivida. Assim, seu caráter de prática decolonial na sala de aula se evidencia na medida em que possibilita trazer a cidade na qual os estudantes estão inseridos como principal referência do processo educativo, navegando contra a estrutura colonial da sala de aula tradicional, que historicamente sobrepõe cânones europeus como referências artísticas, cartográficas e simbólicas.

Além disso, a prática cartográfica como um todo, foi de extrema importância para a última proposta do eixo Cidade, em que percorremos o entorno da escola em uma caminhada coletiva.


FUNDEC
MEMÓRIAS QUE
CAMINHAM

3.2.5 Memórias que caminham

Rememorar e narrar essa experiência pedagógica será um grande desafio, pois foi uma vivência que me fez recuperar alguns sentimentos adormecidos pelo sistema da sala de aula tradicional. O fato é que, proporcionar aulas diferenciadas é um trabalho árduo, não que as demais aulas não o sejam, mas o desafio se torna ainda maior quando precisamos pensar para além do habitual. No entanto, é nessas aulas que enxergo a potencialidade da educação em sua forma mais viva; é nelas que somos reenergizados e reexistimos como sujeitos, tanto nós, profissionais, quanto os estudantes. Dessa forma, tentarei ser o mais fiel possível ao que esse dia significou para mim, embora já deixei explícito que talvez as palavras não bastam.

Nossa caminhada aconteceu no dia 07 de abril de 2025, em um dia ensolarado de outono. Para que ela pudesse acontecer, uma série de etapas precisaram ser cumpridas. Em um primeiro plano, as aulas e propostas aqui narradas, que a antecederam, foram essenciais para que essa experiência fizesse sentido; por outro lado, houve também as burocracias necessárias para a saída de aproximadamente 60 estudantes pelas ruas da cidade de Sorocaba. Para isso, elaborei um projeto artístico-pedagógico intitulado *Caminhando pela Cidade*, que foi encaminhado para a aprovação da supervisão escolar e, posteriormente, enviamos as autorizações (Apêndice B) para os responsáveis dos estudantes.

Com tudo organizado, convidei mais três funcionários da escola para me acompanharem nesse dia: a diretora Daniele Tersigni, o professor de Ciências José Carlos de Oliveira e o inspetor de alunos Matheus Henrique. Eles foram fundamentais para que a experiência transcorresse de forma positiva. Outra figura importante nesse processo foi Ricardo Albuquerque, pai de uma das estudantes, que, ao saber do projeto, me procurou durante a reunião de pais para parabenizar pela proposta e compartilhou que, como prática pessoal, também realizava fotografias da cidade. A partir dessa conversa, convidei-o para desenvolver uma oficina de fotografia com celular junto aos estudantes, já que uma das propostas da caminhada era a realização de registros fotográficos.

Dessa maneira, no dia da caminhada, antes da saída, Ricardo conduziu uma breve oficina de fotografia (Figura 60). Apresentou aos alunos seu portfólio de trabalhos, falou sobre o olhar que podemos desenvolver sobre a cidade e ofereceu

orientações técnicas, como configuração dos celulares, enquadramentos e ângulos. Esses conhecimentos foram fundamentais para o processo e resultaram em ótimos registros, que posteriormente deram origem à produção de cartões-postais da cidade.

Figura 60 — Oficina de fotografia ministrada por Ricardo Albuquerque, 2025.

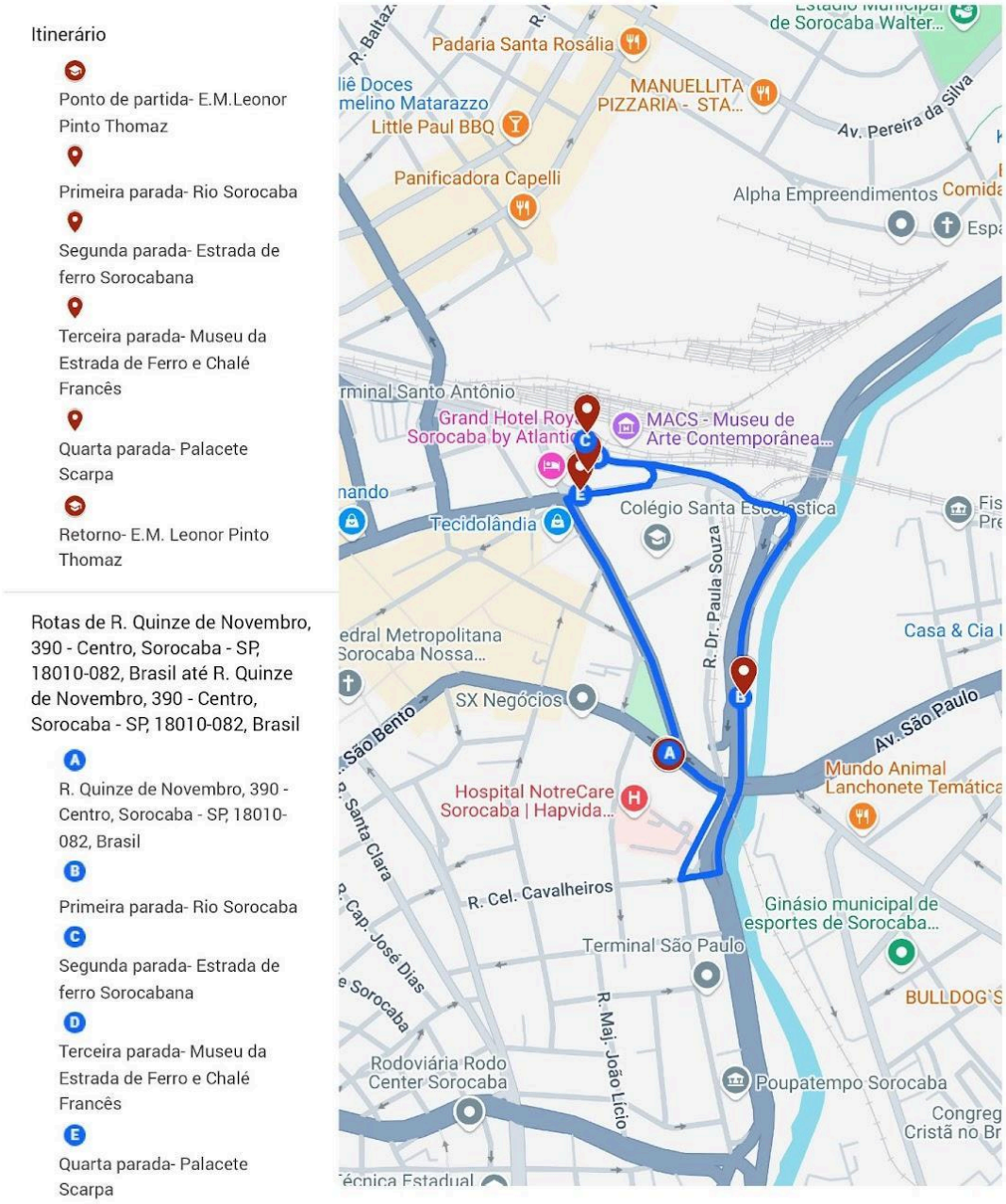


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Após a oficina de fotografia, organizamos a saída dos estudantes e apresentamos as orientações sobre o itinerário da caminhada. No projeto encaminhado à Secretaria da Educação (SEDU), realizei previamente um mapeamento do percurso por meio da plataforma *My Maps*, do *Google*, ferramenta que possibilita a criação de itinerários personalizados. Com aproximadamente 1,6 km de extensão, o itinerário foi pensado para ser acessível e seguro, ao mesmo tempo em que favorece a imersão dos estudantes no território ao redor da escola.

A seguir, apresento o roteiro inicial idealizado para a atividade (Figura 61).

Figura 61 — Itinerário do projeto *Caminhando pela Cidade*, 2025



Fonte: Plataforma *Google My Maps,* elaborado pela autora.

O percurso teve como ponto de partida a E.M. Leonor Pinto Thomaz, seguindo pela margem esquerda do Rio Sorocaba. Em seguida, realizamos uma parada na antiga Estação Ferroviária, avançando posteriormente até o Museu da Estrada de Ferro, o Chalé Francês e o Palacete Scarpa.

Durante a caminhada, também passamos por outros pontos importantes do centro da cidade, ainda que sem paradas específicas, como a própria Rua XV de

Novembro — antigo trecho do Caminho do Peabiru —, o Sobrado Mirante e a ponte férrea, espaços que foram observados e comentados ao longo do percurso.

A caminhada foi pensada e planejada considerando a localização privilegiada da escola, situada na região central da cidade de Sorocaba. Como mencionado anteriormente, por se tratar de um espaço majoritariamente comercial, são poucos os estudantes que residem no entorno da unidade escolar e, consequentemente, o número daqueles que percorrem essa região a pé é reduzido. Dessa forma, a experiência de caminhar ao redor da escola foi inédita para grande parte dos estudantes, que chegam até a unidade por outros meios de transporte.

Assim, cada ponto do percurso foi escolhido por seu valor simbólico, histórico e educativo, com o intuito de possibilitar aos estudantes a compreensão da importância da preservação desses espaços para a construção da identidade da cidade e, consequentemente, de suas próprias identidades.

Apesar de o itinerário contemplar edificações históricas frequentemente associadas a um período colonial, muitos estudantes não as conheciam. Esse dado me remeteu a um momento anterior em sala de aula, quando percebi que não estava necessariamente desconstruindo uma ideia já consolidada sobre a história da cidade, pois grande parte deles ainda não havia tido contato significativo com a memória e historiografia local. Naquele contexto, estávamos, na verdade, diante de um processo de construção coletiva dessa história.

Dessa maneira, como citado anteriormente, a escolha desses espaços, ainda que, à primeira vista, possa parecer incoerente sob uma perspectiva decolonial, parte do entendimento de que os estudantes precisam ter contato com os marcos históricos da cidade, desde que estes sejam contextualizados em relação às condições sociais e políticas de sua época. Isso inclui, por exemplo, discutir que muitas dessas construções foram realizadas com mão de obra escravizada de povos africanos e indígenas, situando os estudantes de forma mais crítica em relação ao território ao qual pertencem.

Desta maneira, a decolonialidade aqui se apresenta na aproximação dos estudantes com o seu próprio território: caminhar e observar a cidade, reconhecer e analisar seus pontos históricos, registrar e fotografar suas memórias e ocupar esse

território que também os pertence. Foi nesse movimento que a caminhada se desenvolveu, entre descobertas, observações e experiências que marcaram profundamente esse dia.

Para ajudar na narrativa dessa experiência, utilizarei fotografias realizadas pelos estudantes, por mim, e por Ricardo. Dessa forma, para inaugurar o relato da caminhada coletiva, escolhi esta primeira imagem, que registra o grupo de estudantes na margem esquerda do Rio Sorocaba (Figura 62).

Figura 62 — Estudantes participando do projeto *Caminhando pela Cidade*, em 2025



Fonte: Fotografia de Ricardo Albuquerque.

A escolha dessa imagem para iniciar a narrativa deste dia se dá por sua simbologia: os estudantes ocupando o leito do rio, espaço onde a história da cidade teve início. Para mim, essa fotografia representa uma sobreposição de tempos — passado, presente e futuro — e, justamente por isso, tornou-se tão significativa. Ao observar essa cena, lembro-me das reflexões de Ailton Krenak (2022, p.7), quando afirma que: “Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro, ele é ancestral, porque já estava aqui”.

Com isso, a escolha da primeira parada da caminhada é justamente pelo início de tudo: o rio que nomeia e rasga a cidade. Sentamos em seu gramado, na

margem esquerda, e ali passei a narrar a história da cidade: relembrei-os sobre a rua da escola, onde parte do Caminho do Peabiru passava; falei sobre a ocupação dos povos originários que deram nome ao rio e sobre as transformações ocorridas ao longo do tempo, como os assoreamentos, as retificações e os processos de poluição associados às ideias de progresso. Em seguida, o professor de ciências, José Carlos, contribuiu significativamente ao explicar o antigo formato do rio, seus meandros, a mata ciliar e sua biodiversidade, que, apesar de todas as intervenções, ainda resistem (Figura 63).

Figura 63 — Estudantes participando do projeto *Caminhando pela Cidade*, Rio Sorocaba, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Depois das falas, deixamos os estudantes livres para que pudessem observar o espaço, fazer os registros nos diários de bordo e tirar fotos, depois, concluímos

essa parte do itinerário com um piquenique na beira do rio (Figura 64):

Figura 64 — Estudantes participando do projeto *Caminhando pela Cidade*, Rio Sorocaba, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Assim como na fotografia que inaugura o relato deste dia, o piquenique também me soou simbólico, pois estávamos em um espaço pouco pensado para os pedestres. Apesar da existência de bancos, estes estão quase sempre vazios; não há uma aproximação entre o rio e a população, como já houve um dia. A estranheza ao ver um grupo de pessoas ali foi tanta que muitos veículos buzinaram ao nos observar.

Portanto, apesar de parecer um acontecimento simples, esse movimento de sentar à beira do rio é, do meu ponto de vista, revolucionário, pois significa marcar presença e criar laços com a própria cidade. Como aponta Krenak (2022, p. 12-13) “Sempre estivemos perto da água, mas parece que aprendemos muito pouco com a fala dos rios.”

Além disso, essa ação contrasta com projetos urbanos, como da Marginal Direita[19], que esmagam o rio e buscam derrubar suas florestas para dar lugar a mais espaços destinados aos carros. Como nos lembra Krenak (2022, p. 66) “Hoje, na maior parte do tempo, o planejamento urbano é feito contra a paisagem.” Nesse movimento contrário, ilustrado aqui pelo piquenique, são as pessoas que se aproximam do rio, e não o asfalto, os pneus ou as máquinas. Pois então, neste dia, estávamos aprendendo com a fala do rio.

Para representar essa ação de aproximação entre rio e pessoas, nada mais significativo do que as fotografias tiradas pelos próprios estudantes (Figuras 65 e 66).

[19]Projeto de implantação da Marginal Direita do Rio Sorocaba, obra viária orçada em aproximadamente R$ 33 milhões e autorizada pela Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (Cetesb), que prevê intervenções na área de margem do rio, incluindo supressão de vegetação. A proposta tem gerado questionamentos quanto aos seus impactos socioambientais e evidencia uma lógica urbana que prioriza a expansão viária em detrimento da preservação e da aproximação da população com o curso d’água. Ver: *Cetesb libera construção de marginal direita do Rio Sorocaba; contrato é de R$ 33 milhões*. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2025/07/02/cetesb-libera-construcao-de-marginal-direita-do-rio-sorocaba-contrato-e-de-r-33-milhoes.ghtml. Acesso em: 19 mar. 2026.

Figuras 65 e 66 — Fotografias do Rio Sorocaba tiradas pelos estudantes do projeto *Caminhando pela Cidade*, 2025





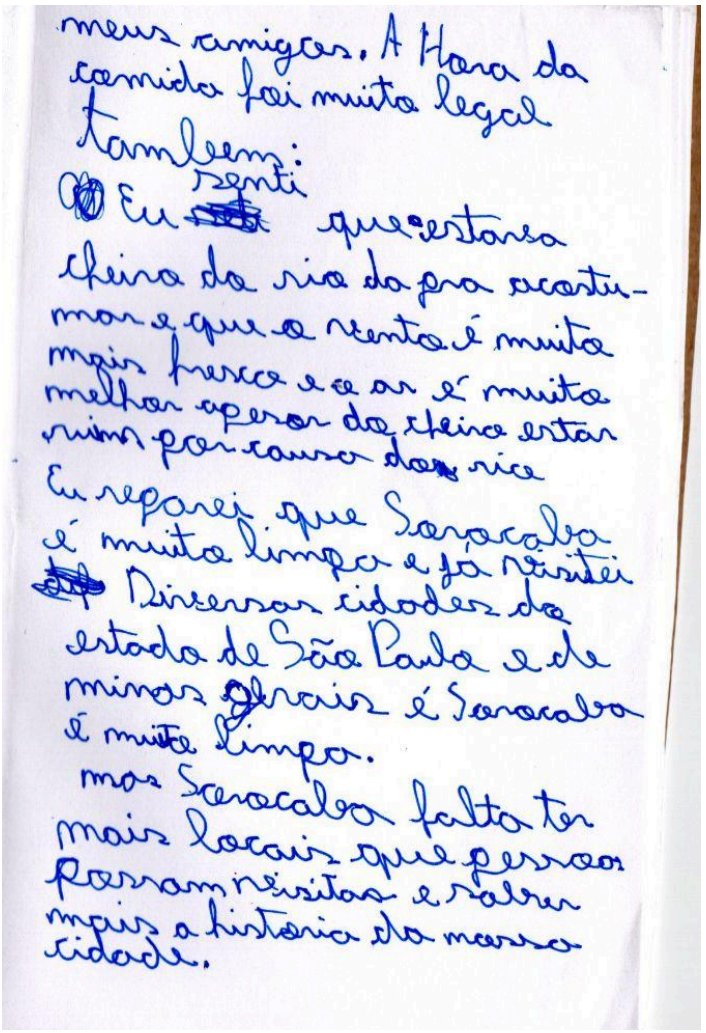
Fonte: Fotografias produzidas pelos estudantes participantes da pesquisa. Organização da autora.

