

FLÁVIA BROCCHETO RAMOS
ROCHELE RITA ANDREAZZA MACIEL
(ORG.)

TECER A AULA

autorias, artesanias e recomêncos



 CAPES

**UCS**
UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL

 PPG Edu
Programa de Pós-Graduação
em Educação | UCS
Mestrado e Doutorado

TECER A AULA

autorias, artesarias e recomeços

Fundação Universidade de Caxias do Sul*Presidente:*

Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul*Reitor:*

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento

Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Gelson Leonardo Rech

Guilherme Brambatti Guzzo

Karen Mello de Mattos Margutti

Márcio Miranda Alves

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Universitat degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/España

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

*Escuela Interdisciplinar de Derechos**Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru*

Juan Emmerich

Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli

Chalmers University of Technology/Suécia

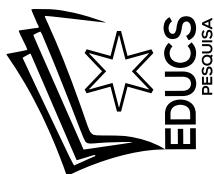
Tristan McCowan

University of London/Inglaterra

FLÁVIA BROCCHETO RAMOS
ROCHELE RITA ANDREAZZA MACIEL
(ORGS.)

TECER A AULA

autorias, artesarias e recomêgos



PPGEdU

Programa de Pós-Graduação
em Educação | UCS
Mestrado e Doutorado

© dos organizadores

1ª edição: 2025

Preparação de texto: Roberta Regina Saldanha

Leitura de Prova: Helena Vitória Klein

Leitura crítica: Fernanda Meneghel Cadore, Karina Feltes Alves e Marli C. T.

Marangoni

Editoração: Igor Rodrigues de Almeida

Capa: Lilibeth Wilmsen

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

T255 Tecer a aula [recurso eletrônico] : autorias, artesarias e recomeços / organizadoras Flávia Brocchetto Ramos, Rochele Rita Andreazza Maciel.
– Caxias do Sul, RS : Educs, 2025.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários autores.

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI: 10.18226/9786558074915

ISBN 978-65-5807-491-5

1. Professores - Formação. 2. Ensino. 3. Educação. I. Ramos, Flávia Brocchetto. II. Maciel, Rochele Rita Andreazza.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Índice para o catálogo sistemático:

1. Professores - Formação	37.011.3-051
2. Ensino	37.091.3
3. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500.

Direitos reservados a:



EDITORIA AFILIADA

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 –
Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

.....

APRESENTAÇÃO

Artesanias no educar: A reinvenção da docência em tempos desafiadores/ 10

Eliana Rela

Na artesania cotidiana da sala de aula e para além dela, (re)fazemo-nos professoras no encontro/ 16

Carla Beatris Valentini

Flávia Brocchetto Ramos

Rochele Andreazza Maciel

Terciane Ângela Luchese

La educación como artesanía de recomienzo/ 27

Carlos Skliar

Uma educação sentipensante/ 37

Lola Cendales

Dimensões estéticas e artísticas na formação docente/ 46

Mirian Celeste Martins

Dimensões éticas e estéticas da formação docente: rumo ao reencantamento do mundo/ 59

Gabriela Ferreira Olaso

O Inep e a coleta de evidências sobre a docência no Brasil/ 73

Suzi Mesquita Vargas

A biblioteca que nos habita e o pensar juntos o espaço mais poético da escola/ 82

Gabriela Piske

A formação continuada de professores de Matemática dentro da profissão: um relato de experiência da rede municipal de ensino de Flores da Cunha/ 89

Grazielle Dall'Acua

Quintais de poesia/ 100

Marli Cristina Tasca Marangoni

Artesanias na aprendizagem matemática: reflexões sobre ensinar e aprender/ 110

Schayla Letyelle Costa Pissetti

Pesquisador na escola: saberes e movimentos que dialogam com a educação/ 117

Carla Roberta Sasset

Espaços e tempos de encontros com a arte/ 126

Lucila Guedes de Oliveira

Universidade e educação básica: [inter]relações possíveis e [inter]faces político-pedagógicas/ 133

Delcio Antônio Agliardi

O professor-pesquisador na Educação Básica: práticas e desafios no ensino de Geografia/ 140

André Ricardo Furlan

A docência e a pesquisa na formação de professores/ 147

Dúlcima Sangalli

Docente/pesquisadora formando outros professores: experiências no curso normal IEE Irmão Getúlio – Vacaria/ RS/ 154

Liliane Melo do Amaral

A documentação pedagógica como dispositivo de visibilidade na abordagem de Reggio Emilia/ 161

Lilibeth Wilmsen

CARTA-MANIFESTO

Diálogos e ressonâncias que emergiram a partir da ida dos pesquisadores às escolas de educação/ 167

Carla Roberta Sasset e participantes

RELATOS APRESENTADOS NO CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A abordagem do trabalho dos catadores de materiais recicláveis na sala de aula/ 171

Amanda Karoline das Neves

Maria Cecilia de Chiara Moço

Educação infantil e ensino fundamental: a literatura afro-brasileira nos acervos do PNLD/ 174

Ana Carolina da Silva

Caroline de Moraes

Camila Decól

Elisiane Marin Galiaazzi

Brenda Gross de Araújo

Tramas da escuta: juventude, criatividade e sentidos da educação integral/ 180

*Arlene Aparecida de Arruda
Nilda Stecanelo
Carla Beatris Valentini*

Curtas aventureiros: o protagonismo infantil e a inserção literária no universo cinematográfico/ 185

*Beatris Knak de Oliveira
Cláudia Bedin
Giovana Viganó
Marina Haas*

Gestar com/para as crianças na escola das infâncias: outros modos de pensar a organização dos grupos etários na pré-escola/ 189

*Bianca de Oliveira Cardoso
Carolina da Silva Severo*

Matemática e culinária: uma combinação perfeita para o processo de aprendizagem na educação básica/ 193

*Bianca Noronha
Elisete Regina Groff*

A realidade do cotidiano da Educação Infantil/ 197

*Carol Hirschmann
Andréia Quagliarello Rachid
Jéssica Portella Lucas*

“Volta ao mundo”: pedagogias circulares e luta curricular/ 201

*Eduarda Gheller Máximo da Silva
Mariana Machado Denardi*

Proposições estéticas e artísticas com os bebês/ 208

*Fernanda Monteiro Tomasi
Adair Aguiar Neitzel*

Vozes visuais: a história da SSCS na promoção da educação e cultura surda/ 212

*Gabriel Quissini Mussatto
Micheli Porn da Silva*

Cartas pedagógicas e formação docente: narrativas que transformam/ 216

*Gelsa Evangelista
Maristela Pedrini*

Devaneios diante do fogo: desenhar com carvão/ 221

Ivan Jeferson Kappaun

Sociopoética literária: por dobras de *Torto Arado*/ 227

Julia Corteleti

Adair de Aguiar Neitzel

Literatura no Ensino Médio: uma experiência interdisciplinar/ 233

Karina Feltes Alves

Pintura mural no contexto da Escola Parque 308 Sul/ 238

Kassandra Castro Dutra

Cleber Cardoso Xavier

O fio de João: da trama literária à trama interpretativa/ 242

Luana Camila Hentchen

Leitura literária: garoas, pingos e chuvas com palavras/ 248

Maiara Franz Pauletti

Lenços por elas: empatia e formação integral no Proeja/ 254

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Amanda Souza Santos

Bianca Bangemann

Ateliê de leituras-*Punctum*: PARFOR/UCS/Caxias do Sul – Licenciatura em Pedagogia/ 258

Maria Itelvina de Oliveira Prateado Costa

Educação indígena Kaingang: mediações, histórias e memórias (Canela/RS)/ 264

Maria Laura Brito Ortis

Gestão da educação especial na escola pública/ 271

Marijara Gobbi

Fabiane Corrêa Osório

Pricila Panazzolo

Xi, deu abacaxi! Relato de uma aula “não exitosa”/ 275

Mônica Sônego Ferraça

Docência e formação de jovens leitores: um relato de experiência/ 279

Nathaline Bachi Marchett

Vivências espaciais no museu e idiomas autistas: artesania de (re)começos de um encontro entre humanos/ 285

Patrícia Giuriatti

Carla Beatris Valentini

Construção de uma composteira pedagógica: a importância da educação ambiental no ensino-aprendizagem de crianças/ 292

Raquel Faria Dias

Tatiani Rabelo Lapa Santos

O ateliê em artesarias: experiência sensível na formação inicial de pedagogos/ 297

Rita de Cássia Fraga da Costa

Maura Maria Roth

Silvia Sell Duarte Pillotto

Fermento e arte: o que isso tem a ver?/ 302

Rosane Gayeski Rosa

Práticas docentes de língua inglesa nos anos finais: desafios e possibilidades para a criticidade/ 306

Sophia Guzella Macchione Barroca

Alexandre Saul

Apresentação

Artesanias no educar: a reinvenção da docência em tempos desafiadores

Eliana Rela

A educação, em sua essência mais profunda, é uma delicada e complexa tessitura. Ela exige mãos que se movem com cuidado, olhares que reconhecem a beleza em cada linha e a coragem de desatar nós para, então, recomeçar. É sob essa perspectiva amorosa e profunda que nos debruçamos sobre os ensinamentos contidos nas páginas deste livro. Uma obra que não apenas aborda a teoria e a prática pedagógica, mas nos convida a sentir a educação, a vivê-la com a sensibilidade de um artesão. A metáfora do tecido se desdobra em cada capítulo, revelando a pluralidade e a riqueza de uma aula que se constrói na coautoria, no fazer e na capacidade infinita de reinventar-se.

O livro *Tecer a aula* emerge como um manifesto vibrante e inspirador, que ecoa a essência de um congresso dedicado a celebrar a docência como uma prática de constante (re)invenção, cujo tema foi “artesanias no educar”. O título, por si só, sugere uma abordagem da educação que valoriza a habilidade, o cuidado, a singularidade e a paixão que caracterizam o trabalho do artesão. Conforme a apresentação de Carla Beatris Valentini, Flávia Brocchetto Ramos, Rochele Andreatta Maciel e Terciane Ângela Luchese, a obra propõe:

Pensar a potência que reside nas relações pedagógicas, no encontro com estudantes e outros docentes, com a formação permanente tão necessária. Refletimos sobre a aventura de aprender como parte da docência, desejando que possa ter doses de assombro e estranheza, investindo numa formação humana promotora de pensamento crítico, conhecimentos científicos, reflexões e diálogos enriquecidos pela diversidade de uma Educação qualificada.

Em um contexto de intensas transformações e desafios, como os eventos climáticos no Rio Grande do Sul em 2024 e a necessidade de uma educação acolhedora frente às diversas necessidades dos estudantes, o livro sublinha a docência como “artesania gerada no encontro, nos fazeres (re)inventados e na construção permanente de caminhos”. A obra é estruturada em duas partes, refletindo a profundidade dos temas abordados no congresso.

A primeira parte do livro, *A Docência como Artesania e a Pesquisa como Recomeço*, aprofunda a compreensão do professor como um artesão do saber, que molda e é moldado pelas experiências cotidianas na sala de aula. O conceito de “sentipensante”, apresentado por *Lola Cendales*, destaca a forte relação entre sentir e pensar, essenciais para uma educação que integra emoção e razão na construção do conhecimento. Ela convida *Orlando Fals Borda* para um diálogo: “Nós trabalhamos com o coração, mas também colocamos a cabeça e quando a cabeça e o coração se juntam somos sentipensantes”. Essa seção também explora as dimensões éticas e estéticas da formação docente. *Mirian Celeste Martins* e *Gabriela Ferreira Olaso* convidam à reflexão sobre a “estesia” – a percepção sensível que nos tira da anestesia do cotidiano – e a busca pelo “reencantamento do mundo” por meio de uma pedagogia que valoriza a beleza, a arte e a ética nas relações. A escola é apresentada por *Gabriela Piske* como uma “biblioteca que nos habita”, um espaço poético e vivo, construído por afetos e narrativas.

A relevância da pesquisa na prática docente é um tema central. Artigos como os de *Suzi Mesquita Vargas*, sobre o papel do INEP na coleta de evidências sobre a docência no Brasil, e os de *André Ricardo Furlan* e *Dúlcima Sangalli*, que abordam o professor-pesquisador na Educação Básica e na formação de professores, evidenciam a necessidade de uma postura investigativa contínua. *Carla Roberta Sasset* detalha as “idas de pesquisadores às escolas de Educação Básica”, fortalecendo a conexão entre universidade e escola pública, enquanto *Délcio*

Agliardi explora as interrelações possíveis e as interfaces político-pedagógicas entre o Ensino Superior e a Educação Básica. A formação continuada e a identidade profissional são também pontos de destaque. Graziele Dall'Acua compartilha a experiência de formação de professores de matemática por meio do diálogo, e Schayla Letyelle Costa Pissetti propõe as “artesanias na aprendizagem matemática”, desafiando a visão eurocêntrica e descontextualizada da disciplina. Liliane Melo do Amaral narra a experiência de uma docente e pesquisadora formando outros professores, de modo que reafirma a máxima de Paulo Freire: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

A segunda parte do livro, *Pedagogias Vivas e a Diversidade de Práticas Educacionais*, desdobra-se em uma tapeçaria de experiências pedagógicas inovadoras e sensíveis, que demonstram o compromisso dos educadores com a transformação e a inclusão. Desde a “abordagem do trabalho dos catadores de materiais recicláveis na sala de aula” por Amanda Karoline das Neves e Maria Cecilia de Chiara Moço, que promove o pensamento crítico ambiental, até a inserção da “literatura afro-brasileira nos acervos do PNLD” por Ana Carolina da Silva e colaboradores, ressaltando a representatividade da cultura negra. A diversidade e a inclusão são exploradas em múltiplas perspectivas. Bianca de Oliveira Cardoso e Carolina da Silva Severo discutem “outros modos de pensar a organização dos grupos etários na pré-escola”, evidenciando a potência das turmas multietárias. Gabriel Quissini Mussatto e Micheli Porn da Silva trazem as “vozes visuais” e a promoção da cultura surda, enquanto Marijara Gobbi, Fabiane Corrêa Osório e Pricila Panazzolo abordam a “gestão da educação especial na escola pública”, destacando a importância de práticas colaborativas. Maria Laura Brito Ortis mergulha na “Educação Indígena Kaingang”, realçando a preservação de saberes e tradições ancestrais.

A criatividade e o protagonismo dos estudantes são elementos recorrentes. Beatris Knak de Oliveira e coautores relatam os “Curtas aventureiros”, nos quais o protagonismo infantil se

encontra com o universo cinematográfico e a literatura. *Eduarda Gheller Máximo da Silva* e *Mariana Machado Denardi* propõem “pedagogias circulares” inspiradas na capoeira, desafiando a linearidade curricular e promovendo a luta por uma educação mais inclusiva. A “matemática e culinária” de *Bianca Noronha* e *Elisete Regina Groff* ilustra como a conexão com o cotidiano pode tornar a aprendizagem mais significativa, enquanto *Ivan Jeferson Kappaun* compartilha “Devaneios diante do fogo”, explorando o desenho com carvão e a materialidade na arte-educação.

A formação de leitores e a potência da linguagem são temas transversais. *Julia Corteleti* e *Adair de Aguiar Neitzel* apresentam a “sociopoética literária” como um método de interpretação que amplia os sentidos da obra. *Karina Feltes Alves* demonstra uma “experiência interdisciplinar” com a literatura no Ensino Médio, e *Luana Camila Hentchen* detalha “O fio de João”, uma mediação literária que tece tramas interpretativas. *Maiara Franz Pauletti* aborda a “leitura literária” como um processo de criação e autoria, e *Nathaline Bachi Marchett* relata a “docência e formação de jovens leitores”, evidenciando o engajamento dos estudantes.

Esta obra aborda, também, a reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, mesmo em suas imperfeições. *Mônica Sônego Ferraça*, de coração aberto, narra uma aula “não exitosa”, transformando a frustração em aprendizado e em uma nova produção poética coletiva. A “construção de uma composteira pedagógica”, por *Raquel Faria Dias* e *Tatiani Rabelo Lapa Santos*, exemplifica a educação ambiental como prática concreta. A sensibilidade e a empatia são celebradas em diversas formas. *Fernanda Monteiro Tomasi* e *Adair Aguiar Neitzel* exploram “proposições estéticas e artísticas com os bebês”, enquanto *Rosane Gayeski Rosa* conecta “Fermento e arte”, mostrando como a arte contemporânea pode fertilizar o ambiente escolar. *Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli* e colaboradores narram a experiência “Lenços por elas”, que cultivou a empatia e a formação integral no PROEJA, e *Patrícia Giuriatti* e *Carla Beatris Valentini* revelam “vivências espaciais no museu e idiomas autistas”, um encontro humano que

forja recomeços. As “cartas pedagógicas” de Gelsa Evangelista e Maristela Pedrini e o “ateliê de leituras-Punctum” de Maria Itelvina de Oliveira Prateado Costa ilustram a formação docente por meio de narrativas e experiências sensíveis.

A riqueza e a diversidade de temas apresentados nesta obra refletem um profundo impacto e a relevância do Congresso. O evento não apenas ofereceu um espaço para a partilha de saberes e a celebração de práticas inspiradoras, mas também serviu como um catalisador para a construção de novas relações e o fortalecimento de uma comunidade de educadores estreitamente comprometidos com a inovação e a humanização da educação, como demanda o tempo presente.

A “Carta Manifesto do Congresso”, um dos pontos culminantes da obra, sublinha a urgência de valorizar a formação docente em todos os níveis. Ela ressalta a importância de se evitar um “apagão docente” e de se investir em políticas públicas que garantam a existência, permanência e qualificação dos cursos de Magistério. Conforme o manifesto: “É primordial garantirmos que a docência seja resguardada e preservada nas memórias e nas atitudes de toda uma sociedade que ainda acredita que vale a pena ser professor!”. A obra representa uma rica fonte de dados empíricos e análises teóricas não apenas para os docentes, mas também para pesquisadores. A diversidade de temas e metodologias empregadas nos capítulos abre novas avenidas para investigações futuras, permitindo aprofundar compreensões sobre as dinâmicas educacionais em contextos diversos, além de ser um convite à “transgressão” dos limites da ciência, como propõe Dúlcima Sangalli.

O conteúdo, acessado aqui no formato de experiências e análises críticas, aponta para a necessidade de políticas públicas que, mais que dar respostas, promovam um desenvolvimento educacional, valorizando a formação, a autonomia e as condições de trabalho dos professores, o que pode ser um indicador para gestores da Educação.

Artesanias no Educar é um testemunho da persistência da educação em nosso país e da capacidade dos educadores de (re)inventar-se diante dos desafios. É uma memória que convida você, leitor, a mergulhar em experiências que reafirmam a escola como um espaço de encontros, de afeto, de crítica e de criação, onde cada prática pedagógica é uma obra de arte em constante construção e um ato solene de resistência. É uma memória para a História da Educação reafirmar os movimentos insistentes, corajosos e propulsores na busca permanente de qualidade para a Educação, em todos os espaços e para todos os sujeitos que buscam inspiração e subsídios para uma docência mais significativa, ética, estética e transformadora. Cada história que se enlaça representa uma linha, e o tecido que se forma é como vida, colorida e cheia de novas possibilidades.

Na artesania cotidiana da sala de aula e para além dela, (re)fazemo-nos professoras no encontro

Carla Beatris Valentini¹

Flávia Brocchetto Ramos²

Rochele Andreazza Maciel³

Terciane Ângela Luchese⁴

Palavras iniciais

Maísa era uma professora que olhava para tudo com olho de assombro e estranheza. Ela dizia que assombro é um susto cheio de beleza e que estranheza é o casamento do estranho com a surpresa. As aulas da Maísa eram mesmo assombrosas, estranhas e surpreendentes. Na escola, ela se derretia de amor pelas palavras, pelas frases, pelos livros (Vassalo, 2010, p. 2).

Com as palavras leves de uma obra da literatura infantil, *A professora encantadora*, de Marcio Vassalo, propomos, no presente texto, pensar a constituição do itinerário profissional de professoras e professores como movimento constante de fazer-se, de criar e reinventar suas práticas por meio das relações pedagógicas e encontros possíveis. Derreter-se pelo amor ao saber que está nas palavras, nas frases, nos livros, na ciência e na arte, nas pessoas. Pensar a potência que reside nas relações pedagógicas, no encontro com estudantes e outros **docentes**⁵, com a formação permanente tão necessária. Refletimos sobre a aventura de aprender como parte da docência, desejando que possa

¹ Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Professora no PPGEdu/UCS. Coordenadora do projeto de pesquisa *Incluir*. E-mail: cbvalent@ucs.br

² Doutora em Letras (PUCRS). Professora no PPGEdu e PPGLet/UCS. Desenvolve estudos acerca de obras literárias, em especial daquelas destinadas à infância e selecionadas pelo PNLD (literário). E-mail: fbramos@ucs.br

³ Doutora e Mestra em Educação (UCS). Professora no PPGEdu/UCS. Membro do Grupo de estudos e pesquisas: *infâncias, culturas e história* (GEPICH – CNPq). E-mail: rramacie@ucs.br

⁴ Doutora em Educação (UNISINOS). Professora no PPGEdu/UCS. Em suas investigações, tem entrelaçado temas que vinculam Educação e História. E-mail: taluches@ucs.br

⁵ No corpo do texto, há destaque em negrito feitos intencionalmente pelas autoras.

ter doses de assombro e estranheza, investindo numa formação humana promotora de pensamento crítico, conhecimentos científicos, reflexões e diálogos enriquecidos pela diversidade de uma educação qualificada. Sublinhamos, neste evento⁶, a ideia de que, no educar, as artesarias estão presentes!

Docência acontece pela criação! Colocamos o educar como um território antecedido pela preposição “em”. Artesarias no educar. No educar, por mais que tenhamos teorias e orientações pedagógicas que nos são caras, há uma dimensão inventiva e autoral presente no fazer a educação e no fazer-se professor e professora. Nossa ação docente se faz também com as miudezas angariadas pelo andar, pelo vaguear, pela nutrição estética e ampliação das experiências culturais. Pedimos tempo, em tempos acelerados. Entendemos, pois, que educação carece de tempo, de cuidado, porque – como uma peça artesanal – é única e vai sendo gestada ao colocar-se em ação a habilidade do artesão, os materiais encontrados no percurso e o desejo do que quer criar, materializar. Movimentamos o olhar para pensar a docência como artesaria gerada, nos fazeres (re)inventados, na construção permanente de caminhos percorridos e repletos de livros e outros suportes, nos encontros com os estudantes e com os colegas de profissão.

A docência como artesaria do cotidiano

[...] alguém só sabe ensinar quando não consegue parar de aprender (Vassalo, 2010, p. 10).

No movimento cotidiano de formar-se docente, constituímos profissionalmente de modo artesanal, e o próprio exercício da docência guarda muitas correlações com a artesaria. Dentro da palavra “artesaria”, temos “arte”. Entendemos que “artesaria” se refere à atividade feita com as mãos/pelas mãos, ao conjunto de técnicas e práticas manuais utilizadas para criar objetos. A palavra “artesão” também é derivada de “ars”, e indica o profissional que

⁶ Trata-se do evento do qual derivou este livro: Artesarias no Educar – I Congresso Internacional de Educação Básica e III Encontro de Licenciaturas, realizado em 2025, na Universidade de Caxias do Sul – RS.

realiza esse trabalho. Sobre a posição do artesão na sociedade, lembramos que Walter Benjamin (1994), em texto publicado em 1936, ao tratar do narrador e da narrativa, afirma que esta é uma forma artesanal de comunicação. “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, com a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1994, p. 205).

A narrativa guarda consigo a marca do narrador, “seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata” (Benjamin, 1994, p. 205). Mas por que falar de narração num texto sobre docência? Benjamin nos conta que quem narra tem uma experiência vivida para contar. O professor – como um narrador ancestral, como um artesão que cria e testemunha a sua criação – tem algo a dizer pelo que já estudou, pelo que já viveu, pelo que está vivendo, pelos encontros e desencontros vividos. Algo tem a proferir.

Ao discorrer sobre a narração, Benjamin associa a ação à atividade do oleiro e nos alerta que o mesmo barro tratado por diferentes oleiros gera, pois, vasos distintos, produtos singulares. Em cada barro, entra, por exemplo, o calor, o formato da mão do artesão. Assim é a docência: em cada proposta, o professor cria perguntas, desdobra perguntas. Inventa possibilidades com e para seus estudantes. Organiza o território para que nasçam perguntas ainda não feitas, porém geradas naquele ambiente. Aliás, para a professora Maisa, personagem da obra literária criada por Vassalo, a pergunta nova “desdobra a gente por dentro” (Vassalo, 2010, p. 6). Desdobrar-se, assombrar-se, estranhar e estranharse, perguntar e perguntar-se, um movimento próprio de quem – curioso e desejoso – quer ir além daquilo que sabe, ou seja, quer aprender.

Professor e artesão buscam a matéria-prima e a transformam, atribuindo novas formas, novas finalidades e novos significados. Uma pedrinha encontrada na rua pode virar parte de uma peça artesanal ou item de uma aula. Concorda? A professora Maisa,

na história, se derretia por palavras e livros, mas se derretia ainda mais pelas pessoas. O narrador nos confidencia: “Mas a Maisa se derretia ainda mais pelas pessoas do que pelos livros” (Vassalo, 2010, p. 4). Professor inventa, constrói, gera o novo no coletivo. Professor e professora precisam gostar de gente e, se gostam, buscam contribuir para que as pessoas vivam melhor. Docentes colocam no seu fazer a criação, a arte e a paixão pelo conhecimento. Há, pois, no nosso entendimento, uma dimensão poética na ação artesanal da docência.

Em tempos de expansão da inteligência artificial, de urgências, ousamos ter como tema de um evento dirigido à Educação Básica e às licenciaturas: artesias no educar. O tema contempla inquietações vividas na Educação Básica, especialmente diante das consequências da devastação ocorrida em 2024 pelos eventos climáticos no Rio Grande do Sul. Além disso, investigamos formas de promover uma educação acolhedora frente às demandas trazidas por estudantes com diferentes necessidades (seja por migrações, seja por questões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais). Buscamos tempo para estudar, aprender, criar e pensar. Tempo para inventar e não para simplesmente reproduzir. Nas artesias no educar, pensamos o humano em seu processo formativo, no encontro com outros humanos, para reinventar-se e elaborar sentido(s). Inspiramo-nos, ao conceber o evento, de certa forma, em entrevista que António Nóvoa nos concedeu. Ele assevera: “os professores não são apenas aqueles que devemos estudar, não são apenas aqueles de que vamos precisar, são aqueles que pesquisam conosco, que trabalham conosco, que se envolvem numa reflexão conosco” (Nóvoa, 2024, p. 10).

O saber coletivo está presente numa ação artesanal. Na educação, também! Em entrevista, professor Carlos Skliar (2023, p. 1) anuncia: “Somos artesanos de nuevos comienzos”. Na docência, somos também artesãos de novos começos. Cada aula é um começo, é gestada de modo singular. É criada pelo professor para se fazer no encontro com os estudantes! A magia

do conhecimento ressignificada em grupo é construção coletiva, encontro, apropriação e nova construção.

Como Maisa, a professora inventada pela ficção, nosso olhar é atento – ao que está próximo, mas também ao distante – e se assombra, estranha. A postura que estranha o sempre visto convida a olhar de outro modo o que está cristalizado – convida a olhar com olhos de criança, de poeta e também de pesquisador. O olhar com estranheza nos possibilita significar o visto de modo inaugural, e, no encontro e na partilha com outros, inventamos uma docência singular.

Essa singularidade se espalha nos ambientes de estudo – sejam salas de aulas presenciais ou virtuais, sejam espaços de educação não formal – como lugares para conviver e promover relações dialógicas, paixão pelo aprender e pelo ensinar, como também criação e pensamento divergente.

Escolhemos um campo do conhecimento, nos especializamos e continuamos estudando, movidos pelo desejo de ensinar aquilo que nos fascina, nos mobiliza, nos surpreende. Como professores-pesquisadores/professores-estudantes, acolhemos os discentes que chegam a cada período letivo e por eles somos acolhidos. Estimamos que estejam repletos do desejo pelo aprender, instigados pelo conhecer. Nossa docência vai se fazendo nas relações que estabelecemos com nossos professores – sejam aqueles formais (ou informais), sejam os que tivemos nas salas de aula – e também com nossos estudantes. Se você é professor, já leu a expressão do seu estudante e entendeu que ele se encanta ou não pelo modo como você criou e implementou sua aula. A postura do seu estudante foi um indicador para recuar e ajustar ou para ampliar a criação proposta. O fazer-se professora, o fazer-se professor considera conhecimentos tácitos, conhecimentos construídos nos percursos formais, nas experiências da docência, na ação-reflexão-ação, bem como constrói experiências e memórias enriquecedoras da vida escolar. O trabalho docente é um percurso complexo, eivado de um permanente vir a ser.

Em tempos em que a rapidez e a superficialidade se impõem, procuramos também viver/propor a lentidão na docência. Sem lentidão, nosso olhar não se estranha e tendemos a repetir. Ao concebermos a escola como espaço que convida à autoria, que combina com a profundidade, o vagar, a diversidade e o aprender transformador de nossa condição humana, a lentidão e a pausa integram o nosso fazer docente.

De encontros, surpresas e possibilidades na docência

[...] a professora nos explicava que ninguém pode ter surpresas deliciosas com as coisas mais simples da vida se estiver preparado para elas (Vassalo, 2010, p. 18).

O cotidiano da docência pode ser marcado por cadências que vão nos constituindo e nos formando como docentes e estudantes. Ela se faz no encontro de pessoas, de gerações, de saberes e conhecimentos. As “surpresas deliciosas” possíveis da vida, da docência, da relação pedagógica demanda que estejamos abertos a percebê-las, a vivê-las e a significá-las. Na docência contemporânea, somos confrontados por inúmeros desafios e tensões, por situações socioculturais que invadem o espaço da escola e da sala de aula e que demandam muito dos professores e professoras. Mas é preciso retomar o valor do encontro entre as pessoas em seus múltiplos papéis e renovar o desejo de que educar é transformar(-se) pelo conhecimento. Tais percepções e análises são eivados pelo chamado de Nóvoa, que afirma:

Há um grande mal-estar devido à falta de reconhecimento dos professores e a todas as incertezas que rodeiam o seu futuro. Mas, ainda assim, temos de ser capazes de um gesto de esperança. Não se trata de um otimismo ingênuo, mas de uma esperança que se aprende e se cultiva em comum. Precisamos criar um movimento de transformação da educação. Esse movimento começa nos professores e com os professores (Nóvoa, 2023, p. 10).

Se o movimento começa com professores e professoras, precisamos reconhecer o valor da relação pedagógica, do encontro de pessoas a cada aula. Uma professora prepara/planeja/cria uma aula. E o que é uma aula? Ora, é um encontro! No

acontecimento aula, encontram-se, por exemplo, o planejamento docente e as múltiplas intenções discentes.

Há também o encontro de estudantes. Cada um chega com sua história de vida e a coloca ou tenta ocultá-la na sala de aula, na relação com o outro. Cada um vem de um local diferente. E, na escola, encontram-se e conversam! Estudantes vão se (re) fazendo na interação com os colegas, com os itens de estudo que integram o currículo, e são acordados pela professora. Vão se (re)fazendo pela fala que não integra os itens de estudo, mas constitui a vida. “O frio será intenso! Vamos separar agasalhos para doar!”. E a generosidade, que não seria um componente curricular, pode ir sendo plantada.

Ainda, ocorre aquele encontro que se dá entre os estudos sobre plantas e os saberes vividos relacionados a elas! Encontro entre os saberes de casa e os da escola, como numa feira de ciências em que pesquisamos a respeito de um carapaticida ecológico, por exemplo. As vivências da escola chegam à casa dos estudantes, e as de casa vão para a escola. São encontros de saberes que vão se tecendo!

Modos de vida se encontram na escola e, por vezes, tensionam-se. As pessoas não saem iguais após os encontros. Na escola, reúnem-se pessoas diferentes – aliás, não há pessoas iguais, somos únicos! Foi na escola, como estudante na Educação Infantil, que uma professora que trabalha de modo inclusivo, pela primeira vez, encontrou outra pessoa sem uma mão e, na brincadeira de roda, deu sua mão à não mão da colega. E juntas brincaram de roda.

No recente relatório da UNESCO, intitulado *Reimaginar juntos os nossos futuros: um novo contrato social da educação* (2022), reafirma-se, com base numa longa tradição pedagógica, que a educação resulta de um itinerário individual, mas que se faz no encontro com os outros, em especial quando nos confrontamos com as diferenças que nos constituem. É na partilha do conhecimento e das trocas, nas mediações e nas interações

que aprendemos. São as dinâmicas de cooperação, colaboração e vivência coletiva que fortalecem nossa humanidade.

Os encontros de gerações. Diferentes idades estão na escola. A professora se encontra com outros profissionais – mais jovens e mais velhos – e com estudantes – crianças, adolescentes, adultos. Nesse encontro de gerações, nossos valores vão sendo questionados, nossa docência vai se alterando, nosso ser professora e ser pessoa vai se modificando. “Não há educação sem afeto, não há educação sem sentimento, não há educação sem relação humana profunda, de alunos com alunos, de alunos com professores. Não se pode conhecer sem sentir, não se pode aprender sem emoção, sem empatia” (Nóvoa, 2023, p. 23).

A escola é um lugar onde pessoas convivem, e, por óbvio, posições são confrontadas, conflitos existem. Por isso, é importante reiterar que

A pedagogia é relacional. Tanto os professores como os estudantes são transformados por meio do encontro pedagógico à medida que aprendem uns com os outros. A tensão produtiva entre a transformação simultânea individual e coletiva define os encontros pedagógicos. Nossas vidas interiores influenciam nossos ambientes e, ao mesmo tempo, são profundamente afetadas por eles (UNESCO, 2022, p. 49).

Encontros de culturas acontecem na escola urbana, na escola de campo, na escola indígena... Em resumo, na escola! Modos diferentes de perceber o mundo, de se perceber, como aquele da professora Maisa. O estudante da escola do campo explica para a professora os efeitos das enchentes nas lavouras, explica os estados da água, por tê-los sentido no seu corpo. Assim, gestam-se outros modos de tratar do meio ambiente. Esse estudante se sente meio ambiente!

A docência se faz no movimento, o que implica deslocamento e busca. Mas busca de quê? De partilha e construção de saberes, como se viu em tantos relatos no congresso, quando licenciandos e professores da Educação Básica, foram convidados docentes compartilhar seus conhecimentos sobre docência. A “biblioteca da vida” de cada professor é fundamental para o seu

trabalho”, e construí-la é compromisso permanente. “E nesta alegria de aprender e de enriquecimento cultural que os professores são agentes de uma educação entrelaçada com a vida, e por meio dela podem contribuir para novas formas de convívio e solidariedade com o outro e com o planeta vivo” (UNESCO, 2022, p. 82). Busca por construir e partilhar conhecimentos. Busca por compreender para agir. Além disso, corroboramos que

Os professores são figuras essenciais sobre as quais repousam as possibilidades de transformação. Eles, por sua vez, devem reconhecer a capacidade de agir de seus estudantes para participar, colaborar e aprender por meio de seus encontros pedagógicos compartilhados. Para realizar esse trabalho complexo, os professores precisam de comunidades de ensino colaborativas ricas, caracterizadas por medidas suficientes de liberdade e apoio. Apoiar a autonomia, o desenvolvimento e a colaboração dos professores é uma importante expressão de solidariedade pública para o futuro da educação (UNESCO, 2022, p. 78).

O exercício da docência em plenitude – e suas complexidades – é um ofício que demanda atenção sensível para que possa ecoar e produzir os efeitos desejados na construção de uma educação qualificada e com sentido. Trata-se de uma educação que permita ir além e que contribua para a equidade social, para a sustentabilidade planetária e para a vida em potência.

A docência se faz (também) nas artesarias, algumas palavras finais

[...] ela me ensinou a esperar, me ensinou a parar, me ensinou a flutuar (Vassalo, 2010, p. 21).