Essas fotografias, que simbolizam a aproximação entre indivíduo e território, constituem referências visuais das memórias coletivas mobilizadas nesta pesquisa. Por meio delas, torna-se possível compreender o olhar dos estudantes no processo de ressignificação da cidade e do entorno escolar, que passam a ser percebidos como espaços de partilha, experiência e pertencimento coletivo.

Nessa perspectiva, dialoga-se com a reflexão de Milton Santos, para quem “os lugares, desse ponto de vista, podem ser vistos como um intermédio entre o Mundo e o Indivíduo” (Santos, 2017, p. 314). Assim, os registros fotográficos evidenciam modos singulares de mediação entre vivências individuais e experiências coletivas no território, contribuindo para a produção de sentidos sobre a cidade no contexto escolar.

Outros registros importantes dessa experiência da caminhada, foram os diários de bordo, que mais uma vez foram utilizados para a escrita individual dos estudantes com relação à cidade. Como esse próximo registro, do estudante V.A (13 anos) (Figura 67).

Figura 67— Diário de bordo do estudante V.A, 2025



Fonte: Produção dos estudantes. Digitalização e organização da autora.

A partir de seus escritos, é possível compreender a importância de vivenciar esses locais de perto, pois essa aproximação mobiliza sentimentos e observações que vão além do simples reconhecimento do espaço da visão de dentro de um veículo ou por meio de fotografias virtuais. Quando o estudante relata que, próximo ao rio, “o vento é muito mais fresco e o ar é muito melhor”, torna-se possível perceber que sua relação com esse território ultrapassa uma contemplação passiva, envolvendo outros sentidos para além do olhar.

Essa percepção leva a refletir sobre a caminhada como um processo artístico-pedagógico articulado ao sentido de experiência discutido por Jorge Larrosa, compreendida como “aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). Nesse contexto, a vivência da caminhada evidencia a relação

entre os estudantes e o mundo que os atravessa sensivelmente, e como isso pode produzir significações sobre a cidade a partir do que efetivamente os afeta.

Dito isso, para seguir adiante, acredito ser necessário compreender que esta escrita assume um caráter narrativo e descritivo, ao mesmo tempo em que propõe reflexões sobre os temas aqui trabalhados. Nesse sentido, a narração aqui construída tem o objetivo de registrar o itinerário realizado no dia da caminhada, ponto a ponto, para que o leitor se sinta parte desse processo, ou seja, que essa experiência de leitura também possa afetar aqueles que leem esses relatos.

Assim, após o Rio Sorocaba, nossa próxima parada foi a antiga Estação Ferroviária de Sorocaba. No caminho até lá, passamos por baixo do viaduto da Praça Lions, onde veículos abandonados.

Como visto no Ponto 2, atualmente, existe um movimento de preservação da linha férrea por meio do trabalho da Associação Movimento de Preservação Ferroviária do Trecho Sorocabana (MPF-Sorocabana), que busca preservar a história e a memória da Estrada de Ferro Sorocabana (EFS) e da Estrada de Ferro Elétrica Votorantim (EFEV). A associação promove passeios no “Trem dos Operários” por parte do trecho Sorocaba–Votorantim e, atualmente, utiliza dois veículos restaurados: a locomotiva a vapor nº 58 e a locomotiva diesel nº 3036 (MPF-Sorocabana, 2026)[20]. Apesar desse trabalho de preservação, ainda existem muitos vagões abandonados no local, o que chamou bastante a atenção dos alunos.

Ao chegarmos à estação, os estudantes sentaram-se em uma escada em frente ao prédio, momento em que passei a explicar a origem e a história do local (Figura 68).

[20] Informações sobre o processo de preservação da linha férrea foram obtidas junto ao site institucional da Associação Movimento de Preservação Ferroviária do Trecho Sorocabana (MPF-Sorocabana).

Figura 68 — Estudantes do projeto *Caminhando pela Cidade* em frente à Estação Ferroviária de Sorocaba



Fonte: Fotografia de Ricardo Albuquerque.

O edifício principal da Estação Ferroviária foi a primeira construção em alvenaria de tijolos da cidade, inaugurada em 1875; no entanto, encontra-se abandonado, com pichações, vidraças quebradas e trens encobertos pela vegetação. Segundo Mantuan (2025, n.p.), em matéria publicada no g1 Sorocaba:

> Sem função desde 2012, o primeiro prédio de alvenaria de tijolos da cidade e símbolo maior do passado ferroviário local ‘implora’ por restauração desde 2005, quando foi cedido provisoriamente ao município com a finalidade de receber atividades culturais.

O aspecto de abandono do lugar foi o ponto que mais despertou o interesse dos alunos. Ao relatar a história do local, muitos me questionaram sobre os motivos pelos quais o espaço encontrava-se nessa condição. Após esse momento de explicação, os estudantes aproximaram-se para observar o prédio mais de perto (Figura 69).

Figura 69 — Estudantes do projeto *Caminhando pela Cidade* observando a Estação Ferroviária de Sorocaba



Fonte: Fotografia de Ricardo Albuquerque.

Por entre as grades do portão de ferro, trancado com correntes, foi possível observar parte do telhado cedendo, as antigas bilheterias fechadas com tapumes e os tijolos de barro à mostra (Figura 70).

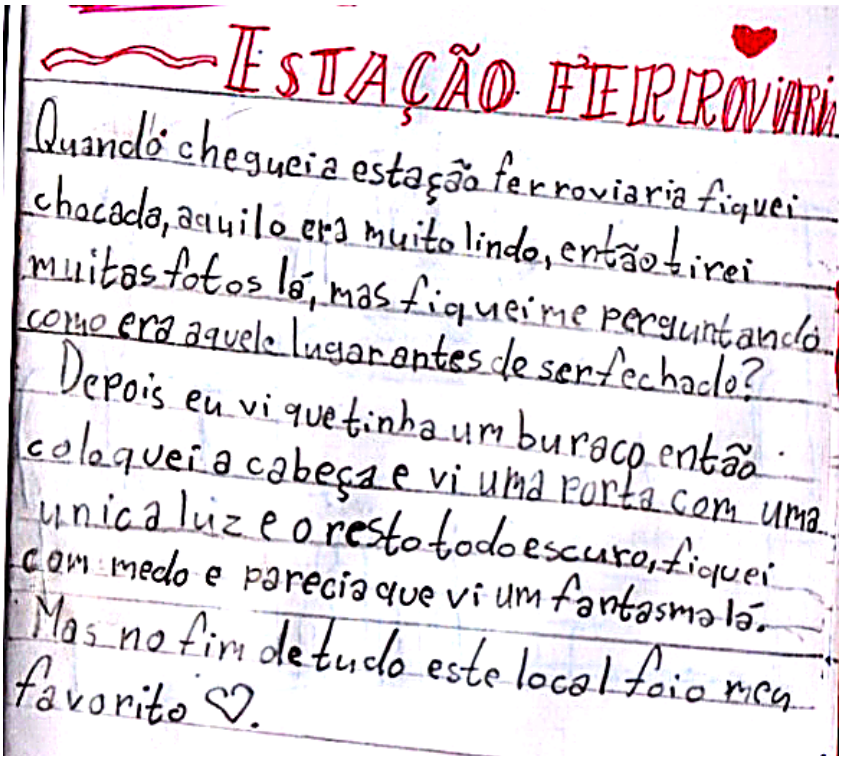
Figura 70 — Fotografia da parte interna do prédio da Estação Ferroviária de Sorocaba, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Alguns alunos, tomados pela curiosidade, encontraram uma fresta em uma das saídas de ar do prédio, o que possibilitou que observassem, ainda que parcialmente, o interior de um dos espaços que estava fechado. Esse momento foi de grande euforia, os alunos fizeram fila para que todos pudessem espiar por um momento. A experiência despertou estranhamento, suspense e imaginação, ao mesmo tempo. No diário de bordo, a estudante A.A. relata que esse episódio foi um dos motivos pelos quais a Estação Ferroviária se tornou seu local favorito durante a caminhada (Figura 71).

Figura 71 — Diário de bordo da estudante A.A, 2025



Fonte: Produção da estudante. Digitalização e organização da autora.

A descrição do local pelo olhar dos estudantes é encantadora. No trecho acima, a aluna se questiona sobre como era esse espaço antes de ser fechado, descreve a curiosidade, a investigação e a empolgação de se conhecer um novo/velho lugar na cidade. Além disso, o olhar infantil, que se permite imaginar fantasmas e outras narrativas, é uma das preciosidades de se experienciar o território sem reduzi-lo apenas à sua materialidade, mas também às histórias, memórias e possibilidades que ele desperta.

Outro momento marcante nesse trecho da caminhada, foi quando um dos estudantes me perguntou: “Professora, o que nós podemos fazer para que o prédio seja restaurado? É possível alguém comprá-lo para arrumar?” Expliquei brevemente que o prédio pertence ao poder público e que não pode ser adquirido por terceiros, e que, como população, uma das formas de atuação é cobrar pela preservação daquele espaço. Esse questionamento me soou muito significativo, pois o estudante demonstrou perceber a importância daquele lugar e como o seu estado atual não condiz com a relevância que teve um dia para a cidade.

Tal consideração me levou ao conceito de lugar de Milton Santos (2017), em

que o autor pontua que “cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (p. 314), mas que, no entanto, cada lugar carrega consigo uma diferença exponencial. Essa diferença se manifesta no cotidiano, ao considerar variáveis como “os objetos, as ações, a técnica, o tempo” (p. 315). Para o autor, há uma necessidade de revisitar “o lugar no mundo atual, encontrar os seus novos significados” (p. 315).

Nesse sentido, quando o estudante revisita o passado da cidade, ele não está revivendo uma história já vivida, mas recriando outras camadas de memórias e narrativas que passam a envolver aquele lugar. Trata-se de um movimento de atualização simbólica do espaço, em que a experiência presente reescreve os vestígios do passado e produz novas formas de pertencimento.

Com base nesse mesmo conceito proposto por Milton Santos (2017), considero importante destacar que a mesma lógica apresentada anteriormente na análise das igrejas (p.108) também pode ser observada na Estação Ferroviária. Como aponta o autor, o lugar está em constante transformação e pode ter seus sentidos modificados no tempo presente. Portanto, um espaço que, em determinado momento histórico, esteve articulado a uma lógica colonial e a uma “ideia de progresso contínuo” (Junior in Bengozi; Santos; Carvalho, 2024, p. 18) pode, no tempo atual, perder essa função e assumir outros significados.

No caso da Estação Ferroviária de Sorocaba, embora se trate de uma construção marcada por características arquitetônicas e históricas desse período, atualmente ela já não atende à lógica que a originou, tendo sido substituída por outras formas de circulação e organização da cidade. A partir da segunda metade do século XX, especialmente a partir dos anos 1970, com a expansão das rodovias e o fortalecimento do transporte de automóveis, muitos sistemas ferroviários foram desativados, o que contribuiu para o abandono de diversos espaços ligados à ferrovia. Assim, ao observarmos o estado atual da estação, percebemos como essas transformações também se materializam no espaço urbano. Nesse sentido, ao deixar de servir à engrenagem do projeto colonial e desenvolvimentista, o espaço torna-se descartável dentro dessa mesma lógica.

Apesar disso, conhecer e refletir sobre esse lugar continua sendo fundamental, pois ele faz parte da história e da memória da cidade. Ainda que sua

construção esteja relacionada a contextos marcados por desigualdades e exploração do trabalho, sua permanência possibilita outras leituras sobre a cidade. É justamente por ainda existir que esse espaço pode ser ressignificado e utilizado para evidenciar sujeitos historicamente invisibilizados, como os operários que participaram de sua construção e de seu funcionamento. É importante destacar que o esquecimento e o não pertencimento ao território também integram a lógica colonial, que opera, muitas vezes, por meio do apagamento das memórias como forma de dominação.

Dessa forma, essa reflexão também se estende aos demais prédios visitados no itinerário da caminhada coletiva. Ao voltar o olhar para a história desses espaços, reconhecendo seus vínculos com a colonialidade, sua importância na constituição da cidade e as possibilidades de ressignificar suas representações, torna-se possível utilizá-los como referências no processo educativo, desde que tenham esse olhar crítico sobre suas representações.

Com isso, como aponta Ecléa Bosi (1994, p. 68), a memória pode ser compreendida como um movimento de “conservação ou elaboração do passado”. Assim, a experiência de conhecer a história desses locais pode favorecer a construção de novas leituras sobre a cidade, fortalecer vínculos de pertencimento e ampliar as formas da relação dos estudantes com o território.

Através desse movimento de observação atenta e sensível do lugar, os estudantes passaram a registrar, por meio da fotografia, aquilo que mais lhes chamava a atenção na estação ferroviária. Antes de seguirmos para a próxima parada da caminhada, apresento algumas imagens produzidas por eles durante esse momento de exploração do espaço (Figuras 72 e 73).

Figuras 72 e 73 — Fotografias da Estação Ferroviária tiradas pelos estudantes do projeto *Caminhando pela Cidade*, 2025



Fonte: Fotografias produzidas pelos estudantes participantes da pesquisa. Organização da autora.

Através dessas fotografias é possível notar a contribuição da oficina ministrada pelo pai da estudante participante do projeto, pois auxiliou os educandos a direcionar seus olhares para outros ângulos e detalhes presentes nos lugares observados.

Continuando nossa caminhada, visitamos outros dois prédios históricos que ficam em frente à Estação Ferroviária, na Praça Matheus Maylasky: O Museu da Estrada de Ferro Sorocabana e o Chalé Francês. Infelizmente o Museu não abre às segundas-feiras e o Chalé não é aberto à visitação, pois atualmente abriga o gabinete da Secretaria da Cultura, portanto, nesse espaço nossa contemplação foi ao redor do jardim, onde os estudantes puderam observar os prédios e alguns objetos da antiga companhia (Figura 74).

Figura 74 — Estudantes explorando o acervo externo do Museu da Estrada de Ferro Sorocabana, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Apesar de se tratar de uma praça, o espaço ao redor dos dois prédios é fechado por gradis e, como não havíamos autorização para permanecer no local, ficamos ali por um curto período. Diante dessa limitação, logo seguimos para nossa

próxima parada, localizada em frente à praça: o Palacete Scarpa (Figura 75).

Figura 75 — Fotografia do Palacete Scarpa tirada por estudante participante do projeto *Caminhando pela Cidad*e, 2025



Fonte: Fotografia produzida por estudante participante da pesquisa. Organização da autora.

O Palacete Scarpa é um conhecido cartão-postal da cidade. Teve o início de sua construção na década de 1920, a mando de Nicolau Scarpa, e tem como característica arquitetônica mais marcante o fato de ocupar toda a esquina entre as ruas Souza Pereira e Dr. Álvaro Soares. Ao longo de sua história, o prédio abrigou diversas funções, como:

> Banco União, Sede do Partido Nacional Fascista no final dos anos 20, Hotel Pereira Inácio de 1932 a 1935, primeira loja de enfeites natalinos e presentes da cidade, sede do Sindicato dos Citricultores, posto provisório dos Correios entre 1937 e 1945. Em 1949, a família Pereira Ignácio, do Grupo Votorantim, que era a atual proprietária, doou o edifício para o Governo do Estado que implantou a sede da Delegacia Regional Tributária da Secretaria da Fazenda. Em 2005 foi cedido ao município é ocupado pela Secretaria da Cultura.(IPatrimônio, s.d.)

Atualmente, o edifício abriga a Secretaria de Esportes e Qualidade de Vida de Sorocaba (SEQUER) e a Secretaria da Habitação e Regularização Fundiária

(SEHAB), além do Museu do Esporte, localizado no térreo. Anteriormente à caminhada, entrei em contato com as duas secretarias na tentativa de agendar uma visita aos demais andares do prédio; no entanto, não conseguimos autorização para a data proposta.

Apesar disso, conseguimos adentrar no prédio e visitar o Museu do Esporte. O acervo conta com medalhas, troféus, fotografias e camisas de diferentes times e ligas (Figura 76).

Figura 76 — Estudantes explorando o acervo do Museu do Esporte, 2025

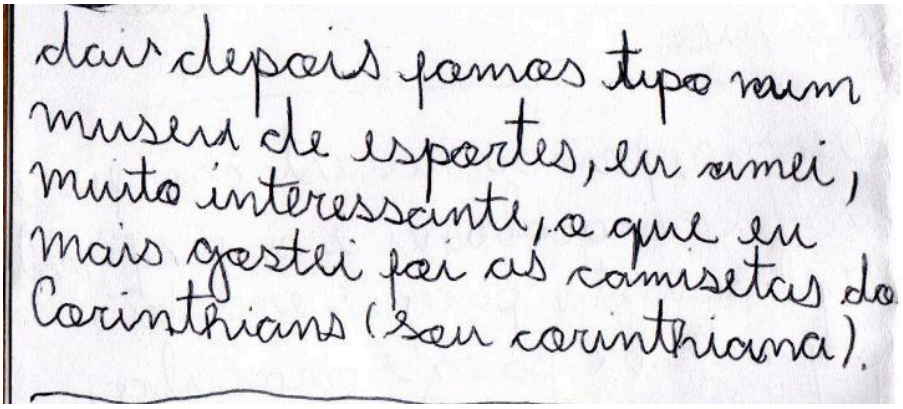


Fonte: Fotografia de Ricardo Albuquerque.

Essa parada da caminhada foi uma das que os estudantes mais gostaram. Apesar do acervo ser pequeno, eles passaram um bom tempo explorando-o. Olharam as camisas, observaram as fotografias antigas, as medalhas e os troféus. Para muitos, ali foi o primeiro contato com um museu na cidade.

Nesse trecho narrativo (Figura 77), uma das estudantes, K.M de 12 anos, relata que o que mais lhe chamou atenção foram as camisas do Corinthians. Ainda que esse elemento não estivesse diretamente vinculado à temática central da proposta da caminhada, é possível compreender que os times de futebol mobilizam fortes sentidos de pertencimento, configurando-se como formas de identificação coletiva.

Figura 77 — Diário de bordo da estudante K.M, 2025



Fonte: Produção da estudante. Digitalização e organização da autora

Assim, esse interesse apresenta como certas referências culturais, principalmente aquelas presentes no cotidiano dos estudantes, também integram a construção de suas identidades. E vista disso, como aponta Hall (2022, p. 9), as identidades culturais dizem respeito aos aspectos que emergem de nosso “pertencimento” a diferentes grupos, sendo construídas a partir dessas relações. Além disso, é importante compreender que esse processo não é fixo, mas contínuo (Hall, 2022).

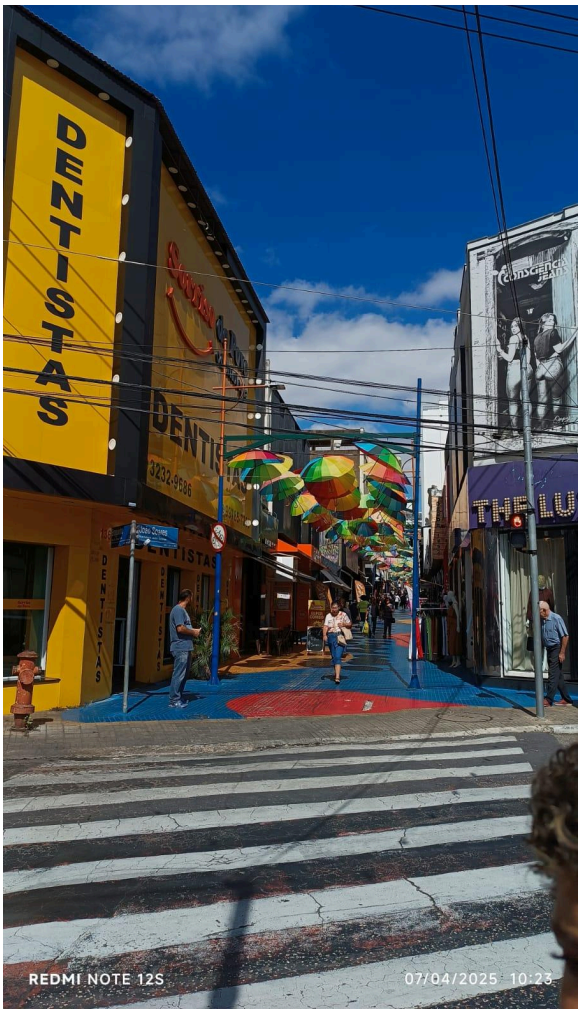
Dessa forma, os territórios guardam esses vínculos afetivos que potencializam a experiência, aproximando o que é observado da realidade dos educandos.

A partir dessa relação entre pertencimento, experiência e território que se revelam as camadas muitas vezes invisibilizadas do cotidiano. Um exemplo desse processo, foi quando um dos alunos me disse que passava a pé pelo Palacete todos os dias para ir e voltar da escola, mas que nunca havia entrado no prédio pois não sabia que existia um museu ali. Considero essa uma das falas mais marcantes dessa experiência, pois demonstra o quanto, na maioria das vezes, não paramos

para observar nosso entorno e quanto isso pode limitar nossas vivências em nosso próprio território, e como a escola pode e deve mudar essa lógica.

Desta forma, a parada no Palacete teve grandes reverberações. E foi nessa etapa da nossa experiência que, seguindo nosso roteiro inicial, deveríamos retornar para a escola. Porém, os estudantes pediram em coletivo para que continuássemos nossa caminhada. Com autorização e incentivo da diretora Daniele, que estava presente, estendemos nosso itinerário e caminhamos rumo à FUNDEC. O caminho até lá é em uma parte do centro em que temos um grande número de lojas e comerciantes. Alguns estudantes também registraram fotografias dessa parte mais comercial da cidade, que apesar de não estar presente no itinerário, representa uma parte importante da cidade (Figura 78).

Figura 78 — Fotografia do centro da cidade tirada por estudante participante do projeto *Caminhando pela Cidade*, 2025



Fonte: Fotografia produzida por estudante participante da pesquisa. Organização da autora.

Acredito que esse foi um dos pontos-chave da caminhada: a liberdade de permitir que os estudantes sentissem a cidade a partir de seus próprios olhares, sem limitar seus percursos ou direcionar seus registros a determinados locais. Inclusive, através da mobilização deles, acatamos a sugestão de estender o roteiro, compreendendo que os maiores interessados naquele processo eram eles. Dessa maneira, o protagonismo estudantil mostrou-se um fator determinante para que estes se percebessem como parte integrante da cidade, e não como visitantes em uma espécie de "*city tour*".

Nesse sentido, as próximas paradas aconteceram a partir das sugestões do coletivo, que, nesta pesquisa, é compreendido como uma prática decolonial, pois se desloca da figura única e central do educador. Como aponta Achinte (2023), a arte, entendida como processo sociocultural, "faz do sujeito individual e coletivo um detonador de oportunidades para incidir na realidade e afetá-la" (Achinte, 2023, p. 97), possibilitando a construção de novos olhares sobre os contextos em que se insere. Assim, o percurso da caminhada constituiu-se a partir de uma construção compartilhada, em que diferentes experiências e percepções, individuais e coletivas, teceram a relação dos estudantes com a cidade.

Desta maneira, caminhamos até a Fundação de Desenvolvimento Cultural de Sorocaba – FUNDEC (Figura 79), que funciona desde 2001 no prédio do antigo Teatro São Rafael, que data de 1844. A FUNDEC teve início em 1992, com o objetivo de administrar a Orquestra Sinfônica na cidade e ampliar o acesso à cultura, em especial à educação musical (FUNDEC, 2026).

Figura 79 — Fotografia da fachada da FUNDEC tirada por estudante participante do projeto *Caminhando pela Cidade*, 2025



Fonte: Fotografia produzida por estudante participante da pesquisa. Organização da autora.

Como essa parada aconteceu de forma repentina, não havíamos entrado em contato com a administração da instituição para tentar um agendamento prévio. Porém, conseguimos autorização para conhecermos o saguão do prédio. O saguão pontualmente recebe algumas obras para exposição, no entanto, dessa vez não havia nenhuma exposição em cartaz. Ainda assim, um dos ensinamentos que essa experiência me trouxe foi que os estudantes estão sempre em busca de algo novo para conhecer e, no caso da FUNDEC, a ausência de uma exposição não se tornou um impedimento.

Nós, adultos, muitas vezes nos preocupamos com aquilo que não é pré-programado; com isso, surgem a incerteza, a insegurança e a apreensão de que algo não dê certo. As crianças, por outro lado, parecem relacionar-se de maneira mais aberta com o inesperado, pois tudo pode se tornar possibilidade de descoberta. Na ausência de uma exposição ou de uma visita previamente agendada, os alunos encantaram-se com as cadeiras do antigo teatro, que faziam um movimento de vai e vem, transformando aquele momento em uma brincadeira (Figura 80).

Figura 80 — Estudantes do projeto *Caminhando pela Cidade* nas cadeiras da FUNDEC, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesse sentido, a experiência vivida reafirma a potência do olhar das crianças diante do mundo. Como aponta Ailton Krenak (2022, p. 100), “as crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas”. Através desse gesto simples de brincar com algo aparentemente comum, elas nos lembram que “a base da educação é feita em fricções com o cotidiano” (Krenak, 2022, p. 59). Assim, a experiência na FUNDEC reforça a importância de considerar o cotidiano como um campo potente de produção de conhecimento, no qual os educandos não são apenas receptores, mas sujeitos ativos na construção de sentidos. Ao nos abrirmos para essas experiências, somos também convidados a deslocar nossos próprios olhares enquanto educadores, reconhecendo que, muitas vezes, são os estudantes que nos ensinam outras formas de ver, sentir e habitar os territórios.

Essa reflexão nos leva à nossa próxima parada. Muitos estudantes queriam continuar a caminhada, subir a Rua XV de Novembro e visitar a Praça Coronel Fernando Prestes; porém, já estávamos há muito tempo sem acesso ao banheiro e em exposição ao sol, e, por isso, optamos por retornar à escola. No entanto, mais uma vez, os estudantes nos surpreenderam e pediram para que fizéssemos uma

última parada na Praça Arthur Fajardo, mais conhecida como Praça do Canhão, que fica bem em frente à escola. Um dos alunos me disse: *"*Professora, vamos parar lá, por favor. A praça também é um lugar histórico*."* Esse comentário foi muito marcante e me mostrou como aquela experiência, que ainda nem havia terminado, já se tornara significativa.

A Praça do Canhão recebe esse nome por abrigar "dois canhões fundidos na Real Fábrica de Ferro de São João de Ipanema, que seriam utilizados na Revolução Liberal de 1842" (Prefeitura de Sorocaba, 2026). Além deles, há também um monumento ao Brigadeiro Tobias. Confesso que, em um primeiro momento, não havia pensado em incluir essa parada no itinerário, justamente por ela carregar referências coloniais muito diretas e simbólicas. No entanto, diante do pedido dos estudantes, realizamos a parada antes do retorno à escola.

Dessa vez, não apresentei uma explicação sobre a história do local e deixei os estudantes livres para explorar o espaço e acredito que esse foi um grande acerto. Para alguns alunos, aquele lugar funciona quase como uma extensão da escola, que, infelizmente, não conta com áreas verdes; assim, após as aulas, a praça torna-se um espaço de convivência. Para outros, e me incluo nesse grupo, a praça ainda configura-se como um espaço distante, mesmo estando localizada em frente à escola.

Nesse movimento de liberdade, os alunos começaram a subir nas árvores e a brincar em meio à natureza, criando e fortalecendo vínculos entre si e com o lugar. (Figuras 81 e 82).

Figuras 81 e 82 — Estudantes do projeto *Caminhando pela Cidade* na Praça do Canhão, 2025





Fonte: Fotografias de Ricardo Albuquerque

Na última imagem (Figura 82), é possível observar os estudantes abraçados enquanto estão sentados no muro de pedras da praça, o que me leva a refletir que, embora esse lugar carregue referenciais coloniais muito explícitos, é possível ressignificá-lo. Os canhões são representações de conflitos, guerras e revoluções, marcas de momentos em que os seres humanos não encontraram caminhos de diálogo. No entanto, naquele dia, o espaço foi ocupado por experiências de convivência, amizade e partilha. Depois desta última parada, cansados, mas muito felizes, retornamos à nossa escola.

A caminhada, com certeza, foi uma das experiências mais significativas que já vivi como arte/educadora, pois pude perceber, na prática, o real significado do termo “comunidade escolar”. Não se tratou de um projeto unicamente meu, mas de uma construção coletiva, que envolveu diferentes agentes da educação: professores, equipe gestora, funcionários, famílias e, principalmente, os próprios estudantes.

Nesse sentido, podemos retomar a reflexão de Krenak (2022, p. 114), ao afirmar que “escola não é prédio, mas uma experiência gerencial de troca que

deveria ser enriquecida e valorizada, na qual as pessoas que passaram por coisas distintas podem compartilhar conteúdos que ajudem crianças a se prepararem para a vida adulta.” A partir dessa afirmação, penso que, para além das pessoas, a própria cidade pode se constituir como essa experiência geracional. Ao percorrerem suas ruas, os estudantes entram em contato com diferentes camadas do tempo, vestígios de histórias que os antecedem, mas que também os constituem.

Assim, a escola não se limita ao prédio, assim como a cidade não se reduz a ruas, carros e casas. Ambas afirmam-se como territórios de elaboração de significados, perpassados pela arte, pela memória, pela história e pelas identidades que ali se constroem e se transformam.

O Eixo Cidade, portanto, apresenta-se como esse encontro sensível entre os estudantes e o território que habitam, um encontro feito de trocas, descobertas e desvios de olhar. Nesse movimento, o conceito de lugar, em Milton Santos (2017), ilumina essa compreensão ao afirmar que:

> No lugar — um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições — cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada um exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a continuidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, por meio da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (p. 322).

É nesse “teatro insubstituível das paixões humanas” (Santos, 2017, p. 322) que a cidade revela-se como experiência. Ao caminhar por ela, os estudantes não são apenas observadores passivos, mas sentem, questionam e ressignificam-na. Nesse gesto, passam a reconhecer o território e a si mesmos, como parte desse emaranhado de linhas cotidianas que se enredam, se sobrepõem e se desatam.

Com isso, no próximo e último eixo, Memória, passaremos a compreender como essas linhas cotidianas tornam-se suporte e materialidade para a criação artística em sala de aula.

3.3 Memória

A memória exerce um grande papel nesta pesquisa, configurando-se como uma ponte entre os indivíduos presentes e a historicidade de uma cidade. À luz do pensamento teórico de Ecléa Bosi (1994), a memória apresenta-se como a “relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações” (Bosi, 1994, p. 46-47, aspas da autora).

Nesse sentido, a memória não limita-se a um campo de evocação ou registro, mas constitui-se como prática viva, que atualiza-se no presente, como uma “força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (Bosi, 1994, p.47).

Ao aproximar essa perspectiva das reflexões de Silvia Rivera Cusicanqui (2024), amplia-se a compreensão de memória para além de uma linearidade temporal, reconhecendo-a como um campo de coexistência entre tempos históricos distintos. Para a autora, elementos do passado não se dissipam, mas permanecem atuantes, reproduzindo-se nas práticas sociais e culturais contemporâneas. Nesse sentido, o *mundo ch’ixi* é compreendido “como uma epistemologia capaz de se nutrir das aporias da história, em vez de fagocitá-las ou negá-las, ecoando a política do esquecimento” (Cusicanqui, 2024, p. 29).

Essa compreensão questiona a ideia de uma memória homogênea ou estabilizada, permitindo pensá-la como uma tecitura marcada por diferentes agentes de tempo e espaço. Assim, ao reconhecerem e caminharem pelo território, os sujeitos ativam memórias inscritas no espaço, participando de um processo dinâmico de produção de sentidos.

Neste sentido, o Eixo Memória, parte da união teórica destas duas autoras, Ecléa Bosi (1994) e Silvia Rivera Cusicanqui (2024), unido a base teórica clássica de Bosi, com a interpretação contemporânea e contracolonial de Cusicanqui. Através dessa conexão, busca-se narrar como as relações estabelecidas com a cidade tornaram-se ponto de partida para a produção artística dos estudantes, demonstrando como a experiência vivida pode desdobrar-se em processos de significação e materialização no campo da Arte/Educação.