Fazer-se é uma ação reflexiva, pois está associada ao ser que a pratica. Ele faz para si. Mas quando fazemos algo para nós, fazemos e podemos fazer também para o outro. Somos seres de relação, vamos nos tecendo nas relações. Ser ou fazer-se professora são faces de uma mesma moeda. Ao ser, vamos nos fazendo. Ao nos fazer, estamos sendo! E ensinar é, todo tempo, o tempo todo, aprender! Aprender é também uma possibilidade para ensinar.

Em certo momento, decidimos ser professoras. E frequentamos um curso de Magistério (ou não), uma Licenciatura. Fizemos estágio, que é uma certa experimentação do estar na docência. Entramos na escola, não mais como estudantes, mas agora como estagiárias. Após essa etapa, podemos adentrar salas de aula como professoras. E assim aconteceu: um dia passamos a professorar! Um susto e também uma alegria, porque orquestramos um espaço; um grupo de pessoas denominado estudantes; um lugar de encontro, de magia, de transformação, bem como de muitos desafios e complexidades.

E que professoras, que professores queremos ser? Desejamos ser professoras coerentes com nossos propósitos que envolvem a justiça socioambiental, a equidade e a diversidade, a construção de um mundo em que todos e todas possam viver com dignidade, aproximando, como nos lembra Freire (2011), o que se sabe e o que se faz. Queremos aprender! Queremos ensinar! Como Maisa, desejamos “dar asas nas pessoas” (Vassalo, 2010, p. 15), valorizando o que cada uma carrega de melhor, de bonito dentro de si. Asas nos lembram leveza, voo, liberdade, possibilidade para a descoberta, para o inusitado. Ser professor contempla perceber beleza e possibilidade no outro. É compreender, acima de tudo, que, como seres humanos, podemos aprender e nos transformar pelo conhecimento.

Ainda, queremos ser professoras artesãs, que, assim como o oleiro que estuda o barro nas suas mãos, estudamos, carinhosamente e com vagar, a ciência, os saberes historicamente acumulados e, com nossos estudantes, construímos caminhos para que as aprendizagens se efetivem. E desejamos que novas perguntas se criem e recriem a cada dia, para irmos além do que sabemos. Aprendemos, com a literatura, nesse (re)fazer-se professora, que “dar asas nas pessoas é reconhecer o que cada uma delas tem de mais bonito e mágico” (Vassalo, 2010, p. 15). Que as artesanias da docência – em eventos, livros e encontros – nos permitam avançar como humanidade!

Referências

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- NÓVOA, António. *Professores: libertar o futuro*. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.
- NÓVOA, A. Tarde de outubro: ensinamentos sobre amor, liberdade e generosidade uma entrevista concedida pelo professor Dr. António Nóvoa. [Entrevista cedida a] Karina Feltes Alves e Fernanda Meneghel Cadore. CONJECTURA: filosofia e educação, Caxias do Sul, v. 29, p. e024002, 2024. Disponível em: <https://sou.ucs.br/revistas/index.php/conjectura/article/view/1529>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- SKLIAR, Carlos. Entrevista a Carlos Skliar "Somos artesanos de nuevos comienzos". *El Cardo*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, n. 19, 2023. Disponível <https://portal.amelica.org/ameli/journal/567/5674121001/html/>. Acesso em: 2 fev. 2025.
- VASSALO, Marcio. *A professora encantadora*. Belo Horizonte: Abacate, 2010.
- UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

La educación como artesanía de recomienzo

Carlos Skliar⁷

En el libro *Los hijos terribles de la edad moderna* – publicado originalmente en alemán en 2014 –, el filósofo Peter Sloterdijk sugiere que en el umbral de la modernidad tardía se asiste a la perdida o el vacío del pasado entre los nuevos y que toda respuesta a nuestros problemas estaría en la esperanza o en la espera del futuro. El presente abandona la memoria y se transformaría en una expectación pasiva de lo que vendrá, ofreciendo respuestas o acciones cuyas preguntas ya no estarían desde antes o desde siempre y que no acaban de tener tiempo para pensarse o para formularse, porque son objeto de urgencia y refieren a la búsqueda de un beneficio personal.

Dada la desazón de la existencia se produce un distanciamiento con los enigmas y con el agobio que resulta sostener los misterios o la incertidumbre o la fragilidad y a cambio se concentra en lo que hay que hacer en cuanto adaptación a las exigencias de una época que no es más que de exigencias del mercado – sea éste del capital o cognitivo. Si ya no importa el origen tampoco importarían el mito y la narración, aunque para muchas comunidades narrar el principio sea la única forma de quitarse de la oscuridad y del silencio: “contar o narrar significa hacer como si se hubiera estado presente en el comienzo” (Sloterdijk, 2015, p. 12).

Esto haría del presente un simple abandono de la memoria, o de la herencia, y lo transformaría en una gestualidad pasiva de lo que vendrá – porque lo que vendrá será la solución a las preguntas –, y construye respuestas o acciones o inclinaciones cuyas preguntas ya no estarían desde antes, o desde siempre, o desde

⁷ Investigador Principal del Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (FLACSO/CONICET, Argentina).

un origen, y que no acaban de tener tiempo para pensarse o para formularse, porque ya son en sí mismas objeto de urgencia y, además, porque obedecerían a la búsqueda de un beneficio personal y no de un bien común. Esta idea – perdida del pasado, respuestas novedosas desde el futuro – puede interpretarse de varios modos, no es necesariamente evidente, pero indica varias direcciones que pueden ayudar a pensar las encrucijadas culturales y formativas contemporáneas. La cita a la que se hace mención aquí es la siguiente:

Serían los futuros, y no los orígenes, los que contaría de verdad. Ahora ya no recaería más el peso pesado del ser sobre el pasado; el ámbito mítico, donde son endémicos las antiguas leyes, los poderes originarios, lo fundacional, pierde importancia progresivamente. Tampoco es el presente ya la continuación de un antes, siempre válido, en el medio de la vida actual [...]. Desde que el tiempo y el futuro urgen el pensar, el pasado y el presente constituyen el tiempo de incubación de un monstruo, que aparece en el horizonte bajo un nombre engañosamente inocuo: lo nuevo (Sloterdijk, 2015, p. 27).

Dada la separación de la existencia con el presente se produce un distanciamiento con lo inexplicable, o con los enigmas y con el agobio que resulta sostener los misterios o la incertidumbre o la fragilidad, y a cambio se naufraga en un proceso de adaptación a las exigencias de una época que no es más que las exigencias del mercado – sea este de capital o cognitivo, el capitalismo cognitivo. Una de las consecuencias de la renuncia a explorar el sentido o el sinsentido de la experiencia humana es la pérdida del asombro y de la pregunta con la que comenzaría cualquier gesto de curiosidad y, por tanto, de cuidado; véase la etimología y la familiaridad de las palabras cuidar, curiosidad y cura, en un mundo donde ha imperado el descuido.

Desde un punto de vista formativo, la pregunta que permanece vigente es la del carácter transparente o resistente – o incluso rebelde – de los procesos educativos respecto de un tiempo actual que tiende a desoír el pasado, a naufragar en el sinsentido del presente y a acatar las respuestas pre-construidas del futuro. Retomar o recomenzar la narración es, en cierto modo, retomar

una idea de lo común, de lo público, de la comunidad, sin lo cual la formación quedaría reducida a una mera preparación o adaptación a las exigencias de rendimiento epochales.

Hoy se ha naturalizado una defensa burda del individuo, pero no de todos los individuos, y una superflua noción de libertad, que no es cualquier libertad. Ambas ideas, la del individuo y su libertad, están arraigadas y subordinadas a una ecuación financista. Hay en todo ello una defensa de ciertos individuos y, diría más, una defensa acérrima de cierto individualismo. No es una defensa de la subjetividad o de la singularidad, es la radicalización de una cualidad neoliberal históricamente anterior que celebra la auto-referencialidad y que se expresa en un modelo exitista, triunfalista, de capacidades personales, que entonces confunde, mina o destruye la relación entre el individuo y la comunidad, entre lo particular y lo público, entre la propiedad privada y el bien común.

Cuando en el campo de la formación pedagógica se menciona el aprender a vivir o la pretensión de enseñar a vivir – o inclusive la vaga noción de educar como travesía –, es al menos sorprendente que la respuesta inmediata que concierne a las emociones sea exclusivamente la de la felicidad, como si se tratara de un bien supremo indiscutible o como si fuese el único destino posible para la intimidad y las relaciones de la vida en el mundo.

¿A qué se debe esta insistencia en la felicidad, en el contexto de la así llamada educación emocional, como imperativo absoluto y la destitución de otras afecciones tan vitales como la tristeza, la alegría, la nostalgia, la melancolía, el desasosiego, la rabia, la incertidumbre, el malestar, la impotencia, la soledad, el límite? No cabe duda de que esta cuestión es o podría ser de carácter formativo, es decir, concierne a la travesía que va de las singularidades a las comunidades y de las comunidades a las singularidades y expresa modos de vinculación y de conocimiento, crea proyectos institucionales, determina formas de organización curricular. La pura potencia de la felicidad a toda costa podría

ser comprendida como una emoción banal, superflua, incluso indiferente al mundo, autorreferencial, casi inhumana. ¿Qué filosofía, qué arte, incluso qué educación puede sostenerse en esta extraña noción de felicidad a cada momento y siempre, de felicidad pese a todas las circunstancias de la vida, la exigencia misma de ser feliz?

De esto se trata también la formación, de poder darle centralidad a la multiplicidad de las emociones o afecciones humanas para la materialización de otra convivencia, otra comunidad, otra educación. Es cierto que en esta época se asiste, entre otros atributos, a aquello que Sara Ahmed (2019) denomina como “giro feliz” o “giro hacia la felicidad”; este viraje refleja el instante en que el mundo adopta o impone una determinada noción de felicidad que incluye emociones positivas incuestionables y cuyo desenlace afecta no solo al individuo particular sino que penetra en varios campos disciplinares de la ciencia, la industria, los medios de comunicación, la educación y las políticas de gobierno. Se trata, pues, no solo de una idea sobre la emotividad o la afectividad sino de un verdadero andamiaje de sentido que inunda la vida cotidiana, pública y privada, provocando un extraño mestizaje entre una noción del “ser” en medio del capitalismo global que insiste con la cuestión del “tener”.

Ante el repetido panorama del hartazgo, el trabajo no formativo o la falta absoluta de trabajo, la ilusión de comunicación-conexión efectiva y efectista a todo momento, la productividad las veinticuatro horas siete días a la semana y la pérdida en apariencia irremediable de la infancia en el período de la niñez, no parecen caber muchas opciones de sobrevivencia y de rebeldía: el tiempo no solamente corre y corroe, sino que atropella y mata enseguida; a los carentes se les impone desear la abundancia y los abundantes mayor abundancia aún; la poca lentitud insiste en recuperar su aliento de aceleración; las pantallas ganan la batalla del predominio audiovisual efímero por sobre la narración ancestral e imperecedera.

Sin embargo, vale la pena hacerse un conjunto de preguntas: ¿en las relaciones entre época y educación se describe la propiedad que pertenece intrínsecamente a una época, o se narra la relación de una forma de sujeto particular con su tiempo? ¿Se describe el modo en que un tiempo pasa – duración, medición – o bien aquello que pasa al interior del tiempo, su experiencia, es decir, la temporalidad – su transcurrir, su devenir? ¿Es la desaceleración un tiempo de descanso, tiempo de creación, de contemplación, de pensamiento, o simplemente un tiempo excedente, sobrante, de fatiga, de cansancio? ¿Tiempo íntimo, privado, o tiempo político, público? ¿Puede acaso comprenderse el ansiado tiempo libre fuera de la oposición con su enemigo constante, el tiempo del trabajo? Y al fin y al cabo: ¿venimos al mundo para sufrir y padecernos solamente, o también para re-pensarnos y re-crearnos? ¿Y es la educación un tiempo de trabajo o un tiempo liberado; un relato apenas epocal o su recomienzo? Finalmente: ¿Debe la educación imitar al mundo hacer lo mismo que el mundo ya hace? ¿Someterse a las relaciones tecno-feudales sin más?

La educación bien puede ser un encuentro despojado, un encuentro desnudo, desprovisto de efectos especiales. Habría que poner las tecnologías en un escenario donde nada de lo anterior desaparece, donde nada de la memoria se convierte en un pasado que hay que enterrar, desechar, menospreciar u olvidar. Si se lograra que las nuevas tecnologías no fueran consideradas lo último y lo único se podría entender en ese sentido que el libro, por ejemplo, es o ha sido también una nueva tecnología y que tantos otros lenguajes y otros materiales pueden considerarse como tales, es decir, que establecen una mediación entre el mundo y las comunidades.

Pero el mundo se nos presenta como una gran máquina de información, no necesariamente de saber y de experiencia, que pretende eludir toda mediación. Toda la información del mundo parece estar disponible, pero no parece haber commoción por las vidas y por el mundo. Por lo tanto, aquí hay una cuestión de

generosidad o de mezquindad y hay otra manera de comprender aquella dependencia a las novedades como lo único que concita la atención; en esta dirección habría que volver a decir que el pasado está lleno de novedades.

Entonces, una vez más: ¿Es la educación pura continuidad, o interrupción del mundo? ¿Se trata apenas de preparación para el futuro o de la creación de una comunidad distinta en el presente? ¿Qué vuelve esencial y específicas a las instituciones educativas en tiempos de volatilidad, utilitarismo y generalización del aprendizaje?

Las preguntas anteriores tienen que ver con saber si la educación produce una continuidad del mundo o su interrupción, un dilema a propósito de la preparación y la creación de comunidad y el significado de aprender en un mundo maquinal que todo el tiempo está exigiéndonos a aprenderlo todo como relación exclusiva con el futuro.

Cuando se pronuncia la palabra “mundo” en educación, muchas veces se la pronuncia como exigencia adaptativa. “Hay que adaptarse al mundo, el mundo es lo que es, hay que prepararse/capacitarse para el mundo”. Todo esto forma parte de un debate profundamente contemporáneo: se trata de mostrar cuánto las imágenes históricas de la educación se han ido tiñendo y destiñendo con el paso del tiempo y hoy adquieren una relación y una tensión completamente diferente a la que estábamos acostumbrados.

Pues bien, hay dos imágenes que han atravesado la historia de la educación en distintas épocas: de un lado, la educación como preparación, es decir, educar quiere decir preparar, transformar, pasar de un estado al otro, un pasaje, una travesía. Esta imagen del preparar hoy adquiere una tonalidad rígida, que consiste en entenderla como preparar para la vida adulta y, más específicamente, preparar para una vida adulta entendida como una relación con el ganarse la vida, con el sobrevivir. Históricamente, la imagen de la preparación es una idea muy válida.

Todo proyecto educativo involucra un cierto mecanismo de preparación, de ejercitación. Pero si preparar ha sido, desde hace siglos, salir al mundo y aprender a vivir, hoy está claro que se ha desfigurado en otra noción muy diferente: donde hay que salir es al mercado. Este empequeñecimiento de la imagen es trágico pues ha transformado el mundo de la educación en una porción pequeña, la más utilitaria, la más mezquina.

La educación tiene un doble propósito o sentido inalienable, además de lo público y lo comunitario. Por un lado, la posibilidad de recomenzar la vida, de recomenzar la relación con las cosas del mundo, de tener destinos distintos a los naturalizados por las formas y lugares del nacimiento. Por otro la idea de la pluralidad que sugiere que esos recomienzos puedan originarse en escenarios múltiples, donde haya exposición a múltiples formas de vida y de mundo.

Porque de otro modo sobreviene la imposición de un mundo único – lo que configura, así, el verdadero adoctrinamiento –, que es aquel donde la sujeción a las novedades del futuro, claramente desligado del pasado o que aborrece del pasado, crea un presente inmediatista, agotador y enfermizo, e impide el pasaje hacia un saber y una vida ajenos a la doble filiación actual del progreso y la tecnología – y de empleos solamente a ellos relacionados. No solo existe el mundo actual o el mundo actualizado o el mundo coyuntural; también está el mundo de lo perdido, de lo lejano, de lo enterrado antes de tiempo, de lo olvidado. Recomenzar, entonces, es entrar al mundo de lo múltiple. Y la educación, como la narración, es la artesanía del recomienzo.

¿Querrá decir entonces que preparar ya no significa educar? ¿No será que preparando a la niñez y a la juventud de esa manera, saliendo al mercado para aprender a ganarse la vida, se ejerce una continuidad de un mundo que lo que quiere es, justamente, que tal procedimiento de sujeción a la época se perpetúe en el tiempo? ¿Y qué diferencia hay entre salir al mundo y salir al mercado, entre ganarse la vida y aprender a vivir? ¿Qué diferencia de sentido, de experiencias, de acontecimientos, de

conocimientos? ¿Las escuelas son lugares y tiempos para salir al mercado y aprender a ganarse la vida, o siguen siendo ese lugar para salir al mundo y aprender a vivir?

Educar no tiene que ver tanto con preparar a individuos particulares para que sobrevivan, sino crear una comunidad distinta a las comunidades vigentes en este mundo. El lugar y el tiempo trascendente de la educación y de sus instituciones sería el de la creación de comunidades, comunidades de conocimientos, de lecturas, de juegos, de artes, de filosofías, de pensamientos, de escrituras, de conversaciones, de historias y memorias, de narraciones.

Esta época abandona la idea y la práctica formativa en nombre de una preparación cada vez más ajustada, más abreviada, más utilitaria y más servil a las lógicas adaptativas de las exigencias actuales. Basta un simple ejercicio que consiste en preguntar en los ambientes formativos cuál palabra resulta ser hoy sinónimo de educación y se podrá ver cuánto la palabra *preparación* se ha vuelto predominante. Esto no es casual: en buena parte de los ámbitos de formación hoy se pone en práctica una transformación mezquina que consiste, justamente, en “*ir al grano*”, con una marcada tendencia individualista y exitista. Ahora bien, como dicho anteriormente la educación siempre estuvo emparentada con una cierta forma de preparación. Desde los griegos en adelante, en pueblos originarios, en diferentes comunidades, la preparación se comprende como el conjunto de ejercitaciones corporales, espirituales, intelectuales, afectivas, etcétera, que configuran un cierto pasaje en los cambios de estado generacionales. Pero, una vez más, en estos tiempos la figura de la preparación se ha convertido en un atajo para la ideología del voluntarismo personal y la destrucción de lo común, de lo público, de la comunidad del conocimiento y el saber (Skliar, 2025).