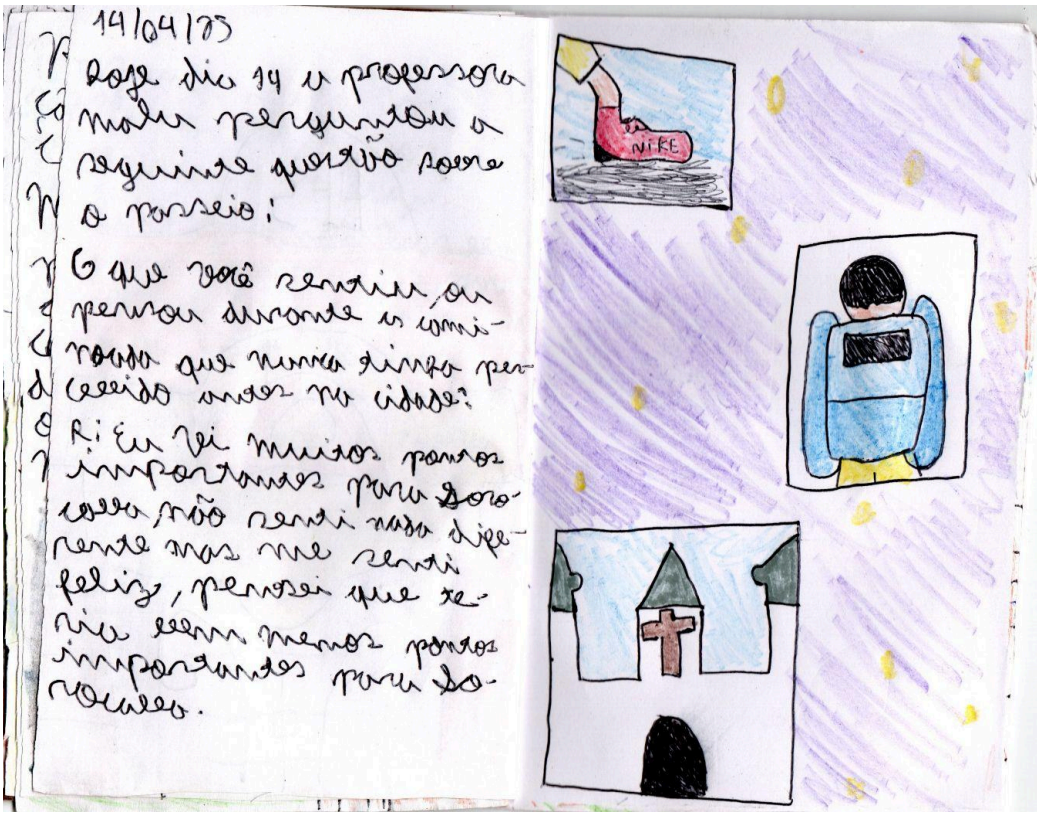
3.3.1. Da caminhada aos cartões-postais

Após a experiência da caminhada, o primeiro passo foi pedir para que os estudantes enviassem os registros fotográficos realizados. Como eles tiraram dezenas de fotografias, o pedido foi para que selecionassem as imagens que mais gostaram.

Na aula seguinte, com as fotos em mãos, passamos a rememorar o dia da caminhada, apreciando, coletivamente, as fotografias tiradas por eles. Como acrescenta Ecléa Bosi (1994), a memória é uma “reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida” (Bosi, 1994, p. 47). Nesse sentido, as fotografias e os registros no diário de bordo funcionam como recursos para que esses instantes possam ser revisitados, no intuito de ampliar essa experiência. Nesse momento de compartilhamento das fotografias, tivemos a oportunidade de dividir nossas percepções uns com os outros, relembrar os espaços que percorremos e conectar nossas vivências.

Além das fotografias, os diários de bordo também foram muito importantes para esse momento de troca. Dessa maneira, antes da entrega dos diários, pedi para que os estudantes respondessem à seguinte questão: “O que você sentiu ou pensou durante a caminhada que nunca tinha percebido antes na cidade?”. Na imagem abaixo, trago uma das respostas, ilustrada pelo diário do estudante L.S. (13 anos) (Figura 83).

Figura 83 — Trecho do diário de bordo do estudante L.S., 2025



Fonte: Produção do estudante. Digitalização e organização da autora

No trecho acima, o estudante relata: “Vi muitos pontos importantes para Sorocaba [...] pensei que teria bem menos pontos importantes para Sorocaba”. Escolhi esse recorte pois registra algo apontado anteriormente: a falta de conexão ou de conhecimento sobre o território ao qual se pertence. Mesmo frequentando o bairro da escola diariamente, o estudante não reconhecia seu entorno como importante. Essa questão pode ser compreendida como parte de um processo ligado à herança colonial, relacionado a lógicas de apagamento e desvalorização dos saberes locais, de modo que, quanto menos os sujeitos sentem-se pertencentes ao seu lugar, mais frágeis tornam-se essas relações. Portanto, o processo de reconhecimento do que o estudante chamou de “pontos importantes” evidencia o papel da educação na construção de vínculos com o território.

Nesse sentido, acredito que a escola é uma importante mediadora dessa relação sujeito-território, como forma de legitimação das histórias, dos personagens e dos saberes locais. Além de importante, esse movimento é urgente, pois vai na contramão de uma educação paulista cada vez mais pautada na plataformização do

ensino básico, que tende a massificar os estudantes e a inseri-los, de forma crescente, no mundo virtual, ao mesmo tempo em que os afasta do chão da escola e de seu entorno.

Dessa maneira, as práticas decoloniais descritas nesta dissertação, dialogam com a compreensão de que o acesso ao conhecimento artístico e histórico dos territórios constitui elemento fundamental para a formação identitária dos sujeitos, especialmente no contexto escolar, entendido como espaço democrático de ampliação de repertórios culturais, como aponta Ana Mae Barbosa (1991):

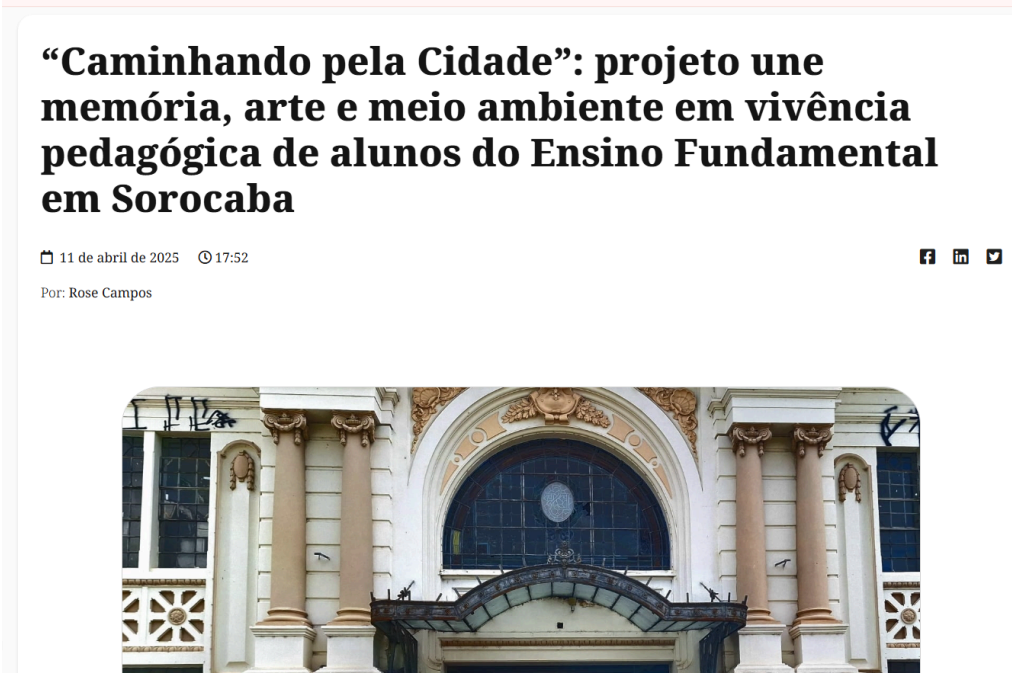
> Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se podia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, procriando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. (Barbosa, 1991, p.33)

Nesse processo, as imagens capturadas, os registros nos diários e as reflexões compartilhadas colocam-se como instrumentos de ativação da memória e de construção de novos sentidos sobre o lugar. Ao vivenciar esses percursos, os estudantes passam a atribuir novos significados à cidade, fortalecendo relações de pertencimento.

Foi nesse movimento de rememoração que os estudantes relataram o quanto ficaram felizes com a experiência e como gostariam de realizar outros passeios como esse. A partir desses comentários, compreendi a significância do projeto não apenas para mim ou para os estudantes, mas também para a gestão da escola, que o acolheu e encaminhou nossa experiência para a SEDU. Como reconhecimento da relevância dessa vivência, o Portal da Prefeitura de Sorocaba publicou uma matéria sobre a caminhada[21] (Figura 84):

[21]A matéria completa sobre a caminhada está disponível em: https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/caminhando-pela-cidade-projeto-une-memoria-arte-e-meio-ambiente-em-vivencia-pedagogica-de-alunos-do-ensino-fundamental-em-sorocaba/. Acesso em: 8 abr. 2026.

Figura 84 — Matéria sobre a caminhada publicada no site da Prefeitura Municipal de Sorocaba, 2025



“Caminhando pela Cidade”: projeto une memória, arte e meio ambiente em vivência pedagógica de alunos do Ensino Fundamental em Sorocaba

11 de abril de 2025 17:52

Por: Rose Campos

Fonte: Prefeitura Municipal de Sorocaba (2025). Disponível em: https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/caminhando-pela-cidade-projeto-une-memoria-arte-e-meio-ambiente-em-vivencia-pedagogica-de-alunos-do-ensino-fundamental-em-sorocaba/. Acesso em: 8 abr. 2026.

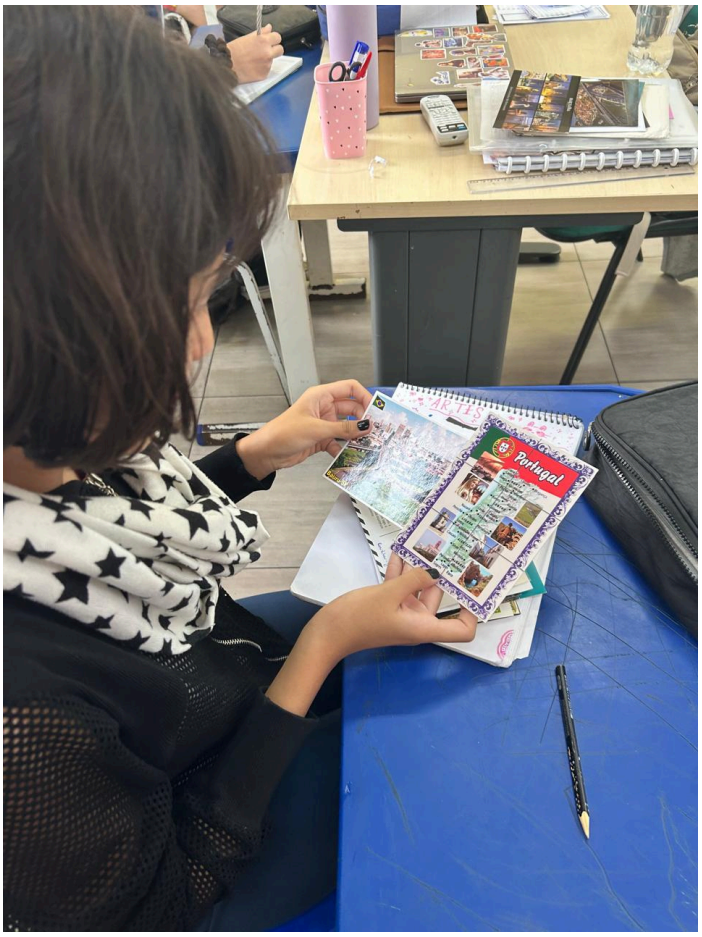
Foi justamente a partir dessas novas formas de olhar a cidade, que se iniciou, em sala de aula, o processo de criação. As imagens registradas e as narrativas construídas ao longo do trajeto tornaram-se ponto de partida para a elaboração de cartões-postais, nos quais os estudantes puderam traduzir e compartilhar com outros estudantes suas próprias leituras sobre a cidade.

Desta forma, para que as produções ganhassem ainda mais sentido, combinei com minhas amigas e colegas de turma do Prof-Artes, Nuana Câmara e Tatiane de Morais, a troca de postais entre nossos estudantes, com fotografias ou desenhos de nossas cidades. Cada um de nós enviou e recebeu dois malotes de postais, integrando três cidades diferentes: Sorocaba/SP, São José dos Campos/SP e Itapemirim/ES.

Antes de iniciar o processo de produção em si, dei uma aula expositiva sobre Arte Postal, mostrando como esse formato de arte foi tão revolucionário. Apresentei os itens mais utilizados na Arte Postal: selos, envelopes, carimbos, cartões postais, cartas etc. Com essa pequena introdução, contei aos alunos que poderíamos enviar

e receber cartões-postais de escolas de outras cidades e eles ficaram muito entusiasmados. Para ajudar a ilustrar essa forma de fazer arte e também de registro de memória, trouxe aos alunos minha coleção pessoal de postais, que atualmente tem mais de 60 exemplares. Contei a eles que tenho essa coleção há aproximadamente 10 anos e que além de comprar, muitos deles foram presentes de parentes e amigos. Muitos estudantes ainda não conheciam essa forma de lembrança, portanto, deixei-os livres para que pudessem explorar esse material (Figura 85):

Figura 85 — Estudante contemplando cartões-postais, em 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Neste sentido, a primeira parte desse processo foi a seleção e o envio das fotografias, como citado anteriormente. E através do site *Canva*, criei um modelo para o verso do cartão-postal e apenas coloquei as imagens escolhidas na parte frontal do arquivo. Não houve nenhuma edição realizada por mim nas fotografias, para manter a fidelidade com o olhar dos alunos. Algumas dessas imagens foram

utilizadas ao longo da dissertação, porém, para a contemplação de todas, realizei um site[22] que reúne todas as fotografias tiradas pelos estudantes.

Ao rever essas imagens percebo o quanto a fotografia se relaciona bem com essa proposta da caminhada, pois trata-se de um exercício de leitura do entorno, em que nosso olhar deve estar atento e aberto ao redor. Desta maneira, convido o leitor a acessar nosso site para ter uma pequena amostra da sensibilidade que os alunos demonstraram em cada imagem.

A segunda parte desse processo foi a criação de selos. Expliquei aos estudantes que os selos são uma parte muito importante da arte postal e que, na maioria das vezes, são pequenas representações de um lugar. Para a prática, entreguei um modelo do formato do selo, e os alunos desenharam aquilo que achavam que poderia representar nossa cidade no postal. Nas imagens abaixo, é possível observar os selos produzidos pelos estudantes, que foram escaneados e impressos em papel adesivo para, posteriormente, serem colados nos postais (Figuras 86 e 87):

[22]Site que reúne as fotografias dos estudantes do projeto: https://canva.link/fl2ulok3xpqtbfs

Figuras 86 e 87 — Selos postais produzidos pelos estudantes, em 2025



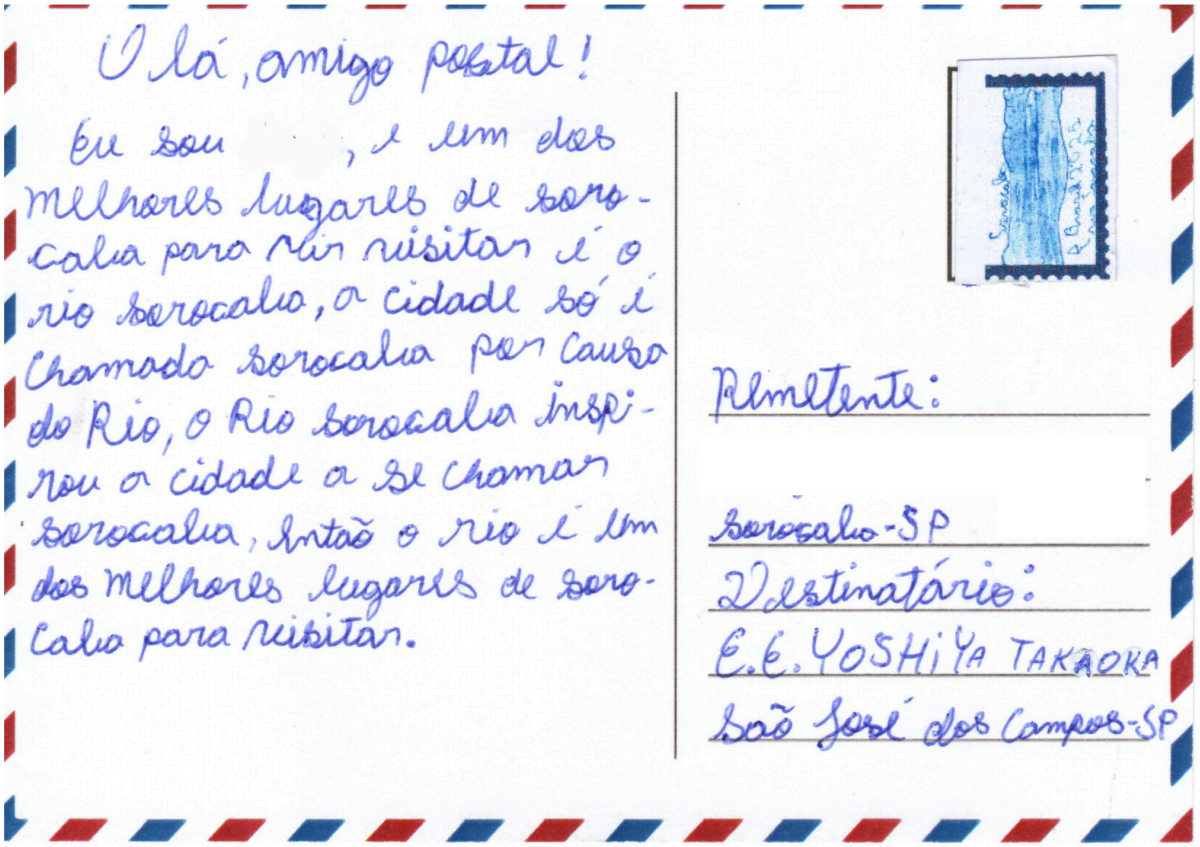
Fonte: Produção dos estudantes. Digitalização e organização da autora

As representações nos selos foram muito diversas, com alguns prédios históricos que visitamos na caminhada, a famosa coxinha da cidade e as capivaras, que são um símbolo da nossa fauna. Dentre essas representações, assim como na

produção da cartografia, o Rio Sorocaba foi o elemento mais lembrado como símbolo da cidade.