La formación docente no puede, no debe caer en esa trampa del mercantilismo y del provecho individual, pues de hecho su propia construcción supone un plano comunitario esencial. La comunidad educativa es la responsable, ética, estética y política,

de la conformación de ambientes o atmósferas de cuidado, de compañía y de conversación, pero no solamente. Es también y sobre todo responsable por ser ese ambiente y esa atmósfera que, en sí misma, pone en práctica lo que dice que desea que hagan las nuevas generaciones. Un ejemplo quizá torpe, quizá insuficiente: decimos que deseamos que los estudiantes piensen, actúen, lean, estudien, escriban, por sí mismos, pero: ¿somos esa comunidad que se ha formado como para pensar, leer, estudiar, actuar, escribir, de tal modo que otros y otras lo hagan? Hay aquí un elemento álgido y crucial que debemos relevar para una discusión seria en este sentido. La formación es comunitaria, pero la preparación se ha vuelto individual o individualista y en medio de todo ello se han desvanecido o abandonado o roto otras figuras de la formación y de la educación tales como el cultivarse, el anti-utilitarismo, la vocación, una cierta forma de relacionarse con el mundo y con las cosas del mundo y un cierto modo de apreciar las vidas múltiples que componen todo escenario educativo.

Es cierto, además, que todo proceso formativo se pregunta por sus prácticas. De hecho, las prácticas educativas han ocupado siempre el centro de la escena escolar, pero muchas veces sino demasiadas, fueron confundidas como respuestas directas a un "¿cómo lo hago?", o bien a: "¿cómo lo hacemos?" como si ocultaran la pregunta que les diera origen y las relaciones sociales, políticas, filosóficas y antropológicas que les antecede. Por supuesto que las prácticas, como ejercicios materiales y espirituales formativos, lo son todo, absolutamente todo, incluso porque encarnan o devienen o promueven reflexiones teóricas que no son, ni puede ser, contradictorias o estar disociadas. El paso crucial que han dado las prácticas, y que además muestran su íntima vinculación con la expresión: "hacer escuelas", no ha sido otro que el de renunciar a la escenografía general y transformarse en términos de un situacionismo esencial.

La diferencia entre escena o escenografía y situación es evidente y profunda. La primera es descriptiva y de algún modo obedece a un punto de vista creado de antemano; la segunda es

disruptiva y se rige por una territorialidad y una temporalidad específicas. La escena es vista desde lejos o desde una determinada altura, la situación es donde estamos. La escena es una pintura, la situación es un tumulto de movimientos, palabras, imágenes, afecciones. Por último: la escena crea un lenguaje de designaciones, la situación abre sus puertas a lo narrativo. La relación entre prácticas y narración, en estos tiempos de información, opinión y entretenimiento, se vuelve árida y cada vez más necesaria: al narrar lo que nos pasa, al estar en medio de una experiencia, al estar entre otros y otras, cuidamos, contamos, acompañamos, conversamos.

Este es el principio narrativo por excelencia: crear una ronda de gestos, acciones, lenguajes compartidos; negarse a la brevedad, a la urgencia y al utilitarismo; renunciar a la mezquindad del conocimiento y a su lucro; abrazar los caminos, siempre sinuosos y llenos de encrucijadas, que multiplican los destinos y los biografías. La educación como recomienzo.

Referencias

AHMED, S. *La promesa de la felicidad*. Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Buenos Aires: Caja Negra, 2015.

SKLIAR, C. *Narrar, pensar, escribir y educar en este mundo*. La artesanía del recomienzo. Buenos Aires: Noveduc, 2025.

SLOTERDÍJK, Peter. *Los hijos terribles de la Edad Moderna*. Sobre el experimento antiguenealógico de la modernidad. Madrid: Siruela, 2015.

Uma educação sentipensante⁸

Lola Cendales⁹

Gostaria de agradecer à Universidade de Caxias do Sul pelo convite feito para estar hoje com vocês, e em especial às pessoas com quem me comuniquei nesses dias: a professora Flávia Brocchetto Ramos e o professor Danilo Romeu Streck. E, obviamente, a vocês pela presença neste recinto a estas horas da tarde. Além disso, quero saudar e parabenizar a todas as pessoas envolvidas na realização do I Congresso Internacional de Educação Básica e do III Encontro de Licenciaturas, porque considero que espaços assim são muito importantes para o encontro, a troca de ideias e projetos, possibilitando criar e recriar a educação que nossos povos e nossos países necessitam, sobretudo, em tempos tão controversos e desafiadores como os estamos vivendo.

Orlando Fals Borda – Centenário de seu nascimento: algumas contribuições

Antes de começar com o tema que nos convoca, vou referir-me à pessoa, ao sociólogo, ao investigador comprometido que nos apresentou a categoria “sentipensante” sobre a qual vamos nos deter. Trata-se de Orlando Fals Borda, que nasceu em Barranquilla, em 1925, e morreu em Bogotá, em 2008. Precisamente, em 2025, celebramos, na Colômbia, os 100 anos de seu nascimento.

Entre suas contribuições, eu mencionaria a preocupação e os estudos sobre o tema da terra, que, em seu país de origem, foi crucial, porque, por não ser possível realizar uma reforma agrária – que dito de passagem, não é uma proposta revolucionária, mas sim uma proposta liberal –, a qual se converteu na causa da violência que temos sofrido durante anos. Seu primeiro trabalho, sem ser ainda sociólogo, foi realizado em um setor rural, com

⁸ Discurso lido no Artesanias no Educar – I Congresso Internacional de Educação Básica e III Encontro de Licenciaturas. A tradução do texto é de Simone Viapiana.

⁹ Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (Colômbia).

camponeses, cujo título era *Camponeses dos Andes*. Depois, publicou *O homem e a terra em Boyacá*, sua tese doutoral. Estes e trabalhos posteriores foram uma contribuição tanto à análise da situação do país como à Sociologia Rural.

Outra de suas colaborações foi a crítica ao colonialismo intelectual. Segundo ele, os sociólogos latino-americanos não fizeram outra coisa senão copiar e repetir como coristas as propostas e a produção europeia e norte-americana, sem oferecer nada próprio, nada original. Isso expressa a necessidade de gerar uma ciência própria que dê conta de nossas realidades particulares, que reflete quem somos, uma sociologia latino-americana ligada à emancipação e não à submissão.

Um conceito-chave foi o de ciência popular, que corresponde a esses saberes práticos, empíricos, do sentido comum, os quais têm sua própria lógica de construção e comunicação e demonstraram sua eficácia na vida das comunidades e o desenvolvimento de áreas específicas. Porém, como não foram sistematizados nem correspondem às lógicas convencionais, são rejeitados e ignorados pela academia e pelos cientistas convencionais. Desse ponto, Fals Borda faz uma crítica ao conceito de ciência e suas relações com o poder. Uma das contribuições pela qual é mais conhecido é a da Investigação Ação Participativa (IAP), proposta que surge de sua experiência como investigador durante as lutas camponesas na costa norte do país, quando se retirou da universidade por cerca de 18 anos, para poder pesquisar. (E pensar que ele foi cofundador da Faculdade de Sociologia da Universidade Nacional.) Isto diz muito para as instituições de Ensino Superior.

Nessa experiência, encontrou as bases da IAP como proposta epistemológica e ético-política, que pretendia dar uma resposta às inquietações desse momento e que implicava estabelecer rupturas com a investigação convencional; uma delas com o binômio sujeito-objeto sem a qual era impossível a participação, e assim como este, com outras propostas do modelo positivista.

Uma de suas obras mais significativas dessa época é *A dupla história da costa*, que compreende quatro volumes dirigidos aos

intelectuais. Nessa obra, o autor reúne a sabedoria popular e as técnicas regionais, incorporando elementos como a música folclórica, a poesia e as cartilhas ilustradas para atender a diferentes populações. Com isso, expressa a importância da participação, é a parte pedagógica de seu trabalho. Orlando Fals Borda contribuiu significativamente para a relação entre ciência e política.

Se a IAP pretende conhecer a realidade para transformá-la, não é nada fácil, porque as elites não vão querer perder seus poderes e privilégios. Por essa razão, Fals Borda analisa o conceito de subversão e denuncia como o poder utiliza essa palavra para amedrontar, infundir medo e reprimir quem luta para mudar, para ter uma sociedade diferente. Nessa perspectiva, os subversores são considerados delinquentes, malfeiteiros e apátridas, os quais é preciso reprimir e castigar, porque são um perigo para a sociedade. Fals Borda esclarece que a subversão é um direito natural, uma obrigação moral quando a ordem social é uma desordem; quando os valores, as normas, as instituições etc. não estão a serviço do povo; quando as incongruências, que se reconhecem graças à investigação, são motivo de protesto; quando a população reclama. Portanto, trata-se de uma subversão-ética, que busca alcançar uma mudança e não se constitui como uma ameaça para a sociedade.

Apresento duas contribuições que tiveram uma repercussão política – embora em outras também, tenha havido. A primeira delas foi o Ordenamento Territorial, que o propôs no marco da Constituição de 1991 e que diz que tal como estão as coisas, os políticos seccionaram o país por razões eleitoreiras desconhecendo a identidade das comunidades, rompendo as culturas locais. Ele reorganizar defende a reorganização do território, uma vez que este não pode dividir-se para eleger políticos, mas sim para reconhecer, valorizar e potencializar as culturas locais.

A outra contribuição foi o Socialismo Raizal, socialismo autóctone que, segundo ele, deve construir-se a partir do que somos como povo, da nossa história e de nossas culturas; de reconhecer nossas raízes indígenas e seu sentido de comunidade; do

sentido de liberdade que trazem os negros; do amor à terra e da dignidade dos camponeses; e do trabalho dos colonos que abriram caminho e povoaram regiões afastadas. Segundo Fals Borda, é isso e não as propostas ou experiências estrangeiras que nos permitem construir uma ordem social mais justa, uma democracia radical como utopia.

Até o momento, temos um percurso muito esquemático sobre algumas das colaborações de Orlando Fals Borda, sociólogo comprometido cujo centenário de nascimento celebramos na Colômbia neste ano.

O caráter sentipensante da educação

Passamos agora ao tema que nos convoca, o caráter sentipensante da educação. A primeira questão que surge é sobre a origem desse termo, sentipensante. A resposta nos remete novamente a Fals Borda e a seu trabalho de investigação realizado na costa norte do país. Ele chega a uma zona de rios e pântanos e se adentra nessa cultura ribeirinha e se encontra, na vida cotidiana, com três aspectos muito atraentes: um, o caráter anfíbio das comunidades, que encontraram os elementos e instrumentos necessários para viver; tanto na terra como na água. São culturas anfíbias, porque podem viver na água e na terra, aproveitando, assim, os recursos que cada espaço lhes dá para viver.

Eu relacionava isso ao ocorrido durante a pandemia. Estábamos acostumados a viver e a trabalhar com os métodos e recursos estabelecidos, quando nos chegou a tecnologia, a linguagem digital, a modalidade virtual, exigindo nosso reconhecimento e engajamento crítico, para aproveitar o que esses novos espaços, modalidades, lógicas e instrumentos nos ofereceram para viver e trabalhar como educadores e educadoras, semelhantes às práticas dos camponeses da costa com quem conviveu Fals Borda.

Outro conceito é o homem *Hicotea*, isto é, aquele que resiste, que sabe esperar. Fals Borda encontra uma tartaruga, uma *hicotea*, que se sente muito bem no inverno. Quando chove a tartaruga sai, aproveita a água, se reproduz, é feliz e, quando

chega o verão, se esconde e volta a sair na chegada do inverno e da chuva. Ela sabe resistir e esperar. Me parece que isso pode ter relação com uma das virtudes do educador, como propõe Freire: a paciente impaciência, fazer tudo o que estiver ao nosso alcance, mas saber esperar a ocasião. Freire diz que adotou essa expressão a partir de um livro de Tomás Borge Martínez, um dos fundadores da Frente Sandinista de Libertação Nacional na Nicarágua, que o elaborou a respeito da luta revolucionária em seu país.

Por fim, o outro termo é sentipensante, objeto da reflexão que fazemos. Fals Borda, com sua sensibilidade e formação como sociólogo, encontra esse conceito na experiência com os camponezes. Em uma de suas travessias, um camponês lhe diz: "nós trabalhamos com o coração, mas também colocamos a cabeça; e, quando a cabeça e o coração se juntam, somos sentipensantes". O camponês afirma isso como algo simples e natural. Fals Borda adota a expressão, posiciona-a e lhe dá um caráter de categoria, o que, para ele, é uma das qualidades de um investigador. Nós a relacionaremos com a educação.

Se vocês buscarem em seus celulares "Eduardo Galeano – sentipensante", encontrarão a frase "gosto das pessoas reflexivas que não separam a razão do coração" e o reconhecimento que o autor faz de Fals Borda como a pessoa que aborda essa ideia.

Agora teríamos que nos perguntar como se dá essa relação entre o sentir e o pensar. Dois exemplos podem nos servir: um é quando Freire indigna-se ao escutar a notícia de que uns jovens queimaram um indígena. Ele sente e pergunta: quem foram seus pais? A que escola foram? Quem foram seus mestres? Dessa forma, entrelaçam-se o sentir e o pensar, as perguntas são o vínculo.

Freire tem um texto sobre a importância da pergunta. Com base nisso, vejamos outro exemplo: uma partida de futebol em que se ganha ou se perde gera emoções de prazer ou raiva e/ou desencanto, e surgem as perguntas sobre as decisões do árbitro, sobre o desempenho dos jogadores etc. Quando se fazem as

perguntas, não se deixa de lado o sentimento, como observa Freire. Portanto, sentir e pensar formam uma unidade.

Permitam-me uma referência pessoal. Eu estava preparando, na Colômbia, uma unidade para trabalhar o tema da paz, e decidimos tratar de Mandela, que é um ícone da paz. Ao estruturar o tema e definir conteúdos e metodologia, revivi os sentimentos de admiração, que senti ao ver o filme *Invictus* ou ao ler o poema que leva o mesmo nome. Embora já fizesse tempo que isso havia acontecido, o sentimento era igual. Um autor francês alega que todas as ações de entendimento são emoções. Isso significa que há uma unidade estrutural entre as emoções, o sentir e o pensar, porque a realidade é apenas uma.

Castoriadis defende que não há um conhecimento significativo que não tenha sido impulsionado pela paixão, boa ou má. Eu acredito que todo conhecimento é impulsionado pelo desejo de conhecer, pela curiosidade. Com relação à leitura e à escrita na educação, a primeira e mais importante ação a se fazer é despertar o gosto e o interesse, porque é a motivação que leva à aprendizagem. Porque é o entusiasmo e a paixão pelo que se transmite que possibilita a permanência das aprendizagens.

A arte pode ser um referente, por isso, apresento duas situações: um diretor de teatro estava preparando uma obra e pediu a seus futuros atores e atrizes que estudassem com interesse e entusiasmo, porque os sentimentos gerados desde a preparação, seriam a força, a energia transmitida e projetada na peça. A justificativa é que toda obra teatral procura impactar, fazer pensar, desestabilizar e mover o chão dos espectadores. Um estudante de violino pede a seu mestre que lhe aconselhe para chegar a ser um violinista de excelência, e o mestre lhe diz: o primeiro é amar o que faz, amar sua profissão; o segundo é preparar-se com rigor; e o terceiro, quando interpretar o violino, faça-o com honestidade. Essas mensagens me parecem que são também para nós, educadores e educadoras.

Freire, como outros educadores, reconhece que a educação é um ato amoroso, que tem um efeito transformador, e insiste

na necessidade de uma formação rigorosa tanto no pedagógico, que é nosso saber específico, como no disciplinar. Emoções e saberes se juntam para alcançar um efeito transformador.

Castoriadis argumenta que um mestre, ou melhor, um bom mestre, a máquina não substitui, uma vez que esta não é capaz de imaginar ou, indo mais longe, é capaz de apaixonar-se por uma ideia, por um projeto, para continuar trabalhando e aprofundando. Claro que as máquinas podem fazer projeções, mas têm seus limites. Agora, imaginar, imaginar, elas não são capazes... Além disso, nós construímos relações, nas quais somos insubstituíveis, com nossos estudantes, companheiros e companheiras do trabalho e com as famílias, embora a tecnologia, a inteligência artificial, tenha chegado para ficar, e isso redefina nosso papel.

Permitam-me outra referência pessoal que tem a ver com as mudanças a serem enfrentadas. Eu estava terminando os estudos em educação, e, nessa época como agora, nas universidades, impunha-se a tecnologia educativa: tudo em educação tinha que ser mensurável e quantificável; verbos como pensar e imaginar não eram aceitos. Também dava aulas em um colégio, e, para mim, educar era ensinar, ter um plano de estudos, avaliar. Esse era meu mundo. Buscando uma alternativa, com outros educadores, encontramos uma experiência que, no momento, era muito inovadora: era o trabalho com crianças de rua, que, em nosso meio, chamávamos de *gamines*.

Quando fui conhecer a obra, o diretor, um salesiano chamado Javier de Nicoló, pediu-me que colaborasse no espaço denominado *El Patio*, um lugar para receber os garotos de rua entre 7 e 17 anos. No local, era oferecida comida e roupa lavada, além de informação e espaço para jogar, mas não havia aulas, nem salas para tal, nem mestres. Então, para mim, foi a desorientação, a sensação de inutilidade total, que abriu espaço para uma mudança na concepção de educação. O que é educar?

Educar não é ensinar, embora tenhamos que fazê-lo e fazê-lo bem. Educar é acompanhar os processos emancipatórios de nossos estudantes, jovens ou adultos. É formar na liberdade, para

que eles, em algum momento, possam decidir sobre suas vidas. É ser cúmplices de suas buscas, de suas aspirações.

Descobri sentido na "A Operação Amizade", que correspondia à fase na qual eu havia me vinculado. Então, o acompanhamento e a amizade nesse caminho me proporcionaram encontrar os conhecimentos e fazer reflexões críticas tão necessárias para as transformações pessoais e sociais.

Voltando ao tema da educação sentipensante, temos que reconhecer a importância das emoções na vida das pessoas. Decidir por um curso, às vezes, tem a ver com a admiração que se sente por um professor, ou a rejeição por uma matéria, ou com a rejeição a um professor ou a uma professora.