Essas representações observadas nos selos revelam um novo olhar aos símbolos da cidade, distanciando-se de símbolos tradicionais comentados no Ponto 2. Mais uma vez, isso me traz a clareza de que um dos objetivos deste projeto foi alcançado: o reconhecimento da cidade a partir do olhar dos estudantes, especialmente em relação a um espaço que antes passava pouco notado e reconhecido. Além dos selos, o Rio Sorocaba também apareceu nas mensagens dos próprios postais, como na produção do estudante E.G de 12 anos (Figura 88)[23]:

Figura 88 — Cartão-postal do aluno E.G., 2025



Fonte: Produção do estudante. Digitalização e organização da autora

Portanto, a retomada do rio como símbolo revela sua presença física no território e também a reconstrução de vínculos simbólicos e afetivos com esse espaço. Como aponta Ailton Krenak (2019, p. 33):

[23]Por questões de preservação dos dados do estudante, seu nome foi borrado na imagem.

> Quando despersonalizam o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra.

Dessa forma, ao reinscrever o rio em suas produções, os estudantes o reconhecem para além de parte da paisagem urbana, mas como um território de memória e pertencimento, restabelecendo, ainda que de maneira sensível e inicial, uma relação mais integrada com o espaço que habitam.

Em vista disso, a hipótese aqui levantada é que esse processo de reconhecimento do território ao qual se pertence remonta à perspectiva da quebra da lógica colonial. Um exemplo disso é que, se os sujeitos reconhecerem o Rio Sorocaba como parte importante e relevante da história da cidade, projetos como o da Marginal Direita, que têm como objetivo principal o lucro acima de tudo, sequer seriam cogitados. Aí nasce a importância e a relevância de não apenas conhecer, mas de reconhecer-se nos lugares aos quais pertencemos.

Nesse sentido, reconhecer-se no território também implica o desejo de comunicar essas experiências e narrativas vividas. Assim, a etapa seguinte do projeto consistiu no envio dos cartões-postais, por meio dos quais os estudantes puderam compartilhar suas percepções sobre a cidade com outros sujeitos. Sendo assim, combinamos que o 7ºA enviaria os postais para os estudantes da EEEFM “Washington Pinheiro Meirelles” em Itapemirim/ES e o 7ºB para os estudantes da E.E “Yoshiya Takaoka” em São José dos Campos/SP.

Os postais não tinham destinatários de forma direta, mas eram direcionados à turma como um todo, tomando o cuidado para que nenhum estudante ficasse sem receber ao menos um postal. Para que essa logística funcionasse, eu e minhas colegas Nuana e Tatiane nos reunimos durante o recesso escolar para realizar a separação dos postais (Figura 89):

Figura 89 — Organização dos cartões-postais, 2025



Fonte: Fotografia de Nuana Câmara.

Após a organização, garantindo que todos os estudantes recebessem ao menos um postal, cada uma de nós levou para suas respectivas escolas dois malotes de cartões-postais.

A entrega dos postais aconteceu no retorno do recesso escolar, em agosto. A essa altura, já se completavam meses desde que os estudantes haviam escrito suas mensagens e, por isso, estavam ansiosos para conhecer as demais cidades. No dia da entrega, escondi os postais embaixo das mesas e fiz uma surpresa. A recepção foi uma verdadeira festa.

Para dar mais sentido a essa troca, após a leitura dos postais, pesquisamos no *Google Maps* alguns dos locais mencionados pelos estudantes das outras cidades, para que pudéssemos visualizar os lugares e ampliar o repertório sobre esses territórios. Dessa forma, a experiência da arte postal ultrapassou o envio e o recebimento das mensagens, constituindo-se como um exercício de conexão entre diferentes realidades e paisagens, aproximando os estudantes de outros contextos e reforçando a ideia de que suas vivências também podem alcançar outros lugares e pessoas.

Neste sentido, essa experiência coletiva que atravessou fronteiras interestaduais nos traz a possibilidade de ir além da sala de aula. Esse exercício de caminhar pela cidade, tirar fotografias deste espaço, materializá-las em cartões-postais, escrever sobre esse território e compartilhá-lo com outros indivíduos, caracteriza-se como uma maneira de reescrever uma história, tanto do indivíduo, quanto da própria cidade. E, assim como coloca Ana Mae Barbosa (1998), esse processo não seria possível em nenhuma outra linguagem senão através da arte. Segundo a autora (1998, p.16):

> Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. [...] Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.

Portanto, através da arte, essa vivência artística dos postais alcançou não apenas os estudantes da E.M. Leonor, mas todos os outros agentes envolvidos nesse processo. Ao voltar seus olhares às suas próprias cidades, os estudantes passam a desenvolver um processo de reexistência, que configura-se como uma capacidade de se identificar através do lugar em que estamos inseridos. Nessa relação sujeito-indivíduo a arte se revela como o *hífen* dessa equação, uma ponte que se estabelece entre dois mundos que coexistem, como uma retroalimentação de subsistência.

3.3.2. Painéis vivos

Quando iniciei o projeto *Caminhando pela Cidade*, defini como um de meus objetivos realizar uma exposição com os processos artísticos dos alunos. E, apesar de ter um grande número de arquivos e materiais que já configurariam uma ótima exposição, no fundo eu sentia que esse projeto poderia ganhar novos contornos e tornar-se ainda mais amplo.

Partindo desse desejo, e dos próprios estudantes, que ainda estavam envolvidos nesse processo, pensei no desenvolvimento de painéis coletivos, com uma temática única, mas com processos artísticos diferentes. A temática pensada foi a intervenção artística, e os processos artísticos consistiam em: criar um painel coletivo sobre o Rio Sorocaba e desenvolver intervenções bordadas nas fotografias da caminhada. Essas duas possibilidades surgiram de demandas das próprias

turmas. O rio era frequentemente citado em ambas as salas, mas com maior incidência no 7ºB, enquanto o 7ºA demonstrou-se encantado pela relação com as fotografias da cidade. Portanto, cada uma das propostas foi desenhada para atender a essas instigações que o projeto despertou em cada uma das salas.

Neste sentido, a proposta dos painéis coletivos apresenta-se como uma prática decolonial para além de suas temáticas, que partem dos contextos dos estudantes, mas também pelo próprio ato de realização artística em coletivo.

Adolfo Albán Achinte (2023), revela que utilizou da produção de murais coletivos para conceber o que chamou de *Comunalidade Criativa*, uma forma de propor processos criativos decoloniais e de "superar o sujeito criador individual próprio da modernidade ocidental tendo por finalidade assumir formas comunitárias participativas no ato criativo" (Achinte, 2023, p.104)

Com isso, as propostas dos painéis partem da mesma base proposta pelo autor, de maneira que "possibilite e coletivizar as ações com o intuito de fortalecer laços de amizade, solidariedade e consanguinidade" (Achinte, 2023, p.104).

Portanto, a coletividade apresenta-se como uma proposta decolonial na Arte/Educação, saindo da ideia de uma produção individualizada, para uma proposta coletiva que abraça os seus múltiplos autores. É nesse processo de "coletivização das atividades que se superam as adversidades, as contingências do cotidiano, as incertezas do processo produtivo e se alcançam os propósitos de cada um e de todos" (Achinte, 2023, p.105).

3.3.2.1 O rio que nos atravessa

Durante a realização do projeto, a figura do Rio Sorocaba intrigou-me profundamente. No livro *Futuro Ancestral*, de Ailton Krenak (2022), o autor reserva um capítulo inteiro aos rios. Ao realizar essa leitura, eu me encontrava no momento em que o projeto desenhava-se na sala de aula, portanto, muito desse olhar direcionado ao rio, deu-se por conta dessa leitura. Em um dos trechos do livro, Krenak diz:

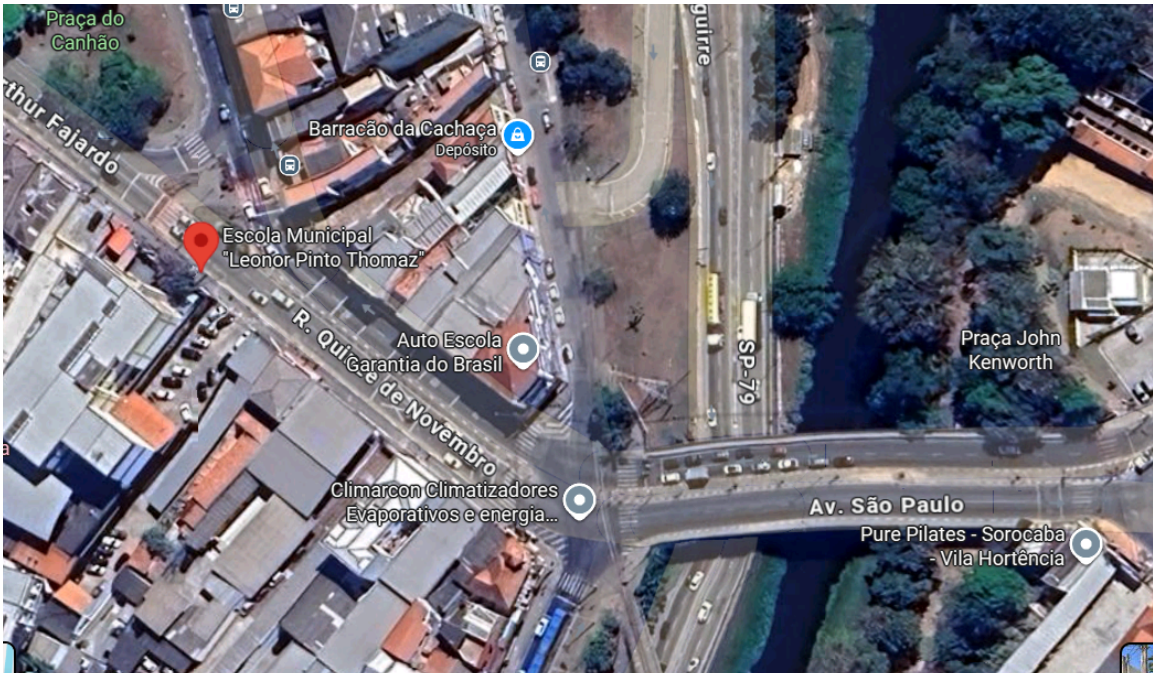
> Eu acho engraçado que tem gente que aceita com naturalidade considerar um rio sagrado desde que ele esteja lá na Índia, e saiba de cor que ele se chama Ganges, enquanto ousa saquear o corpo do rio ao lado, cujo nome

> desconhece, para fazer resfriamento de ciclos industriais e outros absurdos. (Krenak, 2022, p.20)

Essa fala ressoou em mim por alguns dias, e foi nesse período que pesquisei mais sobre a história do rio que nomeia a cidade de Sorocaba.

Me encontrando no papel de professora-artista-pesquisadora, refleti que essa temática era imprescindível e que deveria compor as aulas do projeto, e isso reforçou-se ainda mais pelo fato de a escola ser vizinha ao rio; porém, apesar da proximidade geográfica, o rio não se fazia presente no cotidiano dos estudantes, tampouco nas discussões escolares de forma significativa. Na imagem abaixo, é possível ver a proximidade entre os dois (Figura 90):

Figura 90 — Proximidade entre a escola e o Rio Sorocaba, a partir de imagem do *Google Maps*, em 2026



Fonte: *Google Maps*. Acesso em: 8 abr. 2026.

Ao levar essa temática para a sala de aula, realizamos leituras, assistimos ao documentário sobre o rio e, na caminhada, pudemos vê-lo de perto. Depois de todo esse processo de aproximação, através de pesquisa e observação, tanto para mim quanto para os alunos, restou um sentimento de “E agora? O que faremos com tudo isso que vivenciamos e observamos?”. Ao contar sobre o projeto da Margem Direita, por exemplo, alguns alunos comentaram que deveríamos fazer algo, que era preciso

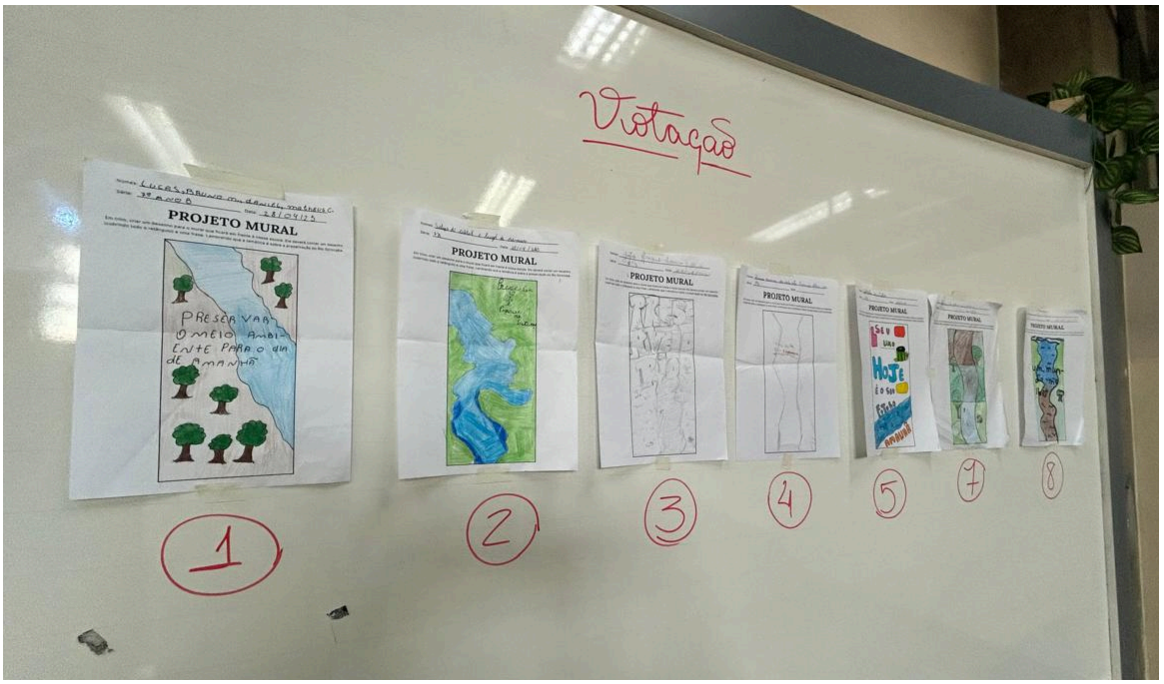
demonstrar a importância do rio. Foi a partir desse cenário que nasceu a ideia do painel coletivo.

Primeiramente, para contextualizá-los, fiz uma aula expositiva sobre intervenções urbanas. A ideia inicial seria realizar intervenções na própria cidade, porém, não tínhamos autorização para sair para caminhar uma segunda vez, nem tempo hábil para solicitar uma nova saída. Nesse sentido, a solução foi utilizar o próprio prédio da escola como suporte para a intervenção, aproveitando a localização privilegiada, pois a escola está na área central e movimentada da cidade. Com isso, defini que o melhor local seria na fachada da escola, aproveitando a sacada do segundo andar para amarrar o painel.

Dessa maneira, com a ideia definida, fiz a medição da altura da última sacada até o primeiro andar e, com isso, pude comprar o tecido para o painel. Escolhi o tecido Oxford branco pelo custo-benefício e durabilidade. A metragem final do painel foi de 6 metros de comprimento por 1,5 metros de largura.

Com as metragens definidas, passamos a combinar a confecção com a turma. Ficou definido que o desenho seria escolhido por meio de votação; portanto, os alunos deveriam desenvolver projetos para o painel e, na aula seguinte, votaríamos ao desenho. Os projetos poderiam ser individuais ou em grupo. Ao todo, oito projetos foram inscritos. Na fotografia abaixo, é possível visualizar todos os projetos em votação (Figura 91):

Figura 91 — Projetos do Painel em votação, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O painel escolhido pela turma é o que aparece na Figura 91 numerado como 1 (um). Nele havia uma frase emblemática que dizia: “Preservar o meio ambiente para o amanhã”.

Com o desenho definido, o passo seguinte foi passar o desenho para o tecido, que, por sua metragem, trouxe certa dificuldade para os estudantes, e por conta disso, durante esse processo, o desenho sofreu algumas alterações. É importante ressaltar que todas as decisões em relação ao painel foram tomadas de maneira coletiva pelos estudantes. Meu papel, nesse sentido, foi o de mediadora destes processos criativos coletivos.

Para a etapa do desenho, utilizamos o giz de lousa e foi necessário duas aulas para finalizar o esboço no tecido (Figura 92).

Figura 92 — Painel em produção, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após esse processo, na aula seguinte, passamos a realizar a parte favorita dos alunos: a pintura. Essa foi a etapa mais longa e intensa do processo, com múltiplas demandas acontecendo simultaneamente, como a organização e os ensaios da festa junina. Ao total, foram quatro semanas de pintura, com média de 30 estudantes produzindo juntos, e, nessas condições, era esperado que fosse um processo dinâmico e, por vezes, desorganizado (Figura 93).

Figura 93 — Etapa da pintura do painel, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Foram inúmeras vezes em que tintas foram derrubadas, pincéis foram perdidos entre outros acontecimentos naturais de um processo de pintura coletiva, e que, na minha ótica, engrandecem o trabalho e celebram a produção humana, que é caracterizada pela dinâmica.

Além disso, a ação coletiva, por vezes, gerou opiniões distintas, como, por exemplo, adicionar ou não outros desenhos e sobre a escolha dos tons das tintas. Apesar dessas divergências, esse processo foi muito importante, pois, a todo momento, eles tiveram liberdade para desenvolver o seu trabalho, sem que eu fizesse interferências nas concepções ou na própria prática da pintura.

Neste sentido, apesar de algumas dificuldades supracitadas, como a falta de espaço e as intercorrências, assim como aponta Achinte (2023), esse processo criativo coletivo pôde desenvolver sentimentos de pertencimento, amizade e identidade coletiva. Ao final do processo, eles puderam finalizar o painel com o sentimento de que a obra era totalmente deles: pensada, realizada e decidida por eles (Figura 94).

Figura 94 — Etapa da pintura do painel, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Portanto, esse espaço de liberdade e criação conjunta foi muito importante, pois saímos de dimensões e preceitos tradicionais da escola, a folha sulfite branca e individual, partindo para o macro e o coletivo, o painel e a autoria conjunta. Esse deslocamento ampliou o formato da produção e também a forma como os estudantes passaram a relacionar-se com o fazer artístico, com o outro e com o próprio processo.

Assim, para além do produto final, o painel constituiu-se como registro de um percurso artístico coletivo, marcado por trocas, decisões compartilhadas e pela construção de sentidos em conjunto. A partir de uma homenagem ao rio, os estudantes puderam celebrar suas próprias relações com o território, reconhecendo-se como parte dele.

O resultado final do painel e as suas reverberações como intervenção artística serão apresentadas mais adiante, no subponto da culminância de nosso projeto.

3.3.2.2 Entre nós e a cidade

A proposta dos painéis, como dito anteriormente, surgiu como uma maneira de romper com a ideia centralizada da criação individual (Achinte, 2023). Nessa altura do projeto, os estudantes já haviam realizado as fotos e, assim como a outra turma, também interessaram-se pela ideia de intervir na cidade. Porém, como já citado, não seria possível uma nova saída para caminhar.

Dessa forma, passei a pensar em outras maneiras de intervir na cidade, além do painel do rio, pois não queria que as salas produzissem utilizando a mesma técnica. Por se tratar de uma produção coletiva, entendo que cada sala compõe uma espécie de micro-sociedade, que tem demandas e anseios diferentes entre si. Nesse sentido, surgiu a ideia de realizar intervenções bordadas nas fotografias da cidade tiradas pelos estudantes, baseando-se em meu próprio trabalho como artista visual.

O bordado entrou na minha vida ainda no primeiro ano da graduação, em 2016, quando minha colega de turma, Gabriela Yumi, ensinou-me os primeiros pontos. Daí em diante, passei a praticar o bordado como *hobby*, principalmente no período pandêmico. Depois de algum tempo sem produzir, retornei de maneira mais focada e comecei a realizar trabalhos artísticos com essa linguagem, passando a

identificar-me ainda mais com esse universo têxtil. Uma de minhas produções mais importantes nasce justamente da junção entre fotografia e bordado, e foi realizada para meu casamento (Figura 95).

Figura 95 — Fotografia bordado para meu casamento, 2024



Fonte: Fotografia de Junior Souza.

Portanto, trazer esse processo de criação para a sala de aula foi uma maneira de reafirmar ainda mais essa concepção do professor-artista-pesquisador, que abarca em seu trabalho a confluência de todas as suas faces, trazendo referenciais próprios para a sala de aula.

Nesse sentido, neste segundo painel, o bordado não foi apenas a linguagem técnica utilizada, mas uma concepção da ideia de intervir, partindo da cidade como suporte nas fotos bordadas e da linha como materialidade simbólica, intervindo na paisagem.

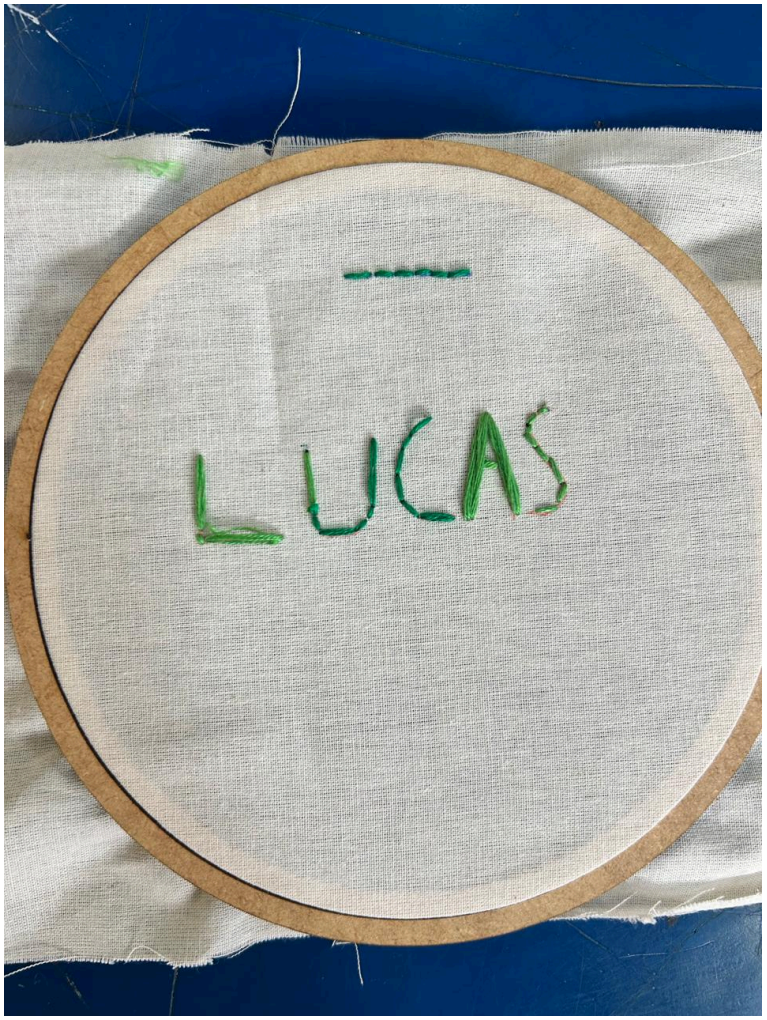
Com isso, assim como na outra turma, a primeira parte do projeto foi explicar o que eram as intervenções artísticas e qual seria a ideia do painel coletivo. Também

apresentei artistas brasileiros que utilizavam a técnica do bordado em suas obras, como Arthur Bispo do Rosário (1909–1989) e Leonilson (1957–1993).

Diferentemente do painel do rio, seria muito difícil bordar no mesmo suporte já unificado, então, a ideia foi que cada um fizesse uma parte individual, que posteriormente fossem unidas, criando o painel coletivo

Após essa parte, passamos a realizar os primeiros exercícios de bordado, começando com o reconhecimento dos materiais, suportes e principais pontos. Para essa etapa, a proposta foi simples: bordar a inicial do próprio nome utilizando o ponto atrás. Alguns estudantes realizaram essa tarefa com muita facilidade e partiram logo para a escrita completa do nome (Figura 96).

Figura 96 — Exercício de bordado, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na aula seguinte, iniciamos o painel em si. Para isso, chamei cada um dos estudantes e imprimi a foto que eles mesmos haviam tirado durante a caminhada. Para aqueles que não tinham levado o celular ou não haviam participado da caminhada, deixei à disposição para que escolhessem entre minhas próprias fotos e aquelas tiradas pelo Ricardo. Assim, nenhum estudante correria o risco de ficar sem realizar o bordado.

A foto impressa serviu como um esboço da intervenção bordada; assim, o estudante poderia criar no papel aquilo que gostaria de transferir para o tecido (Figura 97).

Figura 97 — Exercício de bordado em sala de aula, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Apesar de ter mostrado algumas referências de bordados em fotografias, deixei que explorem a linguagem livremente. Alguns tiveram mais facilidade e alternam entre os pontos, linhas e até mesmo criaram suas próprias técnicas. O meu papel foi de suporte em relação à técnica, auxiliando-os a realizar os primeiros pontos, a dar o nó de arremate, mas sempre evitando uma intervenção mais pontual que pudesse limitar seus campos criativos.

Para toda a turma, esse tinha sido o primeiro contato com o bordado e, apesar do meu receio quanto à aceitação da proposta, os estudantes demonstraram-se muito interessados e engajados (Figura 98).

Figura 98 — Estudantes bordando em sala de aula, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Meu receio dava-se por conta de uma possível visão classicista e machista do bordado, muitas vezes visto na sociedade de forma pejorativa como “coisa de mulher”, “artesanato da vovó”, entre outras falas associadas às artes têxteis. Ana Paula Simioni, em seu texto *Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan* (2010, p. 8), aponta que:

> [...] arte feminina por excelência, é adequado a esse sexo por sua graça, encanto, domesticidade e, poderíamos dizer, “textilidade”. A percepção social de que os objetos realizados em tecidos eram, “por sua natureza”, frutos de atividades de mulheres e apropriados aos recintos domésticos era por demais difundida e arraigada, a ponto de penetrar inadvertidamente, e por isso mesmo com força, as crenças e práticas em vigor nos campos artísticos. Assim, as artes têxteis, mesmo em inícios do século XX, ainda encontravam-se indissociavelmente ligadas aos estigmas do amadorismo, do artesanato e da domesticidade.

Nesse sentido, trazer o bordado como linguagem artística para a sala de aula mobilizou, inicialmente, um receio em relação à sua receptividade, em especial pelos estudantes meninos. No entanto, esse receio não se confirmou na prática: em nenhum momento ouvi ou percebi um distanciamento dos educandos em relação ao bordar; ao contrário, todos mostraram-se interessados e envolvidos com a proposta (Figura 99).

Figura 99 — Estudantes bordando em sala de aula, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Essa experiência evidencia que, quando deslocado de seus estigmas e estereótipos, o bordado pode ser reconhecido como uma linguagem potente no contexto educativo. Ao ser proposto como prática artística, abriu-se espaço para que os estudantes o experimentassem como forma de expressão, criação e intervenção, ressignificando seus sentidos e ampliando suas possibilidades no campo da arte contemporânea.

Essa ampliação dialoga diretamente com as reflexões de Ana Mae Barbosa (1998), ao apontar que, no contexto escolar, apenas o que é considerado erudito tende a ser legitimado. Segundo a autora, “as culturas de classes sociais baixas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação dessas classes” (Barbosa, 1998, p. 15).

Nesse mesmo movimento, cabe considerar que ainda existe uma “dificuldade histórica enfrentada pelos meios têxteis em se libertarem da pecha de produção menor, manual, artesanal” (Simioni, 2010, p. 2). A partir dessa perspectiva, compreende-se que o bordado não ocupa um lugar marginal por suas características, mas por disputas históricas que definem o que pode ou não ser legitimado como arte. Nesse sentido, inseri-lo no contexto escolar também constitui-se como uma forma de tensionar essas fronteiras, ampliando os repertórios e modos de compreender o fazer artístico.

Com isso, o painel bordado produzido na escola, buscou afirmar-se como uma representação simbólica de uma prática artística atemporal, que carrega memória, identidade e expressão cultural, ultrapassando barreiras de gênero, raça ou classe social. Por esses e outros aspectos, posso considerar que de todas as práticas desenvolvidas nesta pesquisa, essa foi a minha favorita.

Abaixo, trago alguns dos bordados realizados pelos estudantes, que posteriormente foram unidos para criar um painel coletivo (Figuras 100 a 104).

Figuras 100, 101, 102, 103 e 104 — Fotografias bordadas pelos estudantes, 2025











Fonte: Produção dos estudantes. Digitalização e organização da autora

Nessas imagens escaneadas não é possível sentir a textura da linha e do tecido, que trazem a dimensão e a potência que esse trabalho gerou; no entanto, há nele o cuidado de registrar esse processo que partiu da criação individual para o coletivo. Ao todo, foram 26 bordados realizados, sendo 25 dos estudantes e um realizado por mim. Para incluir toda a produção, realizei um site[24] com toda a produção da turma. No final do processo, esses bordados individuais ganharam força coletiva e uniram-se pela costura, tornando-se uma única peça (Figura 105).

Figura 105 — Painel bordado finalizado, 2025



[24]Para ampliar o acesso aos resultados da pesquisa, os trabalhos bordados produzidos pelos estudantes foram organizados em um ambiente virtual, disponível em: https://canva.link/e1n558izvdm7ev5

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Esse painel, construído como um encaixe de tecidos, foi inspirado nas obras bordadas de Rosana Paulino, como Assentamento (2013) e Atlântico Vermelho (2017), que apresentam essa característica de junção de diferentes fragmentos unidos pela costura. Nesse sentido, o gesto de costurar ultrapassa a dimensão técnica, afirmando-se como ação metafórica que unifica partes, histórias e sujeitos.

Nesse sentido, o bordado revelou-se como uma prática que movimenta modos de sentir e significar o mundo. Em *The Subversive Stitch: Embroidery and the Making of the Feminine*, Rozsika Parker (2010) analisa o bordado a partir de suas dimensões históricas, sociais e simbólicas, destacando como essa prática convoca questões de gênero e subjetividade. Para a autora, “a presença e a prática do bordado promovem estados específicos de pensamento e de experiência de si” (Parker, 2010, p. 11, tradução nossa). Com isso, é possível crer que o bordado é uma potente linguagem no contexto escolar, capaz de gerar o sentimento de experimentação artística, que, para além da técnica, possibilita a relação intrapessoal e interpessoal.

Partindo disso, além desse sentido que o bordado individual conduz, ao pensarmos no contexto de produção coletiva, como foi o caso do painel produzido pelo 7º ano A, essas potencialidades de experiência e compartilhamento ampliam-se, configurando-se como um processo em que as individualidades se encontram, se moldam e se costuram em uma construção comum, um emaranhado marcado pela troca, pelo diálogo e pela produção conjunta de significados.

3.3.2.3 Exposição Memórias que Caminham

As potencialidades criadas em sala de aula, reverberaram em criações artísticas diversas, com isso, surgiu a possibilidade de um momento e um espaço que abraçasse todas essas experiências vividas. Dentro das alternativas do calendário escolar, pensei que o evento da Escola Aberta[25] seria um ótimo momento para esse compartilhamento, principalmente pela oportunidade de visitação dos familiares e responsáveis dos estudantes.

[25] A Escola Aberta é um evento anual que acontece na E.M. Leonor Pinto Thomaz que tem como objetivo realizar a culminância de diferentes projetos e ações educativas realizadas ao longo do ano letivo, com a participação dos estudantes e de seus familiares.

Desta forma, com a data pré-definida, passei a organizar os materiais para a exposição, a maioria já estava pronto, mas alguns precisam de pequenas finalizações, como por exemplo, a junção dos bordados pela costura, para a criação do painel bordado coletivo, e realizar a barra do painel do Rio Sorocaba.