Na Colômbia, o Ministério da Educação está trabalhando com uma pedagogia para o controle das emoções, porque dizem que são as causas da violência. O que acontece é que as emoções são produzidas e necessitam de uma razão para esclarecer por que se produzem, o que supõe uma posição crítica de uma análise do momento e das circunstâncias em que se produzem. Isso nos leva a considerar o papel dos meios de comunicação que respondem a esses interesses e têm o poder e as ferramentas para gerar opinião e emoções. Precisamos também considerar o nosso papel como mestres e educadores perante o que está acontecendo.

A pergunta do que fazer perante o que acontece no mundo exterior nos remete ao questionamento: o que acontece conosco, o que acontece em nosso interior nessa relação entre o sentir e o pensar? Isso exige um exercício de introspecção, de encontrar-se consigo mesmo; porque se é mestre ou educador desde dentro, desde o esforço que se faz para formar-se como pessoa e construir um horizonte de sentido, uma utopia que oriente e anime nossas buscas e compromissos. Em definitivo, isso é o que se almeja.

Voltando a olhar para fora, percebemos que a educação está sendo gerida pelos interesses do mercado, que são os que configuram a ordem social. São essas lógicas e esses valores contrários

aos princípios, que o passado não conta e o futuro tampouco. O presente nos opõe com a tecnologia, a IA, a quantidade de informação que já não conseguimos processar. Surgem as perguntas: qual é nosso papel? O que podemos fazer? A resposta não é fácil, como também não depende só de nós, mas formar um pensamento crítico é uma de nossas responsabilidades. Agora, como fazê-lo? Ninguém dá o que não tem. Isso não se pode pedir aos sociólogos nem aos filósofos, somos nós, os mestres, os educadores e as educadoras, os pedagogos, que temos que saber como fazê-lo.

Outro ponto é recuperar a memória e a história de nossos povos, para aprender com suas lutas, reconhecer o caminho percorrido e iluminar o presente, marcado hoje por desastres éticos e ambientais, mas também por esperançosos avanços. Em termos de humanização e de justiça, nem tudo está perdido. Por isso, precisamos ser pessoas de esperança em qualquer lugar em que estivermos. Afinal, temos um presente que a ser transformado e podemos promover as mudanças que a educação e a nossa realidade tanto precisam.

Para finalizar, eu diria que a vida de Orlando Fals Borda serve como um exemplo inspirador para fortalecer nossos compromissos de refletir sobre a realidade e senti-la. Uma educação sentipensante é uma proposta que traz desafios, pois nos convida a continuar buscando e construindo, tanto individualmente quanto em grupo, novas saídas e caminhos que ainda não foram pensados.

Obrigada pela atenção!

Dimensões estéticas e artísticas na formação docente

Mirian Celeste Martins¹⁰

Para início de conversa

Figura 1 – Fragmentos da identidade visual do Congresso Artesanias no Educar



Fonte: autoria própria (2025).

Comecemos pela leitura da identidade visual do Congresso Artesanias no Educar, preparado com tanto esmero. As artesanias foram visibilizadas pelas escolhas dos objetos fotografados para cartazes e camisetas, mas também pelo cuidado em todas as ações. Poderíamos aprofundar a leitura desses signos, porém gostaria de fortificar a ideia do título “no” educar, que não é “do” educar. Isso faz muita diferença, uma vez que a proposta é falar de dentro, no educar, dentro da ação. É falar das sutilezas e delicadezas com as quais esse evento foi feito.

¹⁰ Doutora em Educação (USP) e Mestre em Comunicações e Artes (USP). Licenciada em Desenho e Plástica. Pesquisadora, artista e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7167254305943668>. Site: www.mirianceleste.com.br. E-mail: miriancelestemartins@gmail.com

Para falar desde o lado de dentro da educação, trago um olhar delicado sobre os bebês, trazendo as frases iniciais do livro *Ainda estou aqui*, de Marcelo Rubens Paiva (2015). Uma obra dedicada à memória, que li depois de assistir ao filme, vencedor de um Oscar em 2025. Para mim, foi impactante perceber como o filme, a partir de tantas camadas possíveis, soube extrair uma essência tão bela, entre muitas. O início da narrativa é este:

Não nos lembramos das primeiras imagens e feitos da vida: do leite do peito, das grades do berço, do mólide que se mexe sozinho magicamente, de nos virar, não conseguir desvirar e chorar até alguém acudir, de como jogar as perninhas pro lado, nos virar e desvirar sozinhos, o primeiro movimento que revela um domínio corporal relevante da vida, do qual nos orgulhamos imensamente, como nos erguer no berço, na cama dos pais, no chão, da primeira vez que ficamos em pé, apoiados na parede, o segundo movimento de domínio corporal do qual nos orgulhamos imensamente, de jogar brinquedos para fora do berço, de quem são papá e mamã, de apertar bonecos que dizem "você é meu amigo", "coraaaação", "quem tá feliz bate palmas", de que chorar é recompensador, do fascinante interruptor que acende e apaga a luz, do mundo dos vários botões ao redor, do mundo em que passam aviões no céu, e há tomadas, o papel rasga, a impressora cospe papel, a gaveta abre fecha, abre fecha, e há gavetas por todos os lados, de ligar a TV, de chamar o elevador, das teclas do telefone e computador e controle remoto, do primeiro contato com o magnífico celular que toca música, de uma queda livre sem apoio que com o tempo se transforma em caminhar e é aprimorada, um movimento que todo mundo incentiva e adora e bate palmas para ele. [...] Já temos MEMÓRIA desde o primeiro dia em que nos deram à luz! Temos lembranças assim que acordamos, lembramos que o mundo é magnífico, sentimos um vazio no estômago, uma fralda pesada, molhada, e lembramos que, se chorarmos, milagrosamente aparece alguém que nos livra do desconforto (Paiva, 2015, p. 15-16).

"Já temos memória desde os primeiros dias em que nos deram à luz!". Temos lembranças. Assim que acordamos, lembramos que o mundo é magnífico e que, se chorarmos, milagrosamente aparecerá alguém que nos livra do desconforto. Somos humanos, vivemos e esperamos alguém que nos acuda, desde sempre. É um texto que nos emociona, porque nos faz pensar no bebê, talvez não no bebê que fomos, mas nos que vimos crescer. O bebê precisa de nós, de alguém que conte para ele as coisas do mundo. Ele descobre que as gavetas abrem e fecham, que

os brinquedos brincam também com ele, todavia, é preciso que alguém esteja junto. E esse alguém somos nós, professores, pais e mães. E avós também.

Didi-Huberman (2016, p. 30) afirma: "A emoção não diz 'eu': primeiro porque, em mim, o inconsciente é bem maior, bem mais profundo e mais transversal do que o meu pobre e pequeno 'eu'. Depois porque, ao meu redor, a sociedade, a comunidade dos homens, também é muito maior, mais profunda e mais transversal do que cada pequeno 'eu' individual". Frente aos bebês ou às histórias pessoais recordadas, é comum que nos lembremos das nossas próprias. A emoção não é só nossa. A emoção sempre envolve um outro, mesmo que seja um outro dentro de nós. É nesse sentido que aprendemos em encontros com o outro, seja através de um encontro com as palavras aqui escritas, seja através de um encontro por meio da arte.

Estesias como alimento...

Peço a você que me lê para voltar-se para si. Feche os olhos e relembrre uma imagem de infância, de algum trabalho com arte ou alguma experiência com arte. Seja um trabalho na escola, seja a apreciação de uma música, uma dança, ser plateia no circo, na sala de concerto ou no teatro, uma visita a um museu. Relembre: quem levou você? Quem abriu as portas para o mundo da arte e da cultura?

É muito comum que pais, tios, avós, professoras e professores sejam lembrados. São os nossos primeiros mediadores culturais que nos abrem as portas da arte, de manifestações culturais tão diversas. Talvez sejam os que provocaram nossas primeiras estesias infantis. Por que estesias?

Estesia é exatamente o contrário da anestesia, que nos "apaga". A palavra vem de *aisthesis*, que foi traduzida como estética e se tornou nome de um campo da filosofia. Entretanto, ela é também a percepção sensível, a percepção que envolve o corpo todo; um conceito presente na BNCC (Brasil, 2018) como uma dimensão. Trata-se de um movimento interno, sensorial, pro-

vocador da experiência e do conhecimento a partir do mundo externo; uma percepção sensível para quem está aberto para a experiência de viver, como as crianças. Pode ser causada por um encantamento, por um estranhamento ou por uma curiosidade, regada pelo impacto que causa em nós de algum modo. Assim, diz Rancière (2021, p. 7-8, grifos nossos):

O termo *aisthesis* designa o modo de experiência a partir do qual, há dois séculos, reconhecemos como pertencentes à arte coisas muito diversas em suas técnicas de produção e em sua destinação. Não se trata da “recepção” das obras de arte. Trata-se do **tecido de experiência sensível no seio do qual são produzidas**.

Então, não é da recepção que nós estamos falando, mas de algo a mais: um tecido que é composto por instituições, por práticas, por modos de afeto, por esquemas de pensamento e que fazem tornar significante uma forma, o brilho de uma cor, a aceleração de um ritmo, um silêncio entre palavras, um movimento... Sentidos que são acontecimentos associados à ideia de criação artística, de conhecimento sensível. Estesias que trazem o cotidiano com mais intensidade e nos tiram das anestesias que embotam nossos sentidos, embaçados pela preocupação com sobrevivência e não deixam que a arte e a cultura sejam sempre alimento para continuarmos sensíveis e atentos à compreensão humana de que a vida importa! Isto é, olhar para as diferenças humanas como riquezas a serem respeitadas.

Assim, quando pensamos em quem nos levou e apresentou o mundo da cultura e da arte, podemos avaliar a importância de mediadores culturais em nossas vidas, pois “olhar as pequenas coisas e convidar uma mudança contínua de ponto de vista nos impele a olhar cada vez mais detalhadamente, provocando uma postura de atenção profunda” (Guerra, 2022, p. 161). Como professores, somos agentes da arte e da cultura e temos de refletir sobre nosso papel como mediadores culturais, ampliando possíveis leituras de mundo.

Trago um pequeno exemplo, realizado na primeira aula do curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2025: uma mesa de “escondidinhos”.

Figura 2 – Mesa de “escondidinhos”



Fonte: elaboração própria (2025).

Essa “mesa”, que pode ser entendida como um lugar de acontecimentos sensíveis, foi criada por Renata Queiroz de Moraes Americano (2023). São “mesas de bisbilhos” (o título remete ao barulhinho do rio que corre bem leve), propostas para despertar o contato e fazer pensar a partir do sensorial, do inusitado. Nelas, memórias são reveladas por pequenos objetos escondidos em caixinhas. Elas evocam lembranças que falam de arte, cultura, mediadores, infâncias...

Nesse mesmo sentido, pensando nessas memórias, convido o leitor a assistir a um breve vídeo de memórias movidas pelo brincar (<https://www.youtube.com/watch?v=Q6uqZ3eFxsQ>). Trata-se de uma produção caseira, iniciada com Felipe, de cinco anos e onze meses, contando para sua mãe a descoberta: um bambolê é recriado como o *Homem Vitruviano*, de Leonardo Da Vinci, visto um ano e meio antes em uma exposição no MIS Experience, em São Paulo.

A mesa dos escondidinhos e o bambolê para Felipe se insitauram como experiências estésicas, que deixam vestígios e que enriquecem a compreensão do que é arte de uma maneira es-

tendida. Como disse Thierry Du Duve (2011, p. 51): "A palavra 'arte' não é, pois, um conceito, é uma coleção de exemplos – diferente para cada um". Isto é, o conceito de arte vai depender da minha coleção de exemplos para eu concordar se algo é arte ou não. Se a minha coleção de exemplos é só música clássica, é só isso que vai ser a música como linguagem. Então, qual é a nossa grande tarefa como professores? É ampliar exemplos. Porém, basta mostrar a arte para que as pessoas compreendam?

Curadorias educativas e nutrições estésicas

Para aproximar as pessoas da arte, é preciso um processo de escolha muito consciente das características com quem vamos interagir e da intencionalidade pedagógica que fundamenta a ação mediadora. Isso acontece em uma sala de aula, em um museu ou mesmo em festivais. Selecionar obras, músicas, concertos é a tarefa do curador.

A palavra curadoria tem origem epistemológica na expressão que vem do latim *curator*, que significa tutor, ou seja, aquele que tem uma administração a seu cuidado, sob sua responsabilidade. Para Tadeu Chiarelli (1998, p. 12), "o curador de qualquer exposição é sempre o primeiro responsável pelo conceito da mostra a ser exibida, pelas escolhas das obras, da cor das paredes, iluminação, etc.". Do mesmo modo, participando de uma mesa nesse Congresso ou escrevendo este texto voltado à Universidade de Caxias do Sul, também me preocupei com a escolha e a seleção de imagens, para que, ao falar do conceito, ele seja vivido de fato. É preciso que a experiência seja viva! E, com potência, para se tornar um momento de estesia.

Agradeço à professora Sinara Maria Boone, que muito contribuiu me apresentando artistas de Caxias. Pesquisei muitos artistas e suas obras e, entre várias possibilidades, escolhi um grafite. Está na Estação Principal de Integração Imigrante (EPI Imigrante), na BR 116, no Bairro Nossa Senhora de Lourdes. É um lugar de encontro de imigrantes. Mas não é só a imagem do grafite em si que conta aqui. Não trago apenas a obra de arte

que foi produzida por cinco grafiteiros: Gustavo Gomes, Catá, Gica, Tebeca e Franco Polini. O que trago, nesta curadoria, é uma fotografia apresentada em uma reportagem.

Figura 3 – Mural/grafite retrata a diversidade étnica e cultural de Caxias do Sul/RS



Fonte: Gustavo Gomes, Catá, Gica, Tebeca e Franco Polini – grafiteiros (Alves, 2024).

Não vemos apenas o grafite, percebemos a sua dimensão e vislumbramos uma foto que marca uma visita especial. São kain-gangs que foram ver o imenso grafite. Não é só a obra de arte, mas é sua relação com a vida.

Até que ponto podemos imaginar as dimensões de uma obra que vemos em livro ou em uma tela de celular? Qual é o tamanho, por exemplo, da obra *As meninas*, de Velásquez? Ou da *Guernica*, de Picasso? Ou da *Mona Lisa*, de Leonardo Da Vinci? Criar com fita crepe a dimensão destas pinturas é uma experiência muito interessante. São pequenas ações que podem tornar mais potente aquilo que vemos numa obra de arte. É se colocar em presença, mesmo que imaginária.

A visita dos 45 kaingangs de Lajeado aconteceu em 26 de outubro de 2024. Ampliar o olhar, mais profundo e inquieto, para além do simples reconhecimento de autorias, por meio de uma curadoria educativa provocadora pode-se despertar a fruição, não somente centrada na imagem, mas em uma experiência, um caminho que leve a pensar a vida, a linguagem da arte, provocando leitores de signos. Dewey (2010) nos mostra que as experiências educativas só podem ser planejadas tendo em mente os aprendizes, porque, dessa forma, é que se oferecem condições de crescimento.

Na reportagem do Jornal Zero Hora (Alves, 2024, n. p.), Gustavo Gomes revela: “Trabalhamos um idoso imigrante italiano, um indígena kaiagangue, uma senegalesa e uma mulher com um bebê no colo”. Para ele, a mulher com um bebê no colo, “representa a união de todos os povos”. A intenção era a conscientização da importância da identidade e da história de cada etnia.

Uma curadoria educativa não acontece apenas mostrando a obra e apresentando a biografia do artista. Por que a escolhemos? Onde está? Que histórias tem essa obra? Que perguntas ela nos faz? Como professores-propositores, na perspectiva de Lygia Clark, que se dizia uma propositora, pesquisamos e preparamos o percurso ativando culturalmente obras e artistas de todos os tempos, lugares e etnias, sem esquecer o que nos ensina Paulo Freire (1978, p. 17): “nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto”.

No dia seguinte à minha participação na mesa-redonda, estive no espaço cultural Vielas, que nasceu de uma linda e humana história de seu criador e morador do bairro no qual se localiza a instituição, Fernando Moraes, e de sua companheira Catiúscia Xavier, que enfrentaram muitos problemas. Felizes, exibem o prêmio Periferia Viva, concedido pelo Ministério das Cidades, em 2024. Percorremos muitas vielas e seus grafites, inclusive com

histórias como a da estudante da UCS e grafiteira Muriel Jaci da Silva, que posou junto à sua mandala. Uma senhora, na porta de sua casa, orgulhosamente nos contou como os grafites foram importantes para todos. Outra senhora fez o pedido para que também pintassem em sua casa. Era visível o acolhimento do projeto, que tem uma simpática sede onde ocorrem visitas e oficinas.

Figura 4 –Grafites no espaço cultural Vielas, em Caxias do Sul/RS



Fonte: autoria própria.

Somos também impactados pelos projetos e pelas obras, como docentes abertos às experiências, frequentadores de espaços culturais. Como docentes, se algo nos causa estesia, tem mais chances de provocar estesias em nossos estudantes. Nossa experiência transborda em nossa fala e pode contagiar outros nos encontros com a arte. Por isso, para finalizar, trago o meu encontro com a obra de Flávio Cerqueira no Centro Cultural do Banco do Brasil, em São Paulo, trazendo, para esta curadoria, duas obras que me emocionam.

Figura 5 – Ensaio com duas obras de Flávio Cerqueira



Fonte: autoria própria.

O menino Flávio tinha em casa uma enciclopédia Barsa, doada pela patroa de sua mãe. Tinha 18 anos quando entrou pela primeira vez na Pinacoteca para ver a bela exposição de Rodin e se encantou com a escultura e fundição, talvez impulsionado também pelo seu pai que era metalúrgico. Empolgado com a escultura, ele vendeu fadas e gnomos de epóxi e foi cursar educação e arte na faculdade. Hoje tem participado de inúmeras exposições. *Foi assim que eu aprendi* (2011) pertence ao acervo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (USP). Estava no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), na mesma sala de *No meu céu ainda brilham estrelas* (2023). Na parede da sala expositiva, havia um texto de Flávio Cerqueira (Schwarcz; Cerqueira; Vilela, 2025, p. 56):

Um caminho sem volta
Nasci em uma família de poucas posses materiais, mas me lembro de uma coleção da enciclopédia Barsa que ficava empilhada na casa em que cresci.