Além desses detalhes, passei a pensar na expografia, que deveria ser pensada para o pátio da escola, que também seria utilizado por outros colegas professores. O espaço do pátio é bem desafiador no sentido de exposições, pois não existem muitas paredes disponíveis para o suporte dos trabalhos, porém a cabeça de um educador é voltada para realizar decisões criativas em meio aos materiais que temos acesso, e nessa exposição não foi diferente. Utilizei a estrutura da escada do próprio pátio, um painel móvel e o fundo de uma estante, que fez as vezes de um apoio.

Com isso, a exposição foi ganhando forma. Escolhi como título *Memórias que Caminham* em alusão ao bordado que realizei para o painel coletivo, apresentado na página 135 desta dissertação, que carrega em si essa mesma frase. Além disso, esse título representa dois pilares no qual se baseiam as práticas dessa dissertação: a memória e a conexão com a cidade, aqui representada pela caminhada.

Portanto, nossa exposição aconteceu no dia 14 de novembro de 2025, e contou com quatro espaços expositivos: o varal dos cartões postais, um mural com as cartografias coletivas, um espaço destinado à homenagear o Rio Sorocaba e um espaço com o painel bordado (Figura 106, 107 e 108):

Figuras 106, 107 e 108 — Exposição *Memórias que Caminham*, 2025







Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Além das produções anteriormente realizadas, convidei dois estudantes para criarem maquetes para a seção do rio. As maquetes representavam o antes e depois da retificação do Rio Sorocaba, fazendo um comparativo da paisagem do rio até 1950 e nos dias atuais, trazendo uma reflexão sobre o processo de urbanização da cidade (Figura 109):

Figura 109 — Maquetes Rio Sorocaba, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na maquete que representa o rio atualmente é possível observar que a estudante A.F. (13 anos) fez um bonequinho de biscuit representando-se na paisagem, um gesto muito interessante que revela a aproximação entre a estudante e o território.

Além das maquetes, também criei um espaço interativo, que continha alguns cartões postais em branco para que os visitantes escreveram memórias que tinham com o território sorocabano (Figura 110):

Figura 110 — Espaço interativo da exposição, 2025



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Foi muito recompensador ver os estudantes, familiares e a própria equipe escolar interagindo com a exposição. Recebi ajuda de muitos colegas e estudantes na montagem, e esse fazer coletivo me fez refletir sobre a importância da coletividade como ato decolonial, no sentido de trabalhar conjuntamente por um bem comum. Segundo Achinte (2023), muitas práticas culturais coletivas ajudam a fortalecer laços de amizade e de familiaridade, o que vai contra preceitos da lógica colonial, que busca a segregação de territórios e pessoas. No contexto educacional isso é importantíssimo pois cada vez mais sofremos a segregação institucional, sem espaço para planejamento conjunto, com formações cada vez mais raras, limitando cada vez mais a relação entre os colegas professores.

Nesse sentido, a partir das obras, o objetivo da exposição *Memórias que Caminham* pode ser descrito pelo trecho do autor Albán Achinte, que ressalta que:

> Transformar as paredes de uma instituição equivale a desestruturar a ordem icônica imposta para propiciar um novo espaço de representação sociocultural onde aflore o simbólico, o mítico, o histórico, as memórias coletivas e, desta forma, se modifique a paisagem institucional. (Achinte, 2023. p.102).

Assim sendo, a exposição propôs, além de uma apresentação dos trabalhos realizados, criar um espaço de partilha de memórias coletivas com a cidade e aproximar os estudantes — participantes do projeto ou não — e suas famílias da construção simbólica de uma nova paisagem institucional na escola, que celebra as memórias, as artes e a coletividade.

Além disso, a mudança de paisagem também foi física, uma vez que o prédio da escola E.M. Leonor é arquitetonicamente repressivo, sem áreas verdes, com poucos espaços de convivência e sem nenhum espaço expositivo. Para além do empenho da gestão em desenvolver projetos de reforma e mudanças no prédio, é preciso ocupar esse espaço com produções dos estudantes e dar sentido às paredes da escola.

Dessa forma, as paredes da escola, antes neutras e silenciosas, passaram a carregar histórias, afetos e marcas dos sujeitos que ali vivem, tornando-se superfície de memória e expressão. Ao ocupar esses espaços, os estudantes puderam expor

seus trabalhos ao mesmo tempo em que inscreveram-se no território, afirmando sua presença e produzindo novas formas de relação com a escola e com a cidade.

3.3.2.4 Entre tramas e ausências

O que narrarei a seguir trata-se do que considero uma violência, e que aconteceu dois dias após o término da exposição. Foi algo que reconfigurou meu trabalho como educadora, artista e pesquisadora e que acredito que ficará marcado para sempre em minha vida.

Na segunda-feira após a exposição, o pátio da escola ainda permanecia organizado com os materiais expostos. Ao chegar para trabalhar, vi que as produções realizadas pelos estudantes continuavam no local e, como ninguém havia solicitado a retirada, optei por mantê-las ali. Ao final do período, na saída, notei que todas as exposições haviam sido desmontadas. Imediatamente procurei saber sobre as produções dos meus estudantes. Uma funcionária terceirizada, na função de cuidadora, informou que havia desmontado as exposições e guardado todos os materiais na biblioteca.

No dia seguinte encontrei os materiais guardados, exceto o painel bordado. Com ajuda dessa mesma funcionária, procuramos em todos os lugares e não foi encontrado. Passei a semana procurando pelo painel, em caixas, salas, no arquivo da escola e nada. Dada a importância desse material, solicitei à gestão para que olhássemos no sistema de câmera na escola, e foi quando pude ver que, a mesma funcionária que fez a desmontagem sem a solicitação de ninguém, havia jogado, o painel, no lixo.

Talvez eu não consiga colocar em palavras a dor que senti ao perder esse material tão rico, que guardava marcas de um processo coletivo e trabalhoso, construído com estudo, cuidado, interesse e dedicação de todos os envolvidos.

Considero que esse período se aproximou de um luto, pois compreendi que o painel não retornaria e que todo aquele processo havia sido descartado como algo banal e sem valor.

Esse episódio, apesar de traumático, levou-me a importantes reflexões sobre o papel da arte na escola. Será que, se em vez de um tecido bordado, fosse uma

caixa contendo avaliações de larga escala, como SARESP ou SAEB, ela teria o mesmo destino? A questão que permanece é a dificuldade de reconhecimento daquilo que é manual e sensível, como se o conhecimento só adquirisse legitimidade quando associado ao que é técnico, mensurável e exato

Diariamente, nós, professores de Arte, precisamos reafirmar a importância de nosso componente curricular no espaço escolar, enfrentando constantemente o desafio do reconhecimento da arte como campo de conhecimento, pesquisa, criação e registro dos processos formativos dos estudantes. .

Além disso, esse episódio faz refletir sobre a importância e a urgência de que todos os profissionais que atuam na escola tenham acesso a formações sobre os processos educacionais, considerando que estes também fazem parte da formação do estudante.

Outra reflexão que faço é sobre o incômodo causado pelas paredes preenchidas com produções dos estudantes, o que levou à retirada, sem qualquer solicitação, das produções minhas e de outros colegas.. Além disso, a funcionária, mesmo após ver as imagens da câmera, não aceitava que havia jogado fora o trabalho, ou seja, em nenhum momento ela se deu conta do que tinha feito. O incômodo, a “cegueira” visual, são sintomas de que a arte na escola é um obstáculo simbólico.

Como aponta Albán Achinte (2023), as paredes das instituições educacionais constituem formas de autorrepresentação e comunicação com o mundo. O fato de o ambiente escolar estar ocupado por produções estudantis comunica, acolhe e estreita vínculos com a comunidade escolar. Quando essa representação é rompida e descartada, evidencia-se que muitos ainda não reconhecem a importância do trabalho pedagógico e artístico, sustentando uma concepção de escola pautada na ordem, na limpeza e na rigidez visual.

O que aconteceu comigo, infelizmente, não é um caso isolado de falta de sensibilidade, mas um retrato do lugar que a arte ainda ocupa dentro do sistema educacional brasileiro.

Apesar de tudo o que aconteceu, a gestão da escola me acolheu e mediou a situação de forma muito respeitosa. Embora eu não tenha recebido um pedido de desculpas da pessoa responsável pelo ocorrido, a diretora Daniele pediu desculpas em nome da escola e sugeriu o que considero um desfecho sensível e esperançoso. Ela disse que, mesmo após o encerramento do projeto, no retorno das aulas, em 2026, eu poderia reunir alguns estudantes e tentar refazer, nem que fosse uma parte do painel.

Sendo assim, neste ano, reuni alguns estudantes, que agora estão no 8º ano, e passamos a reconstruir o painel, não como um substituto do anterior, mas como um ato de (re)existência (Figura 111).

Figura 111 — Estudantes realizando novos bordados, 2026



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O primeiro encontro aconteceu em março, com apenas seis estudantes. Com o passar dos dias, outros alunos, de diferentes salas, passaram a me procurar com o desejo de participar do grupo. Fiquei surpresa, pois, inicialmente, a ideia era realizarmos apenas um encontro. No entanto, a pedido dos próprios estudantes, nasceu o Arteliê: um grupo de estudos em Arte que acontece uma vez por mês e que atualmente conta com a participação de quinze estudantes.

Junto ao grupo, realizamos novos bordados e, desse movimento, nasceu um novo painel, que não representou um fim, mas um recomeço (Figuras 112 e 113).

Figuras 112 e 113 — Painel (Re)existir em processo de montagem, 2026





Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Neste novo painel, que leva o título de (Re)existir, quisemos trazer um novo olhar para essa proposta. Na primeira versão, que foi descartada, tive um preciosismo demasiado em relação às impressões: aquelas que eu não considerava “perfeitas” eram descartadas. Desta vez, coloquei o perfeccionismo de lado como forma de refletir sobre o destino do painel anterior e passei a acolher as “imperfeições” das impressões, a fluidez do tecido e o percurso da linha. Algumas imagens estão falhadas, outras não; algumas foram recortadas, outras permaneceram inteiras. Sei, porém, que todas carregam em si o olhar, o tempo e as mãos de alguns jovens brasileiros e sorocabanos, e isso é o que realmente importa.

Foi justamente durante esse processo que refleti sobre essas marcas e sobre o destino do antigo painel, compreendendo ambos como vestígios do percurso vivido por cada estudante e pela própria pesquisa. Ao refletir sobre esse processo, recordo-me de uma fala de Daniel Munduruku, em entrevista ao programa Roda

Viva[26], na qual o autor relembra um ensinamento de seu avô ao comparar a vida ao percurso dos rios:

> O rio, ele disse, nunca reclama. O rio não fica angustiado quando encontra uma dificuldade diante dele, quando encontra uma barreira. O rio tem uma voz dentro dele que fica lembrando que, se ele parar de correr, ele apodrece. [...] A vida da gente tem que ser igual à do rio. A gente tem que seguir adiante, porque o rio, quando encontra um obstáculo, vai procurar um jeito de passar. Vai passar por cima, por baixo, vai fazer um atalho, porque dentro dele tem uma voz que lembra que, se ele não seguir adiante, não vai cumprir a sua missão. (Munduruku, 2026, 59:00–1:00:10).

Assim como o rio descrito por Munduruku a partir das palavras de seu avô, esse projeto encontrou barreiras, desvios e perdas, mas continuou seguindo. O novo painel não apagou a ausência do primeiro, mas reafirmou a potência da continuidade, da coletividade e da criação. Através de um obstáculo compreendi que a arte na escola também se move como rio: insiste, contorna, atravessa e segue adiante.

[26] Entrevista concedida por Daniel Munduruku ao programa Roda Viva, exibido pela TV Cultura em 20 abr. 2026. O trecho citado corresponde aos minutos 59:00–1:00:10 da entrevista. Disponível em: https://culturaplay.tvcultura.com.br/channels/10/subchannels/582/embeds/23431-roda-viva-daniel-munduruku-20-04-2026. Roda Viva – Daniel Munduruku (20/04/2026). Acesso em: 7 maio 2026.

Considerações Finais

Ao chegar a esta etapa da escrita, percebo a dimensão do caminho percorrido ao longo desta dissertação. Ao revisitar todo o processo, compreendo o quanto o trabalho desenvolvido na escola foi extenso, diverso e, sobretudo, transformador.

Em uma recapitulação narrativa, o projeto desenvolvido no chão da escola teve início em novembro de 2024, com o eixo *Identidade*, em que realizamos as práticas do Envelope das Memórias e da Árvore das Conexões. No ano seguinte, em 2025, desenvolvemos o eixo *Cidade*, por meio dos Diários de Bordo, das Cartografias e da Caminhada. Ainda nesse mesmo ano, no eixo *Memória*, realizamos a produção dos cartões-postais e de dois painéis com propostas distintas. Por fim, em 2026, a pesquisa não se encerrou com a finalização desta dissertação. Pelo contrário, encontrou continuidade na criação do grupo Arteliê, que nasceu de um imprevisto negativo, mas ganhou força justamente a partir dessa nova possibilidade de pensar e fazer arte.

Ao relembrar essas etapas, percebo que o percurso desenvolvido na escola tornou-se também uma metáfora da minha própria trajetória como educadora-artista-pesquisadora. Hoje, olhando para trás, penso que talvez o número de propostas pudesse ter sido menor, permitindo um aprofundamento ainda maior em algumas experiências e reflexões. No entanto, reconheço que, enquanto elas aconteciam, eu também passava por um processo de reexistência, buscando compreender meu lugar nesse território chamado Arte/Educação.

Nesse sentido, considero que vivi a pesquisa-ação, articulada à narrativa autobiográfica, de maneira profunda. Ao mesmo tempo em que as propostas eram desenvolvidas em sala de aula, eu própria experimentava, questionava e reconstruía minhas práticas docentes. Vivi e respirei a cidade ao longo desse período e compreendo que essa aproximação com o objeto de pesquisa foi essencial para a construção deste trabalho.

Desde minha experiência como monitora do Polo Arte na Escola, durante a graduação, já compreendia a importância da formação continuada para a prática

docente. Entretanto, viver esse processo formativo durante o mestrado ampliou essa compreensão. Ao longo do curso tive contato com autores, professores, artistas, conceitos e perspectivas que dificilmente conheceria se estivesse apenas na rotina escolar. Para além do projeto *Caminhando pela Cidade*, percebo que minha prática como professora se modificou em diversos aspectos. Hoje tenho ainda mais convicção de que a formação continuada constitui um dos principais elementos para a transformação das práticas educativas e me sinto grata por ter tido a oportunidade de continuar estudando.

Essa transformação também reverberou-se em minha relação com o bordado. Estreitando e reavivando meu lado professora-artista. Embora ele faça parte da minha trajetória há cerca de dez anos, até então eu nunca havia levado essa linguagem para a sala de aula. Existia um receio em compartilhar uma prática que sempre esteve muito vinculada à minha produção artística pessoal. Foi ao longo do processo de pesquisa que esse movimento se concretizou, percebi o potencial do bordado no campo escolar, como linguagem capaz de articular memória, identidade e território. Hoje, não consigo imaginar minha prática docente sem essa possibilidade de criação e de encontro que o bordado proporcionou, da mesma forma que acredito que esta dissertação não seria a mesma sem o bordado como um dos fios que costuraram todo este percurso.

Para além das reflexões autobiográficas, a pesquisa permitiu compreensões sobre os estudantes e sobre o próprio processo educativo. Ao longo das propostas, tornou-se evidente que eles sentem necessidade de falar sobre si mesmos. Ter suas histórias, memórias e experiências como objetos de conhecimento mostrou-se fundamental para fortalecer vínculos entre eles, com a escola e com o próprio processo de aprendizagem. Afinal, como reconhecer o território que habitamos se, antes disso, não nos reconhecermos?

No que diz respeito à cidade, percebi que os estudantes a vivenciam diariamente, mas nem sempre estabelecem uma relação consciente com ela. Inicialmente, imaginei que seria necessário desconstruir a visão que possuíam sobre Sorocaba. No entanto, compreendi que o desafio era outro: eles não percebiam a cidade como parte de suas próprias narrativas. Ela aparecia como um conhecimento protocolar, distante, semelhante à memorização de um fato histórico — como

decorar que Baltazar Fernandes foi o fundador da cidade —, mas sem refletir criticamente ou estabelecer relações com suas vivências e memórias.

Também reafirmo, ao final deste percurso, a potência emancipadora da Arte/Educação. As experiências desenvolvidas demonstraram sua capacidade de promover o pensamento crítico, fortalecer o sentimento de pertencimento e criar espaços de diálogo e produção coletiva, aspectos que se tornaram ainda mais evidentes nas atividades construídas em grupo.