Desde pequeno eu ouvia a minha mãe dizendo:

– Filho, você precisa estudar para ser alguém na vida.

Segundo minha mãe, o conhecimento seria o bem mais precioso que eu poderia conquistar na vida, e, ao contrário dos bens materiais, esse jamais me seria roubado. Muito embora algumas vezes ele seja negado ou negociado.

Assim, o livro é um objeto recorrente na minha produção. Em suas primeiras aparições, livro e escultura eram feitos de mate-

riais distintos por eu acreditar que essa educação erudita não me pertencia e não me era possível alcançar. No decorrer de minha jornada, descobri diversas formas de educação e cultura, e que muitas delas não estão somente nos livros.

Hoje está tudo junto e criado com o mesmo material. Tudo o que represento e comunico em minhas obras me pertence. E esse reconhecimento é a chave.

O menino de castigo se distancia da jovem de pé sobre uma cadeira que abre um livro. A luz vem ao contrário dela e a ilumina. São 27 furos, como são 27 os estados brasileiros. A aprendizagem para ver além do mundo exige um esforço pessoal. Ela sobe na cadeira para ver. Ela é iluminada pela luz. A realidade vai além do livro, mas poderia ser um filtro para sua leitura? Um movimento de abertura para o mundo? Estrelas que brilham “ainda”? Emociona ver a distância no tempo (uma é de 2011, a outra, de 2023). Diz Lilia Moritz Schwarcz (Schwarcz; Cerqueira; Vilela, 2025, p. 23-24): “Entre a noção do conhecimento como um objeto quase externo e o pensamento como um domínio pessoal, a obra cresceu e se modificou. Se na primeira escultura o ensino parece distante, na segunda não há ‘espera’ que dê conta da urgência da inserção social via educação”.

Para seguir pensando...

Figura 6 – Nutrição estésica na formação docente



Fonte: autoria própria.

O que são as dimensões estésicas e artísticas na formação docente? É a busca, em nós mesmos, de nossas memórias, assim como a percepção de que elas já existem desde que nascemos, como lemos em *Ainda estou aqui*. É a leitura do cuidado simbólico do logo do evento, em que consta Artesanias “no” educar. É a observação das descobertas de Felipe, de Flávio Cerqueira, de dentro das caixinhas de escondidinhos. É a compreensão de que as obras podem estar nas ruas e precisam de seus leitores, ou nos museus, ou em livros, ou em telas digitais. Entretanto, em todos os casos, necessitam de mediadores.

Houve uma curadoria para este texto, para que fosse possível oferecer uma nutrição estésica. A potência de obras ou situações amplia repertórios, não no sentido de saber mais, mas no de viver mais *uma* experiência, assim grafada por Dewey (2010), por ser singular e única para cada uma de nós. Nessa perspectiva, a nutrição estésica na formação docente é como artesanias no educar.

Para terminar, eu trago mais uma imagem, a da dança que pude ver na UCS. Perdoe-me a dançarina, pois não consegui descobrir seu nome. Os movimentos eram muito rápidos, e a foto não é tão boa.

Figura 7 – A gestualidade de um corpo dançante



Fonte: autoria própria.

Vejo um gesto que impele a pensar no recomeço. Que corpo é esse? O que nos falam seus gestos? Qual será o próximo movimento? O nosso próximo movimento talvez seja o recomeço constante, como professoras e professores que todos os dias acordam, encontram seus grupos de estudantes e pensam jeitos de chegar mais próximo da e com a arte. É esse o convite deste texto, como nutrição estésica.

Referências

- ALVES, G. Mural pintado na EPI Imigrante homenageia etnias que compõem a comunidade caxiense. *Pioneiro*, Caxias do Sul, 29 out. 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/cultura-e-lazer/noticia/2024/10/mural-pintado-na-epi-imigrante-homenageia-etnias-que-compoem-a-comunidade-caxiense-veja-fotos-cm2ur6rnd00dk013pl6e7a137.html>. Acesso em: 14 maio 2025.
- AMERICANO, Renata Queiroz De Moraes. *Ao redor da mesa dos Bisbilhos com docentes das Escolas das Águas no Pantanal Sul-Mato-Grossense*. 2023. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.
- CHIARELLI, Tadeu (coord.). *Grupo de estudos em curadoria*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 1998.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Que emoção! Que emoção?*. São Paulo: 34, 2016.
- DUVE, T. de. Cinco reflexões sobre o julgamento estético. *PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais*, Porto Alegre, v. 16, n. 27, 2011. DOI: 10.22456/2179-8001.18187. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/18187>. Acesso em: 14 maio 2025.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GUERRA, Monica. *As mais pequenas coisas. A exploração como experiência educativa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- PAIVA, Marcelo Rubens. *Ainda estou aqui*. Rio de Janeiro: Alfaquara, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. *Aisthesis: cenas do regime estético da arte*. São Paulo: 34, 2021.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; CERQUEIRA, Flávio; VILELA, Cecília. *Flávio Cerqueira: um escultor de significados*. 1. ed. São Paulo: Pink Pineapple, 2025.

Dimensões éticas e estéticas da formação docente: rumo ao reencantamento do mundo

Gabriela Ferreira Olaço¹¹

Para começar, eu me sinto muito acolhida dentro da proposta do evento *Artesanias no educar*. Sou professora e pesquisadora nas áreas de Pedagogia, Filosofia, História da Educação e Formação em Educação, as quais resistem à ideia de ensinar apenas “teorias pedagógicas”, sem abordar as finalidades e significações da educação, da educação estética (no sentido de estética) e ética. É isso que gostaria de compartilhar, a partir de nossa resistência em Montevidéu. Trata-se de uma experiência e de uma tentativa artesanal, gerada no diálogo com nossa realidade.

Esta reflexão é sobre o percurso coletivo e institucional do Grupo PAC (*Pedagogía, Arte y Cultura URY*). Nossa trajetória começou na pandemia, quando, por meio de uma peça teatral, foi resgatada a história de uma escola, onde, em 2020, realizamos, pela primeira vez, a prática docente (o estágio do primeiro ano). A peça completou essa experiência e seu significado histórico.

Contra todos os prognósticos, tínhamos, na periferia, uma sala repleta envolvida em uma atividade não obrigatória. Tendo como base uma prática pedagógica crítica, estivemos sensíveis diante das desigualdades básicas, reveladas pelas alunas ao frequentar as aulas. Por essa razão, por exemplo, eu organizei um espaço mutualista, de cuidados compartilhados para mães com filhos. Dessa forma, vivenciamos, nós, as professoras, uma virada ético-estética.

¹¹ Institutos Normales de Montevideo. Consejo de Formación en Educación – ANEP. Professora de Educação Primária, Administração Nacional da Educação Pública. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1370731411148519>. E-mail: geferola@gmail.com

Convocamos um teatro na periferia, o “Choncho Lazaroff”. A obra “histórico-pedagógica” representava a primeira escola rural da cidade de Montevidéu, que recebeu migrantes rurais, despossuídos e sem-terra de todo o país. O centro foi para a periferia... As atividades centraram-se naquilo que é esquecido e barrado pela formação profissional: a maternidade das nossas jovens.

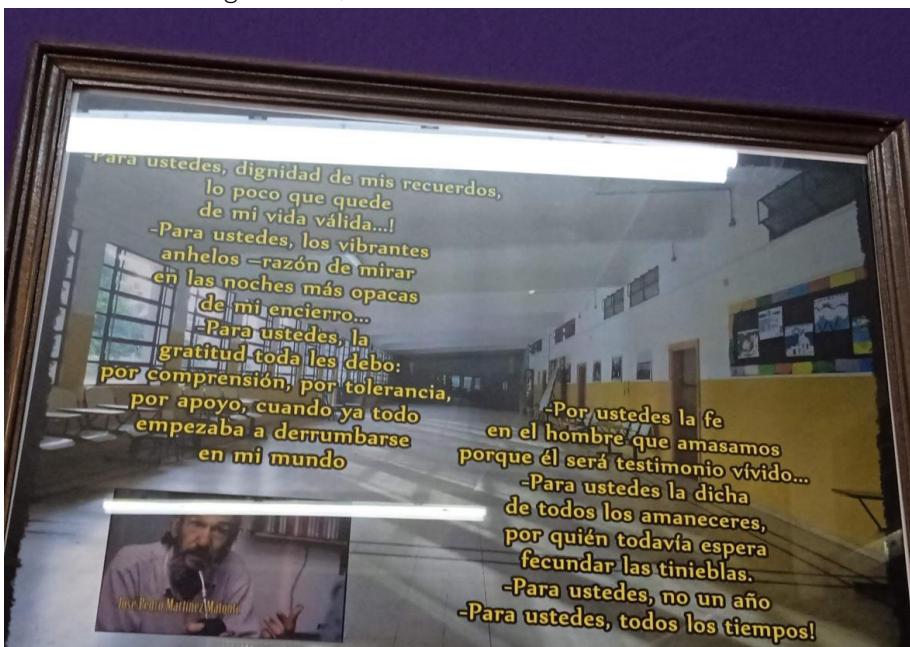
Garantir a liberdade e as condições de participação cultural que as estruturas mutualistas pensaram significa um ato de devolução e uma reparação histórica do que se produz pedagógica e culturalmente na periferia (periferia da pedagogia, periferia da formação, da história), do que é negado ou roubado (até dos mínimos atos maternos populares, que atuam contra o sentido elitista da pedagogia, da cultura e da arte). O grupo se fundou nessa virada ética e estética da devolução do patrimônio cultural e artístico aos despossuídos. Além disso, trata-se de pensar os espaços de cuidado como uma estética da pessoa; um gesto ético e estético.

Ao abordar a Escola de Villa García, uma avaliação pedagógica e histórica não foi suficiente, dada a história de como eles foram cercados por um batalhão militar armado, isto é, era uma proposta educacional, de ofícios, artes e jardins em uma unidade cooperaria agrária que esteve sob o olho e a mira da metralhadora. Como abordar a crueldade infinita e a maravilha persistente da vitalidade comunitária? Como perceber e conceituar a beleza que encimava o fogo aceso dos muralistas, que, antes do exílio e da prisão, acima das lareiras, recebiam-nos e abrigavam-nos? Martínez Matonte, professor, poeta, ilustrador e agricultor, disse “homem-paisagem”, e penso numa escola-paisagem, não o paisagismo confortável dos indiferentes, mas uma comunidade que homenageia seus mortos em árvores e faz paisagem.

Que noções pedagógicas e históricas podem abranger essa experiência estética e ética? O que observar e registrar das majestosas árvores nomeadas e cuidadas lembrando nossos desapa-

recidos? No espelho, um poema do docente desde a prisão nos recebe.

Figura 1 – Quadro na Escola de Villa García



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2 – Turma de Estágio (2020)



Fonte: arquivo pessoal.

Decidimos que, no primeiro ano de ensino, a lição fundamental era a experiência na escola Villa García, pois produziria uma

impressão sensível, ética e estética. O conhecimento pedagógico era uma linguagem que não conseguia explicar o sinistro e o maravilhoso. No entanto, entendíamo-los como dois aspectos da mesma complexa realidade, visto que é apenas por meio da presença de um que se percebe o outro, segundo explicou Pichon-Riviére (2002). Trata-se de uma experiência estética de horror e esperança, o alvorecer da vocação docente e do compromisso com o mundo, não com a mercadoria ou com as autoridades.

Procuro abordar essa ideia a partir da noção americana de Dakun, o arco-íris, a fim de pensar a união entre pensamento e sentimento, necessária para aceder a um fenômeno mínimo, apenas visível e significativo, uma construção ética e estética da sua transcendência: a decomposição da luz em gotas de água. Compreender essa comunidade escolar exigia perceber uma herança espiritual, que pôde ser acessada por meio dos sentidos e do conhecimento juntos, simultaneamente, como as cores do arco-íris.

Com essa estadia, aprendemos também a inovar em relação às condições de acesso ao patrimônio cultural e a garantir os direitos culturais das infâncias, entendendo que, primeiro, as infâncias não garantidas habitam as jovens estudantes e adultas.

Figura 3 – Turma de estágio (2024), na Escola de Villa García



Fonte: arquivo pessoal.

Assim, buscamos garantir e cultivar o amor a uma arte para as infâncias e o amor pela produção artística e artesanal das comunidades pedagógicas em resistência, nas quais atuam artesãos da educação, trabalhadores diários do encontro humano, e não profetas da verdade e da beleza. É cultivar o amor pelas periferias da pedagogia nacional e a vocação pelos gestos, detalhes e artesanias que se fazem entrelaçados às comunidades.

O grupo *Pedagogía, Arte y Cultura* também se inspirou em Pedro Figari, educador e filósofo comprometido com a luta contra a militarização, que, como a arte, é imposta pela indústria moderna, escravizadora, extrativista e pseudopressista. Seguimos suas noções de arte, de educação artística e artesanal, de obra e obreiro, de ofício e de autonomia criativa e vital; assim como de estética, vitalista e sociocultural. Em 1912, ele observou a delicada relação entre a experiência e a matéria e o ofício, por um lado; e o ensino de um mestre de ofício, por outro. Desse modo, equilibrou a ideia de vocação-singular e ensino baseado em um critério ético, estético, *nosso-americano* (Figari, 1960, 1965).

Começamos a intervir na instituição cultivando as dimensões artísticas, estéticas e éticas da formação. Sintetizo algumas dessas interferências da formação estética e da preocupação artística na vida institucional, oriundas de uma pedagogia em formação docente, além de algumas descobertas. Na sala e departamento, convidei para trabalharmos em um projeto institucional sobre o fechamento ou a censura à formação docente na ditadura, ocorrida há cinquenta anos. Das intervenções, destaco duas, que culminaram no projeto anual, com espaço para participação.

A primeira reflexão versa sobre o devir da intervenção de “Fogueiras da memória” (*Fogones de la Memoria*), grupo que parte de um Centro de Primeira Infância (CIPÍ), o qual vem desenvolvendo um projeto artístico de grande reconhecimento sobre a memória. Também organizei um espaço para mães com filhos, jovens e famílias frequentarem, enquanto educadores infantis se dedicavam a refletir sobre como trabalhar, sem crueldade, a memória na infância. Depois, ao instalar o que foi produzido naquele

dia, a exposição recebeu objetos. A história referia-se ao sapato que procurava sua dona, a professora Elena. A proposta foi pensar no tempo da percepção e em como situar a memória no cotidiano dos nossos espaços e das nossas relações vertiginosas e produtivas. Apareciam outros sapatos procurando a professora, uma vez que a última coisa que temos de Elena Quinteros é um de seus sapatos, o qual perde quando pula dentro da Embaixada da Venezuela e as forças militares retiram dela.

Figuras 4 – Atuação “Braseiros da memória” e instalação



Fonte: acervo pessoal.

Figuras 5 – Atuação “Braseiros da memória” e instalação



Fonte: acervo pessoal.

Figuras 6 – Atuação “Braseiros da memória” e instalação



Fonte: acervo pessoal.

Um tempo para fazer a memória cotidiana também se produz com as instalações dos estudantes: uma cadeira por aula é deixada com o nome de estudantes desaparecidos. Na velocidade da vida atual, guardamos o tempo, um espaço, uma cadeira para aqueles que não concluíram o curso.

A presença dos desaparecidos opera como uma decisão ética e estética que modifica a percepção do dia a dia, com uma dimensão que o torna profundo e rico em significações. Trata-se, ainda, de falar com ternura e cuidado, diante da infinita crueldade e perceber a fragilidade da vida: “*Vuelve los ojos, como cuando por sobre el hombro nos llama una palmada*” (Vallejo, 1918, p. 4). Será talvez o cultivo de uma espiritualidade a qual acessamos pelo sentimento e pelo pensamento? O arco-íris que reencanta o mundo logo depois da chuva, quando decompõe o cotidiano entre as minúsculas e frágeis gotas que ainda brincam no ar?

A segunda intervenção refere-se ao fenômeno do grupo musical-teatral para infâncias, “Canções pra não tirar uma soneca”, com Susana Bosch, e ocorria a partir do movimento e do canto coletivo. Segue a convocatória e, entre jogos e canções, Bosch narrava a atuação do grupo artístico em meio ao estado de terror, tendo como premissa a educação pela arte, culminando numa canção com energia inesperada. Mais de 100 pessoas juntaram-se para a repetição de uma letra aconchegante, numa roda que se estendeu e abraçou uma árvore.

A partir de uma grande e longa investigação coletiva¹², publiquei uma análise sobre minha infância na ditadura, em torno do espetáculo “Canções pra não tirar uma soneca”. Encontrei uma performance política que se tornou um patrimônio contra a ditadura: experiências infantis interrompendo o *Insilio*¹³. Já na primavera de 2023, uma práxis pedagógico-artística com aqueles artistas gerou um efeito semelhante de religação com o mundo. Aconteceu, a partir do resgate da memória, uma delicada e explosiva geração de esperança e alegria no encontro artístico, provocando o reencantamento do momento atual nas experiências mútuas da infância.

¹² Esta obra coletiva obteve o Primeiro Prêmio de Ensaios de Ciências da Educação, em inéditos, dos Prêmios Nacionais de Literatura 2023, MEC. Disponível em: <https://cul.com.uy/obras-ganadoras-de-los-premios-a-las-letras-2023/>.

¹³ Trata-se de uma memória reprimida, a cultura de uma consciência em perda.

Figura 7 – Jogo, música e memória, Projeto 50 anos da Clausura



Fonte: acervo pessoal.

Figura 8 – Jogo, música e memória, Projeto 50 anos da Clausura



Fonte: acervo pessoal.

Mas o que foi reencantado? O espaço, o jardim ou a fria instituição? O edifício ou o fato de habitá-lo com uma intenção estética? O tempo do som, da brincadeira, da primavera, da juventude dançando e brincando? Tempo para infâncias e memórias? Seria, talvez, a relação e o encontro, o reconhecimento mútuo, a percepção repentina de um passado, presente e futuro comum.

Participação, pertencimento, identidade... Para onde, de onde? Percebo a importância de uma intenção e significação dos eventos, tanto em um sentido ético quanto estético, não panfletário ou instrutivo. Há uma confiança na capacidade de tirar lições e destacar, assim, formas artísticas de ensinar, mostrar o mundo com delicadeza. Trata-se de entrelaçar-se num mundo cheio de passado, com perspectivas de futuro, e das ressonâncias atuais dessa participação no gesto diário de reexistência.

Figura 9 – Atuação de “Canções pra não tirar uma soneca”



Fonte: “Canciones para No Dormir la Siesta”¹⁴

Figura 10 – Jogo, música e memória, Projeto 50 anos da Clausura



Fonte: acervo pessoal.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QAfWPRw9uUA>. Acesso em: 2 jan. 2025

Figura 11 – Jogo, música e memória,
Projeto 50 anos da Clausura



Fonte: acervo pessoal.

a voz; depois em nós, os professores. Por último, fizemos esse esforço com o público das últimas Jornadas de Pesquisadores das Humanidades, da Universidad de la República Uruguay (UDELAR). A investigação realizada sobre as canções das nossas infâncias no Programa de Pesquisa Decolonial (FHUCE-UDELAR) foi uma das mais inquietantes apresentações coletivas, junto com outro momento da dimensão artística da formação.

Uma ausência na escrita dessa geração foi a experiência de assédio, sofrido na sua formação. Eu retornoi para as vozes silenciadas das graduadas: “Como escrever após o assédio? Como encontrar a voz e a palavra?”. Um compositor, cantor e violonista tem uma música na qual não canta e pergunta, não às cordas da sua voz, mas da sua viola: “Como eu posso tocar-te?”. Uma experiência da violência política, estetizada num longo poema, remete-me para a questão de Theodor Adorno, “Como educar depois de Auschwitz?”. Nós alcançamos a resposta de que poderíamos soar nossas vozes, estudantes e docentes, como linguagens artísticas, para dizer o indizível e fazer algo com aquilo que não pode ser uma experiência. Desbloquear, assim, com a

Em outra intervenção, nas atividades de graduação e elaboração de um ensaio pedagógico, trabalhamos a autoria, a experiência e a práxis, porque somos orientadoras do ensaio de graduação em Formação em Educação. O encontro do estágio com o professor e artista Carlos Enrique-Kaike-Barto, em Montevidéu, incentivou-nos a propor atividades sobre a voz e o gesto decolonial. A partir da busca pela autoria dos estudantes, mergulhou-se nas memórias e no encontro com

palavra artística, musical e poética, o silêncio. Colocar algo da infância inexperiente, assombrada e incrédula, no *Insilio*, isto é, o estado de fuga de si mesmo em si mesmo¹⁵.

Figura 12 – Cenários do processo decolonizador em estudantes, docentes e pesquisadores parceiros em três instâncias do processo de pesquisa, “O gesto e a voz decolonial”



Fonte: acervo pessoal.

Finalmente, Zitarrosa (1977) cantou para e pelos outros, os que não têm voz. Encontrar a condição humana dentro de si¹⁶; a utilidade de uma representação ética da frágil condição humana, da vulnerabilidade e da delicadeza universal, sensível, poética. “Sinto que a vida fica nervosamente agitada se eu não apareço” (Zitarrosa, 1977, n. p.) fala o cantor, “porque, se eu não canto, sinto que falta minha respiração”. Dessa maneira, ficam as in-

¹⁵ A noção do *Insilio* é analisada em “Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de 1951 a 1984” (Ferreira Olaso, 2023).

¹⁶ A relação entre a dicotomia *insilio* e infância e o desencantamento e o re-encantamento do mundo foi exposta em “Infancia, dictadura y resistencia: una aproximación a la experiencia de Canciones para No Dormir la Siesta”: “En el *insilio* ese modo automático de funcionamiento construye una ilusión invertida, la de expulsar de la existencia los pedazos mismos de una vida y sus enlaces, respecto de los lugares afectivos, geográficos, históricos, en su compleja dimensión antropológica, hasta volverlos fragmento... fenómeno que gira sobre una colección de estereotipias vanas, de rutinas cronificadas en la renegociación cotidiana; la obra de arte ofrece una oportunidad inesperada para encontrarla, en lo maravilloso o en lo siniestro y rechazado... Lo maravilloso de una condición infantil y, sin embargo, en ella misma, lo innombrable que opera como siniestro” (Ferreira Olaso, 2023, p. 304-305).

terrogações: que formas de pertencimento, de identidades, de transcendência numa massa, numa história, numa ideia nos dão um lugar? O que ensinamos a exaltar? O que nos sensibiliza, ficar deixa-nos em êxtase e faz nos perder como mônada ou molécula de uma totalidade indivisa? Será a experiência humana do sinistro e do maravilhoso da arte?

Para pensar em habitar nossas instituições e nos artesanos do educar, também nos inspiramos no projeto da “maestra” e artista Alcira Soust, uruguaia que, na década de sessenta, no México, habitou a Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional Autônoma do México – UNAM, fazendo do espaço comum uma intervenção artística. Entretanto, os últimos acontecimentos de 2024 exigiram novamente essa dimensão artística: a presença do espiritual numa instituição republicana e laica. Diante de um acontecimento trágico, formou-se um grupo que homenageou uma estudante que se suicidou. Propus uma ação da artista e especialista em canto coletivo e infâncias Gabriela Rodríguez, reconhecida internacionalmente. Perante a angústia, ela nos fez respirar coletivamente, tamborilar nossos corações, e, com um refrão simples, cantamos a canção infantil: “Quem te ensinou a nadar?”. Pensei, então, na dimensão artística e estética de resistência. Por que não da reexistência?

Aplicamos assim a ideia da arte, como um engenho que responde às necessidades e aspirações de um organismo vivo, para viver melhor (Figari, 1965). É assim que operamos, tanto fora como dentro das aulas, com a arte e a cultura, trabalhando as ideias de infâncias nos espetáculos infantis ou a produção de metáforas visuais para compreender o Currículo Oculto. Preciso destacar que essa busca de sistematização do que estamos fazendo em Montevidéu é possível graças ao desafio colocado pelo importantíssimo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GEPAP e Grupo de Pesquisa Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas – GPeMC, no qual Miriam Celeste Martins e Adair de Aguiar Neitzel nos acolheram, e pelo convite instigador da professora Flávia Brocchetto Ramos.

Por fim, para uma reexistência coletiva, feminina, pós-humana, quisemos partilhar essas experiências de como nós, professoras de Pedagogia, cultivamos uma dimensão estética (estésica) ou artística na nossa disciplina e no seu papel na nossa instituição, numa perspectiva pedagógica feminina, artesanal e espiritual. Compartilhamos, assim, experiências e questões sobre uma artesanía frágil e sensível do educar na formação docente.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata, 1998.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia: ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2015.
- BERMAN, Morris. *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos, 2001.
- CARVALHO, José Jorge. Nietzsche e Xangô: dois mitos do ceticismo e do desmascaramento. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.). *Meu sinal está no teu corpo*. São Paulo: EDICON-EDUSP, 1989, p. 118-139.
- DÍAZ GENIS, Andrea. La voluntad de saber, piedra angular de la formación humana: ¿Cómo se debe educar después de Auschwitz?. In: DÍAZ GENIS, Andrea. *La Formación Humana Desde Una Perspectiva Filosófica*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2016, p. 163-173.
- FERREIRA OLASO, Gabriela; BENTANCUR, Gustavo. El estatus de la experiencia en la teoría del conocimiento de Pedro Figari. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, México, v. 1, n. 2, p. 257-273, fev. 2016. Disponível em: <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/20>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- FERREIRA OLASO, Gabriela. Infancia, dictadura y resistencia: una aproximación a la experiencia de Canciones para No Dormir la Siesta. In: CARABALLO, Ana María Fernández; BRUNO, Alejandra Capocasale. *Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de 1951 a 1984*. Montevideo: Anep, fev. 2023, p. 283-216. Disponível em: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2721>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- FERREIRA OLASO, Gabriela; RODRIGUEZ MORENA, Soledad. Apuntes sobre laicidad y educación: el blanqueamiento de los muros en institutos de Formación Docente. *Revista Fermentario, Laicidad en el Uruguay: fragmentos de una disputa*, Montevideo, v. 18, n. 2, p. 26-53, 2024.
- FIGARI, Pedro. *Arte, Estética, Ideal*. Montevideo: Biblioteca Artigas de Clásicos Uruguayos: Colombino Hnos, 1960.
- FIGARI, Pedro. *Educación y Arte*. Montevideo: Biblioteca Artigas de Clásicos Uruguayos: Colombino Hnos, 1965.

GAUCHET, Marcel. *El desencantamiento del mundo: una historia política de la religión*. Madrid: Trotta: Universidad de Granada, 2005.

PICHON RIVIÈRE, Enrique. *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social III*. 1. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.

ZITARROSA, Alfredo. *Guitarra negra*. España: Movieplay, 1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4bgyqoHcM7k>.<https://cooltivarte.com/portal/la-guitarra-que-habla/>. arteymemoriaslatinoamericanas.wordpress.com/2016/06/07/guitarra-negrade-alfredo-zitarrosa/. Acesso em: 5 jan. 2025.

O Inep e a coleta de evidências sobre a docência no Brasil

Suzi Mesquita Vargas¹⁷

Este artigo foi elaborado a partir da apresentação realizada no I Congresso Internacional de Educação Básica e do III Encontro de Licenciaturas da Universidade de Caxias do Sul, em 12 de março de 2025.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criado em 1937, sob a denominação de “Instituto Nacional de Pedagogia”, desde 1997, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, que tem como finalidades:

- I – organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II – planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III – apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV – desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V – subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- VI – coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII – definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII – promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- IX – articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral;
- X – propor instrumentos de avaliação, diagnóstico e recenseamento estatístico do letramento e da educação digital nas instituições de educação básica e superior (Brasil, 1997, n. p.).

¹⁷ Servidora pública. Pesquisadora-tecnologista do Inep desde 2014. Atualmente, atua como Coordenadora-Geral de Gestão de Exames e Indicadores da Educação Superior, da Diretoria de Avaliação da Educação Superior do Inep.

Considerando o objeto deste artigo, apresenta-se aqui um recorte das finalidades do Inep traduzidas em estudos, pesquisas e avaliações, que contribuem para a compreensão de quem são atualmente os docentes brasileiros e como se avalia a formação inicial. Assim, entre as ações do Inep, destacam-se:

- a. Censo Escolar: pesquisa anual, coleta um conjunto de dados sobre os docentes da educação básica, entre eles, titulação, situação funcional, área de conhecimento, unidades curriculares e número de turmas em que atuam.
- b. Censo da Educação Superior: pesquisa anual, coleta um conjunto de dados referentes aos estudantes de licenciatura, entre eles, número de ingressantes, matrículas e concluintes.
- c. Indicadores educacionais da educação básica, gerados a partir dos dados coletados no Censo Escolar: Adequação da Formação Docente, Esforço Docente, Percentual de Docentes com Curso Superior, Regularidade do Corpo Docente, Remuneração Média dos Docentes e Complexidade de Gestão a Escola.
- d. Avaliação dos cursos de licenciaturas e das Instituições de Educação Superior, processos avaliativos no âmbito do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (Sinaes)¹⁸: avaliação *in loco*, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de licenciaturas (Enade das licenciaturas) e Indicadores de Qualidade da Educação Superior (instrumentos).
- e. Estudos educacionais: divulgados por meio da Linha Editorial do Inep, entre eles, destacam-se os *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais* e o *Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE)*.

A partir do conjunto desses estudos, pesquisas e avaliações, é que se busca responder, neste artigo, quem são os nossos docentes e como se avalia a qualidade dos cursos de licenciaturas.

¹⁸ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Quem são os nossos docentes?

O Censo Escolar demonstra que, em 2023¹⁹, atuavam, na Educação Básica brasileira, 2.354.194 docentes, quantitativo que representa um acréscimo de apenas 7% se comparado ao ano de 2014, primeiro ano do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024²⁰.

Apesar desses números excederem 2 milhões de docentes na Educação Básica, análises demonstram que o Brasil já enfrenta um apagão de professores em algumas áreas de conhecimento, problema agravado em algumas regiões do Brasil, conforme demonstram Bof, Caseiro e Mundim (2023):

Os resultados deste estudo apresentam novas evidências do “apagão” de professores com formação adequada que está em curso nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em vários componentes curriculares. As análises realizadas, comparando as demandas total e imediata de professores com o número de licenciados nas áreas curriculares específicas, indicam que não há professores formados em quantidade suficiente para atender essas demandas na maioria dos estados brasileiros, em diversas áreas curriculares. Evidenciam-se, ainda, as desigualdades marcantes entre as unidades federativas em relação à adequação da formação docente e à carência de professores potenciais para atuar nos anos finais do EF e no EM (Bof; Caseiro; Mundim, 2023, p. 25).

Além da carência de professores, outro aspecto importante para se analisar é se os nossos docentes têm a formação adequada para a área e o nível de ensino em que atuam.

A série histórica do Censo Escolar demonstra que, ao longo de dez anos (de 2014 a 2023), a formação docente em nível superior em licenciatura plena, apropriado para o exercício profissional na Educação Básica, conforme estabelece o artigo 62, da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) de 1996, aumentou 12,7 pontos percentuais, isto é, 84,47% dos professores da Educação Básica são licenciados.

Observa-se, assim, que a maioria desses professores possuem a formação mínima necessária à função, mas será que essa

¹⁹ Edição do Censo Escolar disponibilizada em 12 de fevereiro de 2025.

²⁰ Para mais detalhes, acessar Painéis Estatísticos e Censo Escolar.

formação está em conformidade com a área de conhecimento e a etapa de ensino nas quais trabalham? O Indicador de Adequação da Formação Docente, calculado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais do Inep, visa responder a essa pergunta. Este distribui os docentes em quatro grupos, sendo o Grupo 1 aquele que incluiu os docentes com plena adequação da sua formação a sua atuação, de modo que fazem parte do Grupo 1 os professores licenciados, em nível superior, para a disciplina em que lecionam.

No Brasil, em 2023, 74,9% dos professores brasileiros tinham a educação apropriada para lecionar, contudo há áreas de conhecimento em que essa adequação é significativamente menor: apenas 55,8%, em Física, e 36,3%, em Língua Estrangeira. Recentemente, os resultados do Censo da Educação Superior (2024) foram divulgados, apresentando um aumento pouco significativo, de 0,4 pontos percentuais (p.p.), 0,5 p.p. e 2,2 p.p., respectivamente.

Outro aspecto relacionado aos professores, apresentado nos Painéis Estatísticos e Censo Escolar, é o Indicador de Esforço Docente. Esse indicador considera o número de alunos, turnos, escolas e etapas de ensino vinculados a cada professor, para criar uma escala de cinco níveis, em que o nível 1 é o de menor esforço e o 5, de maior esforço. Em 2023, os níveis que concentravam o maior número de professores nesse indicador foram: “Nível 1 – Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa”, com 32,6%; e “Nível 3 – Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa”, 24,4%. Em 2024, a distribuição se manteve apresentando os seguintes resultados: 32,7% e 24,6%, respectivamente.

Quanto à remuneração docente, o indicador demonstra que, em média, os docentes recebem valores diferenciados de acordo com as redes de ensino. Em 2023, a rede privada apresentava salário médio mensal de R\$ 3.534,30; a rede pública municipal,

de R\$ 4.896,60; a pública estadual, de R\$ 4.946,50; e a pública federal, de R\$ 12.977,60.

Os estudos de monitoramento do PNE²¹, especificamente sobre a “Meta 17 – Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE” (Brasil, 2020), revelam que os profissionais do magistério das redes públicas ganham, em média, R\$ 741,00 a menos que os demais profissionais.

Em síntese, as pesquisas, estudos e indicadores do Inep sobre os docentes apontam que o Brasil enfrenta uma carência de professores em determinadas áreas e que a maioria dos que trabalham na Educação Básica tem a formação adequada para o nível e a disciplina a que se dedicam, porém, isso varia conforme as áreas de conhecimento. Além disso, quase 25% dos docentes têm entre 25 e 300 alunos e ocupam-se em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Também, destaca-se que não foi alcançada ainda a meta de equiparação salarial entre os profissionais de educação e os demais profissionais com escolaridade equivalente, conforme estabelecia a LDB de 1996.

Considerando esse contexto, é pertinente questionar se os atuais estudantes de licenciatura colaborarão para atender às demandas de docentes. Quem são os concluintes das licenciaturas e como esses cursos são avaliados? Obter essas respostas é um dos objetivos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Quem são os concluintes dos cursos de Licenciatura?

O Censo da Educação Superior demonstra que 36% dos concluintes de licenciaturas formaram-se em cursos na modalidade a distância, um aumento de 5,5 p.p. se comparado aos dados do Censo de 2010. A expectativa é que esse aumento seja ainda maior para os próximos anos, considerando que 84%

²¹ Para mais detalhes, acessar o Painel de Monitoramento do PNE.

dos ingressantes em licenciaturas, em 2023, estavam vinculados a cursos a distância²².

O Questionário do Estudante (QE) do Enade para os cursos de licenciaturas coleta o perfil socioeconômico de seus participantes, suas percepções sobre o processo formativo e suas expectativas quanto ao magistério. Em 2021²³, os respondentes do QE indicaram que a maioria dos estudantes concluintes de licenciatura eram do sexo feminino (62,8%), solteiros (61,3%), e 64,9% possuíam renda familiar de até 3 salários-mínimos.

Desse grupo de respondentes do QE de 2021, 62,6% indicaram que pretendiam exercer o magistério após o término da graduação como a atuação profissional principal.

Como são avaliados os cursos de formação inicial dos docentes?

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, estabelece os princípios e processos referentes à avaliação da Educação Superior (Lei do Sinaes). Ela determina que compete ao Inep aplicar procedimentos e instrumentos diversificados para avaliar os cursos de graduação e as Instituições de Educação Superior (IES). Cabe à Diretoria de Avaliação da Educação Superior do Inep ocupar-se desses processos avaliativos.

Os cursos de licenciaturas são avaliados por meio da avaliação *in loco*, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior. Em 2025, o Inep encontra-se em fase de revisão dos instrumentos de avaliação *in loco*. O novo instrumento considerará as especificidades da formação dos cursos de licenciaturas.