Quanto ao conceito de práticas decoloniais, acredito que ele ainda permanecerá em movimento em minha trajetória acadêmica. Talvez, em pesquisas futuras, eu revisite esse termo sob novas perspectivas. Por ora, compreendo que as práticas decoloniais, articuladas à Arte/Educação, funcionam como verdadeiras lupas capazes de revelar histórias, sujeitos e memórias que, por muito tempo, permaneceram silenciados.

Neste sentido, a partir das experiências vividas, concluo que a articulação entre memória, identidade, território e Arte/Educação possibilitou que os estudantes desenvolvessem um olhar mais atento para a cidade e fortalecessem seu vínculo com ela. Essa percepção não decorre apenas dos registros produzidos durante a pesquisa, mas também da convivência com esse mesmo grupo de estudantes ao longo de três anos, o que me permite perceber transformações que dificilmente seriam observadas em um acompanhamento de curta duração.

Também atribuo esses resultados ao acolhimento recebido pela escola. O incentivo, a confiança e a participação da equipe escolar foram fundamentais para que as propostas se concretizassem e encontrassem espaço para acontecer.

Esse apoio tornou-se ainda mais significativo após o episódio do descarte do painel. Naquele momento, fui acolhida pelos meus colegas e pela gestão escolar, e hoje percebo o quanto esse acolhimento foi essencial para que eu não desistisse da pesquisa. Paradoxalmente, o próprio descarte tornou-se um propositor para mim. Foi justamente a partir desse acontecimento, somado às reflexões realizadas durante o exame de qualificação, que a pesquisa passou por uma reviravolta.

Observando esse percurso agora, compreendo que essa mudança foi positiva. Até então, eu seguia um caminho que imaginava ser o mais adequado, mas, quando os acontecimentos escaparam ao que eu havia planejado, fui obrigada a repensar, refletir e recalcular a rota. Apesar desse desvio, foi justamente nesse momento que a pesquisa ganhou corpo. De alguma forma, ela precisou sair dos trilhos para encontrar um novo caminho. Hoje, olhando para trás, sou grata por esse processo, pois foi nele que encontrei novas perguntas, novas possibilidades e uma compreensão mais profunda sobre o próprio fazer da pesquisa.

Dessa forma, concluo que práticas de Arte/Educação fundamentadas em perspectivas decoloniais podem contribuir para a ressignificação das narrativas históricas predominantes sobre Sorocaba ao deslocarem o foco dos discursos oficiais para as memórias, experiências e produções dos próprios estudantes. Ao reconhecerem a cidade como parte de suas trajetórias, os participantes passaram a estabelecer relações de pertencimento, cuidado e leitura crítica do território, evidenciando que a produção artística pode atuar como mediadora entre memória, identidade e cidade. Nesse sentido, compreendo que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, na medida em que as práticas desenvolvidas possibilitaram novas formas de olhar para a cidade e de narrá-la a partir das experiências daqueles que a vivem cotidianamente.

Como toda pesquisa, esta também apresenta limitações. Se hoje pudesse reorganizar esse percurso, como supracitado, provavelmente optaria por desenvolver um número menor de propostas, dedicando mais tempo ao aprofundamento de cada uma delas e de suas análises. Ainda assim, compreendo que essa percepção também faz parte do processo de pesquisa. Aprender a reconhecer os próprios limites talvez seja uma das aprendizagens mais importantes da formação de um pesquisador.

Da mesma forma, gostaria de ter realizado uma segunda caminhada, explorando outros trajetos da cidade e direcionando o olhar para lugares e monumentos que resistem às narrativas coloniais, como o Pelourinho e a Capela João de Camargo. Acredito que essa experiência abriria novas possibilidades de discussão sobre memória, patrimônio e resistência.

Por fim, encerro esta dissertação compreendendo que este trabalho não produziu respostas definitivas, mas abriu caminhos. Caminhos para pensar outras formas de ensinar Arte, de construir memórias coletivas e de olhar para a cidade. Caminhos que reafirmam que a escola pode ser um espaço de escuta, de criação e de ressignificação das narrativas que constituem nosso território. Por fim, acredito que esta pesquisa transformou a maneira como eu mesma a habito e, consequentemente, a forma como escolho ensinar e aprender com ela.

REFERÊNCIAS

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. **A comunalidade criativa: uma pedagogia da imagem**. In: BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da (org.). **Criatividade coletiva: arte e educação no século XXI**. São Paulo: Perspectiva, 2023. p. 91-115.

ALMEIDA, Aluísio. **Sorocaba: 3 séculos de história**. Itu (SP): Ottoni, 2002.

ALMEIDA, Aluísio. **Memória histórica de Sorocaba**. Revista de História, São Paulo, v. 30, n. 61, p. 311-336, 1964. Disponível em: https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123156/119521. Acesso em: 14 maio 2026.

ALVARENGA, André Lima de. **Lugar e memória: cenários**. GEOgraphia, Niterói, v. 19, n. 41, p. 110-122, 2017. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13822. Acesso em: 29 jul. 2026.

ASSOCIAÇÃO MOVIMENTO DE PRESERVAÇÃO FERROVIÁRIA DO TRECHO SOROCABANA. **MPF-Sorocaban**a. Disponível em: https://mpfsorocabana.org.br/. Acesso em: 25 mar. 2026.

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991. Disponível em: https://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Ensino%20da%20Arte%20BARBOSA_A.pdf

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BENGOZI, Bruna; SANTOS, Cícero; CARVALHO, Pedro (org.). **Pensar e repensar Sorocaba**. Sorocaba: Editora Cubile, 2024.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 3 set. 2025.

CAVALHEIRO, Carlos Carvalho. **Tá vendo aquele edifício, moço?: lugares de memória, produção da invisibilidade e processos educativos na cidade de Sorocaba**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017. Disponível em: https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2017/carlos_cavalheiro_-_ta_vendo_aquele_edificio_dissertacao.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

CARVALHO, Ivanildo. **Para o alto com Sankofa!** Ciência Hoje das Crianças, ed. 339. Disponível em: https://chc.org.br/artigo/para-o-alto-com-sankofa/. Acesso em: 7 jun. 2025.

DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío (org.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.**

Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

FARES, Khadyg; RIBEIRO, Luciara; TERENA, Naine. **Do caminho um rezo**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2025. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/editorial/do-caminho-um-rezo/. Acesso em: 11 maio 2026.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **COVID-19 e saúde da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira, ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO CULTURAL DE SOROCABA (FUNDEC). **História.** Disponível em: https://www.fundecsorocaba.com.br/historia. Acesso em: 1 abr. 2026.

G1 SOROCABA E JUNDIAÍ. **Cetesb libera construção de marginal direita do Rio Sorocaba**; contrato é de R$ 33 milhões. 2 jul. 2025.

GALINA, Luiz Deoclecio Massaro. **Do caminho um rezo.** In: Frestas – Trienal de Artes: 4ª edição. Sorocaba: Sesc São Paulo, 2026.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS (IELA). **Abya Yala.** Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://iela.ufsc.br/projeto/povos-originarios/abya-yala/. Acesso em: 14 maio 2026.

IPATRIMÔNIO. **Palacete Scarpa – Sorocaba (SP).** Disponível em: https://www.ipatrimonio.org/sorocaba-palacete-scarpa/. Acesso em: 30 mar. 2026.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **O caminhar para si.** @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 152-156, 2009.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

ARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/. Acesso em: 29 jul. 2026.

LOJA DE IDEIAS. **Sorocaba, o Rio de nossas vidas.** Direção: José Carlos Fineis e Sandra Nascimento. [S.l.]: Loja de Ideias, 2005. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HhzDEDbdqt4. Acesso em: 6 abril 2026.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser.** Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MANTUAN, Eric. **Estação ferroviária, primeiro prédio de alvenaria de tijolos em Sorocaba.** G1 Sorocaba e Jundiaí, 13 ago. 2025.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil.** São Paulo: Cultrix, 2006.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. **Entrevista concedida ao programa Roda Viva.** São Paulo: TV Cultura, 20 abr. 2026.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (org.). **Adinkra: sabedoria em símbolos africanos.** 2. ed. [S.l.]: Cobogó, 2022.

PARKER, Rozsika. **The subversive stitch: embroidery and the making of the feminine**. New ed. London: I.B. Tauris, 2010.

PEDRA DO ÍNDIO BOTUCATU. **A história do Caminho do Peabiru.** Disponível em: https://pedradoindiobotucatu.com.br/a-historia-do-caminho-do-peabiru/. Acesso em: 14 maio 2026.

PEREIRA, J. C. **Cartografias afetivas: proposições do professor-artista-cartógrafo-etc**. Ra'e Ga: O Espaço Geográfico em Análise, n. 30, p. 106-130, 2014.

PRANIS, Kay. **Processos circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PREFEITURA DE SOROCABA. **“Caminhando pela Cidade”: projeto une memória, arte e meio ambiente em vivência pedagógica de alunos do Ensino Fundamental em Sorocaba**. Agência de Notícias, Sorocaba, 14 abr. 2025. Disponível em: https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/caminhando-pela-cidade-projeto-une-memoria-arte-e-meio-ambiente-em-vivencia-pedagogica-de-alunos-do-ensino-fundamental-em-sorocaba/. Acesso em: 8 abr. 2026.

PREFEITURA DE SOROCABA. **Monumento à Mãe Preta.** Visite Sorocaba. Disponível em: https://visite.sorocaba.sp.gov.br/visite/monumento-a-mae-preta/. Acesso em: 28 maio 2026.

PREFEITURA DE SOROCABA. **Praça Arthur Fajardo (Praça do Canhão).** Visite Sorocaba. Disponível em: https://visite.sorocaba.sp.gov.br/visite/praca-arthur-fajardo-praca-do-canhao/. Acesso em: 2 abr. 2026.

PREFEITURA DE SOROCABA. **Praça dos Tropeiros. Visite Sorocaba.** Disponível em: https://visite.sorocaba.sp.gov.br/visite/praca-dos-tropeiros/. Acesso em: 16 jun. 2026.

PROFETA, Guilherme**. Preenchendo as lacunas da História: uma nova vida para o acervo arqueológico dos povos originários de Sorocaba**. Uniso Ciência – Science@Uniso, Sorocaba, v. 5, n. 10, p. 84-103, dez. 2022. Disponível em: https://fliphtml5.com/pxhzn/wmfq/Uniso_Ci%C3%AAncia_-_Science_%40_Uniso_v.5%2C_n.10%2C_dez.dec.%2C_2022/. Acesso em: 29 maio 2026.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad.** Perú Indígena, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Un mundo ch'ixi es posible.** Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Um mundo ch'ixi é possível: ensaios de um presente em crise*. Tradução de Sue Iamamoto. São Paulo: Elefante, 2024.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território.** *GEOgraphia: Revista da Pós-Graduação em Geografia*, Niterói, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360. Acesso em: 29 abril. 2026.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 7. reimpr. São Paulo: Edusp, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto.** Universidade e Sociedade, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SESC SÃO PAULO. **A ética do grão**. In: **Frestas – Trienal de Artes: 4ª edição – Do caminho um rezo**. Sorocaba: Sesc São Paulo, 2026. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/editorial/a-etica-do-grao/. Acesso em: 18 jun. 2026.

SILVA, Edelci Nunes da; CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Espaço e memória do negro na área urbana de Sorocaba: um estudo do meio contra as invisibilidades na formação de professor de geografia e pedagogia**. Terra Livre, São Paulo, ano 34, v. 1, n. 52, p. 360-392, 2019. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/1621. Acesso em: 29 jul. 2026.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan.** Proa – Revista de Antropologia e Arte, v. 1, n. 2, nov. 2010.

SOLHA, W. J. **Vincado de decisão.** Ambiente de Leitura Carlos Romero, 27 jan. 2025. Disponível em: https://www.carlosromero.com.br/2025/01/vincado-de-decisao.html. Acesso em: 28 de maio 2026.

SOROCABA (SP). **Mapa Turístico Sorocabano.** Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://visite.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/interior_finalizado.pdf. Acesso em: 13 de abril 2026.

SOROCABA (SP). **Palácio dos Tropeiros.** Disponível em: https://visite.sorocaba.sp.gov.br/visite/palacio-dos-tropeiros/. Acesso em: 14 maio 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONUSSI, Maria Luiza Ramos**. Livro ilustrado: um estudo de palavras, imagens e memória.** 2019. 115 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/f48c01f0-1697-46ff-b58b-d8e1b2cf5735. Acesso em: 29 jul. 2026

Apêndice A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Prof-Artes Mestrado Profissional em Artes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Práticas Decoloniais no Ensino de Arte: Memórias do Interior

OBJETIVO DO ESTUDO: O presente projeto apresenta uma reflexão acerca da memória como prática decolonial no ensino de Arte. Nele, proponho que o exercício do resgate de memórias sobre o Município de Sorocaba/SP possa ser trabalhado na disciplina de Arte, de forma a revelar aos indivíduos, educandos e educadores o sentimento de pertencimento à cidade.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não autorizar a participação do aluno neste estudo. Estamos coletando informações para possibilitar a criação de um material didático para educadores com a temática de memória, cidade e arte. Se você não quiser que o estudante participe do estudo, isso não irá interferir em sua vida estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir autorizar o estudante a integrar este estudo, ele participará de atividades artísticas e rodas de conversa durante dois semestres, assim como teremos a participação em todo o processo de elaboração das atividades artísticas que integrarão o material didático como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Algumas rodas de conversa serão gravadas em áudio. Os áudios serão ouvidos por mim e pela orientadora. As gravações serão utilizadas somente para coleta de dados.

RISCOS: As informações que coletamos serão sobre as experiências pessoais dos estudantes. Assim eles poderão escolher não responder quaisquer perguntas que os façam sentir-se incomodados.

BENEFÍCIOS: A participação do estudante na pesquisa ajudará a desenvolver um um material didático para educadores, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo o estudante fornecerá mais informações sobre as possibilidades das práticas decoloniais no ensino da Arte e a relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, o nome do estudante não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual o estudante seja identificado.

USO DE IMAGEM: Durante a roda de conversa ocorrerá a documentação através de fotos. Parte dessa documentação vai ser apresentada na dissertação de mestrado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada na Escola Municipal "Leonor Pinto Thomaz". Possui vínculo com a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, sendo a aluna Maria Luiza Ramos Tonussi a pesquisadora principal, sob a orientação da Professora Dra. Eliane Patricia Grandini Serrano. Aos investigadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte Maria Luiza Tonussi no telefone (15)98100-6789. Você fornecerá nome e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu _____ RG: _____ autorizo o

aluno _____ da turma _____ a participar deste estudo.

Assinatura: _____

Data: _____

Telefone de contato _____

Assinatura (Pesquisadora):

_____

Nome:_____

Data: _____

Departamento de Pós Graduação- Instituto de Artes- Unesp
R. Dr. Bento Teobaldo Ferraz, 271 - Barra Funda.
São Paulo| SP | Brasil | Fone: (11) 3393-8530
e-mail: posgraduacao.ia@unesp.br |

Apêndice B- Autorização para o projeto “Caminhando pela Cidade”

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NO PASSEIO E PROJETO “CAMINHANDO PELA CIDADE”

Data do Passeio: 07/04/2025
Locais de Visita:
Ponto de partida: E.M. Leonor Pinto Thomaz
Primeira parada: Margem Esquerda do Rio Sorocaba
Segunda parada: Estrada de Ferro Sorocabana
Terceira parada: Museu da Estrada de Ferro e Chalé Francês
Quarta parada: Palacete Scarpa
Retorno: E.M. Leonor Pinto Thomaz

Horário previsto: 7h30 às 10h00
Prezados pais/responsáveis,
No dia **07/04/2025 (segunda-feira)**, os alunos participarão do passeio interdisciplinar *“Caminhando pela Cidade”*, promovido pelas disciplinas de **Arte e Ciências**. O objetivo é explorar a riqueza histórica, cultural e ambiental da nossa cidade, integrando conhecimentos artísticos e científicos.

Recomendações:

✔ **Uniforme** e tênis adequados para caminhada.
✔ **Boné/chapéu e protetor solar** (o passeio será ao ar livre).
✔ **Garrafa de água** para hidratação.
✔ **Lanche para piquenique** (recomendamos alimentos práticos e saudáveis).
✔ **Celular autorizado** apenas para registros fotográficos e atividades pedagógicas durante o passeio.

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

1. **Eu ,_____,**
   RG:_____, responsável pelo
   aluno(a)_____ da turma 7º_____
   AUTORIZO meu(minha) filho(a) a participar do passeio, sob a supervisão da equipe escolar.

2. ☐ **AUTORIZO** o uso de imagem (fotos/vídeos) do(a) aluno(a) em materiais institucionais ou redes sociais da escola.
   ( ) NÃO AUTORIZO o uso de imagem.

Assinatura: _____ Data: ___/___/___