Quanto ao Enade, ele é um exame aplicado desde 2004, que, em 2024, teve seus procedimentos de avaliação das licenciaturas aperfeiçoados, a fim de melhor captar as evidências que

²² Para mais detalhes, acessar o Painel do Censo da Educação Superior.

²³ Última edição do Enade dos cursos de licenciatura divulgada, até a data de elaboração deste artigo.

caracterizam a formação inicial dos professores, passando a ser denominado de Enade das Licenciaturas²⁴.

Entre as mudanças, destacam-se:

- a. Alteração da periodicidade do exame: a partir de 2024, os cursos de licenciatura passam a ser avaliados anualmente pelo Enade.
- b. Criação de mais um processo avaliativo: o Enade das Licenciaturas é composto por dois processos avaliativos, a Avaliação Teórica (prova) e a Avaliação da Prática (realizada durante o estágio supervisionado obrigatório, no período de regência; esse processo avalia as competências práticas do estagiário).
- c. Alteração da concepção e da estrutura da prova: até 2021, a estrutura da prova era igual para todas as áreas de avaliação, composta pela Formação Geral (comum a todas as áreas de todos os graus acadêmicos) e pelo Componente específico (em que havia vários itens compartilhados entre bacharelados e as licenciaturas da mesma área de conhecimento). A partir de 2024, a prova do Enade das Licenciaturas passou a ser composta pela Formação Geral Docente (comum a todas as áreas de licenciaturas) e pelo Componente específico (com ênfase no ensino da área de conhecimento avaliada). Além disso, foi ampliado o número de itens objetivos e definida uma única questão discursiva, comum a todas as áreas de licenciaturas.
- d. Definição de um padrão mínimo esperado no desempenho da prova.

A partir de 2025, o Enade das Licenciaturas ampliará o uso dos seus resultados, além da utilização para fins de avaliação dos cursos de licenciaturas e da produção de evidências que visam subsidiar a supervisão e regulação da Educação Superior. Os participantes desse Exame poderão utilizar os resultados para fins de concursos ou processos seletivos de professores, nos termos das

²⁴ Para mais detalhes, ver Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024.

normativas estabelecidos para a Prova Nacional Docente (PND)²⁵. Também, os Indicadores de Qualidade da Educação Superior serão aperfeiçoados, a partir dos avanços realizados nos processos avaliativos do Sinaes.

O Inep, em parceria com grupos de pesquisa, tem desenvolvido um conjunto de estudos, a fim de propor uma Cesta de Indicadores da Educação Superior brasileira, que considere a diversidade desse nível de ensino, princípio estabelecido na Lei do Sinaes.

Em síntese, este artigo buscou apresentar as diferentes iniciativas de responsabilidade do Inep cujo objetivo é subsidiar as políticas públicas e as pesquisas realizadas pela comunidade acadêmica, por meio da coleta de evidências e avaliações referentes à formação dos estudantes de licenciaturas e ao perfil dos docentes brasileiros de Educação Básica.

Referências

BOF, A. M.; CASEIRO, L. Z.; MUNDIM, F. C. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? In: SENKEVICS, A. S.; BASSO, F. V.; RODRÍGUES, C. G. (org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II*. Brasília, DF: Inep, 2023, p. 11-49. 9 v. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5967/4344>. Acesso em: 1º maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil – Mais Professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 jan. 2025. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Painel do Censo da Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Ministério da Educação, 19 set. 2024. Versão 2.0. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliliwidCI6ljl2ZjczODk3LWM4YW MtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZj9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 1º maio 2025.

BRASIL. *Painéis Estatísticos e Censo Escolar*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Ministério da Educação, 6 fev. 2025. Versão 1.6. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWly>

²⁵ Para mais detalhes, ver Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025, e Portaria MEC nº 96, de 11 de fevereiro de 2025.

ZWYtZjl1YjU0NzQzMTJhlwidCl6ljl2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 1º maio 2025.

BRASIL. Painel de Monitoramento do PNE. Gov.br, 10 nov. 2020. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Enade: Microdados do Enade. Gov.br, 21 jun. 2022. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024. Institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de licenciatura – Enade das Licenciaturas, altera a Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018, que dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep referentes à avaliação de Instituições de Educação Superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes, e institui o novo ciclo avaliativo do Enade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 jul. 2024. Seção 124, p. 152.

BRASIL. Portaria MEC nº 96, de 11 de fevereiro de 2025. Dispõe sobre a aplicação da Prova Nacional Docente – PND, no âmbito do Programa Mais Professores para o Brasil, de que trata o Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 fev. 2025. Seção 1, p. 28.

A biblioteca que nos habita e o pensar juntos o espaço mais poético da escola

Gabriela Piske²⁶

Moradas de papel e memória

"Qual é a biblioteca que te habita? Acho que começando do contrário, a habitação da minha biblioteca é meu coração. Todos os livros que li, daqueles que me constituíram, a pessoa que eu me tornaria no futuro (me tornei? me tornarei?). Penso nas ficções, nas fantasias que me faziam sonhar, e em cada lugar que estive por meio delas. Nas distopias que me mostraram coisas desse mundo, por meio de outros. De romances, de contos e novelas que me deram a capacidade de ver por outros olhos. É curioso, de algum jeito, minha biblioteca (física dessa vez) é a coisa mais afetiva que eu tenho aqui. A parte da minha criança que não se mudou comigo. Mais um amigo que me guarda quando estou aqui".

Os dizeres que abrem este texto são a resposta de uma professora para a pergunta “Qual é a biblioteca que te habita?”. Para ela, a biblioteca toca lá no coração. Biblioteca feita de livros – muitos! –, obras que a moldaram, abriram as estradas do seu caminhar, fizeram-na olhar para fora e para dentro de si. Para o filósofo Bachelard (2008), a casa é o nosso lugar no mundo, onde estão as nossas primeiras lembranças, os nossos devaneios. Segundo ele, “[...] todo espaço realmente habitável traz a essência da noção de casa” (2008, p. 25). Para essa professora, portanto, a sua casa – a casa habitável, o seu canto no mundo – é em meio aos livros.

“Qual é a biblioteca que te habita?” foi um questionamento que permeou os momentos iniciais da formação pedagógica que ministrei no dia 10 de março de 2025, durante dois períodos, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), convidando os par-

²⁶ Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5754515811824848>. E-mail: piskegabriela@gmail.com

ticipantes a, ao longo de todo o encontro, pensar a biblioteca como uma casa, uma casa de afetos. A oficina “Biblioteca e sua potência: por um espaço poético e vivo dentro da escola” reuniu mais de 100 professores e outros profissionais que atuam nesses espaços nas escolas pertencentes à rede municipal de Caxias do Sul e compôs a primeira programação do evento Artesanias no Educar – I Congresso Internacional de Educação Básica e III Encontro de Licenciaturas da UCS.

No decorrer deste texto, dialogo sobre as experiências sensíveis e estéticas vivenciadas no encontro com àqueles que levam vivacidade às bibliotecas escolares.

Tecendo sentidos, sonhando espaços

“Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós” (Bajour, 2012, p. 23). Leitores, livros, mediação e a troca sobre as reverberações do literário: essa foi a proposta para a abertura da oficina. O encontro com os docentes e outros profissionais da educação começou com uma nutrição estética: três leituras, três caminhos literários, três andanças pela vida.

Figura 1 – Livros da nutrição estética inicial



Fonte: autoria própria.

Iniciar uma formação que tem como potência o livro literário e o espaço principal no qual podemos explorá-lo na escola – a biblioteca – não poderia começar de outra forma: com eles, num convite à escuta da leitura contemplativa e reflexiva. A primeira escolha: *O passeio*, de Pablo Lugones (2017). Trata-se de um livro infantil que aborda a força da relação entre pai e filha e o luto quando esse pai se vai, mas deixa as lembranças dos momentos que viveram juntos, que começam no momento em que essa filha se torna mãe. É uma história contada nas entrelinhas entre os ditos e as ilustrações.

A segunda nutrição estética se deu com o livro, também infantil, *Mundaréu – mistérios e revertérios*, de Jorel Kulik (2023). Diferentemente do primeiro, essa obra é um convite à brincadeira, à intertextualidade e ao jogo de palavras e personagens. A história instiga o leitor a descobrir, junto com a barata Eleonora –

a investigadora –, o que fez o Mundaréu pifar, um planeta repleto de seres encantados, personagens de muitas outras histórias que conhecemos: príncipes, princesas, Saci Pererê, Chapeuzinho Vermelho, três porquinhos, Lobo Mau, etc. Esses personagens tiveram suas vidas viradas do avesso com o planeta pifado.

A última leitura de nutrição estética foi o capítulo “História de um olhar”, presente no livro *A vida que ninguém vê*, de Eliane Brum (2006). Um texto em formato de jornalismo literário, como é característico dessa renomada autora, que possibilita ao leitor conhecer a história do Israel, analfabeto, que é descoberto pelo olhar de uma professora e de crianças que o permitem frequentar uma sala de aula e aprender as letras e o afeto.

Figura 2 – Momento de nutrição estética



Fonte: autoria própria.

propositais para abrir oficialmente as horas de conversa sobre a biblioteca escolar, instigando cada um dos presentes a pensar num espaço que também pode provocar, em quem o frequenta, diferentes sensações e emoções, tanto pelos livros que lá residem quanto pelo que fazemos com o que nela existe.

Três histórias que nos oportunizam mergulhos distintos na literatura: do infantil que toca ao infantil que faz rir; do infantil que convida à saudade ao infantil que convida ao lúdico. Dessa forma, “[...] dar lugar ao não dito, à criatividade, às metáforas e à imaginação parece ser um sopro de liberdade para essas infâncias” (Melo, 2023, p. 11), tão acostumadas à didatização da literatura. E, claro, envolve um mergulho no texto poético, e no real, que convida o leitor – seja adulto, seja criança – a olhar a vida com mais humanidade. Três escolhas

Após as leituras iniciais, apresentei a primeira proposta: a escrita, individual, de uma carta ao mundo que respondesse à seguinte pergunta: qual é a biblioteca que te habita? A pergunta que abriu este texto e cujas cartas oriundas dela nos levam a muitas casas revestidas de biblioteca: a da infância, a da leitura em família, a da escola, a do trabalho e a que almejamos que estudantes entrem e façam morada, como revela a escrita de outra professora:

A biblioteca que me habita é ampla, arejada, linda e alegre! Onde palavras estão além dos livros, cada criança ou adulto que entra ali encontra um sorriso! E todos são únicos e especiais, chamados pelo seu nome. Interessante que essa é sem dúvida a Biblioteca que trabalho no turno da tarde, onde sou muito feliz!

Em seguida às cartas, propus o segundo momento de nutrição estética: a leitura do livro infantil *Biblioteca???* Uma biblioteca pode fazer milagres, de Lorenz Pauli (2012). A obra conta com toques de humor sobre o funcionamento de uma biblioteca e o mundo que nela podemos encontrar. Foi um convite às discussões sobre esse espaço que começaram a partir de então. Com essa nutrição, ingressamos em mais uma proposição com a seguinte pergunta: vamos entrar em algumas bibliotecas? Divididos em grupos menores, a proposta foi que lessem narrativas literárias sobre seis bibliotecas escolares, retiradas da tese de doutorado *Biblioteca-casa: espaço que se des-vela em poesia dentro da escola* (Piske, 2022).

Ao fazer a leitura, sem nenhum aporte de imagem, cada grupo foi convidado a responder a algumas perguntas reflexivas: quais imagens poéticas essa biblioteca despertou em mim? O quanto habitável é esse espaço? O que mais bonito tiramos de cada história? Concomitantemente, o mesmo grupo recebeu a missão de rabiscar itinerários, sonhos, barulhos e livros, desenhando a biblioteca que gostariam de construir, tecendo uma rede de ideias, ações, projetos, movimentos.

A biblioteca que queremos construir é como "livros pássaros", que voam de galho em galho alimentando a imaginação e a criatividade. Um local para o qual a escola inteira se dedica e

valoriza. Que não sirva apenas de depósito e/ou suporte para materiais escolares, por exemplo.

Esses foram os devaneios de um dos grupos. Devaneios que, no coletivo, na partilha com todos os demais participantes, revelam a potência do sonhar e lutar pela biblioteca que outros possam habitar no contexto escolar.

Todo esse movimento da oficina também expõe a importância de momentos de formação para o pensar juntos o espaço da biblioteca e o acesso à leitura entre professores e outros profissionais que vivem a realidade escolar. Contudo, trata-se de um pensar estético, permeado pela arte: a arte literária. Rossi e Neitzel (2023, p. 18) defendem uma formação continuada que explore também a educação estética dos participantes, uma vez que, com a integração entre os conhecimentos pedagógicos e estéticos, “oportunizar-se-á o pensamento com autonomia, com liberdade de escolha, com criticidade, uma vez que os docentes terão sua visão de mundo ampliada e estarão mais sensíveis aos desafios da sala de aula” – aqui ampliamos esses dizeres para todo o contexto da escola, em especial a biblioteca.

Por uma biblioteca que seja ninho e voo

“São os afetos das relações humanas que rememoram momentos e, juntos, se fazem presentes no espaço em que habitam. Por isso, se imaginamos a biblioteca com sentido de casa, naturalmente nossa imagem poética acerca do profissional que cuida desse ambiente também pode ser de um membro familiar”.

Nas palavras de Piske (2022), a biblioteca se torna a metáfora da casa, logo, aquele que dela cuida é também, metaforicamente, um familiar que reside nesse espaço. Foi com esse olhar que a condução de toda a formação com os profissionais das bibliotecas escolares de Caxias do Sul seguiu. Esse momento se encerrou no fechar do dia, mas, na verdade, continua por meio das cartas escritas com afetos, das leituras compartilhadas e do que, das trocas e conversas, levam para a biblioteca que ajudam a construir, para que outros também a habitem.

Nas horas que passamos juntos, o pensar a biblioteca da escola foi mais do que simplesmente planejar as estantes, o ambiente, as leituras. Os momentos de partilha foram convites ao acolhimento, à escuta, ao silêncio, ao barulho, aos movimentos, ao pertencimento dos que nela trabalham e dos que a frequentam, para, no coletivo, fazer morada. Sonhamos juntos por meio do que foi proporcionado por toda uma rede de pessoas que tornou o evento *Artesanias no Educar* possível e habitável.

Referências

- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.
- KULIK, Jorel. *Mundaréu: mistérios e revertérios*. Ilustrações de Simone Ziasch. Sumaré, SP: Inteligênios, 2023.
- LUGONES, Pablo. *O passeio*. Ilustrações de Alexandre Rampazo. Blumenau: Gato Leitor, 2017.
- MELO, Dianne Cristine Rodrigues de. Apresentação – Construir pontos para uma leitura aberta a todos os encontros. In: BAJOUR, Cecília. *Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação*. Tradução de Cicero Oliveira. Lauro de Freitas, BA: Solisluna; São Paulo: Selo Emilia, 2023.
- PAULI, Lorenz. *Biblioteca???: uma biblioteca pode fazer milagres*. Ilustrações de Kathrin Schärer. Tradução de José Feres Sabino. São Paulo: Brinque-Book, 2012.
- PISKE, Gabriela. *Biblioteca-casa: espaço que se des-vela em poesia dentro da escola*. 247 f. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, SC, 2022.
- SIMAS, Aletéia Caroline de; NEITZEL, Adair de Aguiar. Educação estética na formação continuada de professores do ensino superior. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 43, n. 1, p. 1-20, jan./mar. 2025.

A formação continuada de professores de Matemática dentro da profissão: um relato de experiência da rede municipal de ensino de Flores da Cunha

Graziele Dall'Acua²⁷

Introdução

A formação continuada de professores desempenha um papel social fundamental, pois, ao considerar as transformações dos docentes, também se reflete sobre o contexto educacional e suas possibilidades de evolução. Olhar atentamente para esse profissional e suas mudanças é, portanto, também olhar para as dinâmicas e perspectivas da educação como um todo.

Embora seja possível encontrar profissionais que rompem paradigmas, que buscam transformar suas práticas pedagógicas, situando-se como sujeitos do processo educativo e autoavaliando suas ações, ainda é preciso promover rupturas e gerar “ruídos” em grande parte dos educadores. Assim, evidencia-se a necessidade urgente de refletir sobre a formação continuada de professores, reconhecendo-a como um processo essencial para o fortalecimento de suas práticas e para a transformação da escola.

Dessa forma, essa investigação se propôs a analisar contribuições da formação continuada para professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Flores da Cunha – RS, visando à construção de práticas pedagógicas inovadoras e promovendo uma reflexão crítica sobre o tema.

²⁷ Doutora em Educação. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, pela UCS. Professora de Matemática da Rede Municipal de Ensino de Flores da Cunha. E-mail: grazidallacua@gmail.com

A importância do diálogo na formação e na prática docente é amplamente reconhecida por autores que refletem sobre a educação e a profissão de professor. Segundo Freire (1996, p. 86), “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”. Essa concepção está alinhada ao pensamento de Imbernón (2009), que destaca o diálogo e o ensino entre pares como elementos que potencializam a aprendizagem recíproca e cooperativa. Para Nóvoa (2021), o diálogo está intrinsecamente ligado à liberdade.

A experiência formativa analisada neste estudo proporcionou aos professores momentos de reflexão dentro da profissão, possibilitando a análise de pontos de vista próprios, a partir de um olhar voltado não para a busca de respostas prontas, mas para a identificação e compreensão de novos desafios. O processo formativo foi construído com base no princípio dialógico, oportunizando momentos de ordem e desordem para favorecer a compreensão da unidade na diversidade.

De acordo com Imbernón (2009), o diálogo fomenta a criatividade, ultrapassando os limites dos recursos técnicos. Nesse sentido, o podcast constituiu-se como um espaço de diálogo aberto e reflexivo, auxiliando os professores a entenderem a contradição como parte integrante da compreensão da realidade educativa e profissional.

Para Imbernón (2009), o desenvolvimento profissional ocorre em momentos formativos como esse, no diálogo entre pares, no coletivo e na troca de saberes práticos, que não apenas enriquecem as estratégias pedagógicas, mas também viabilizam, na convivência com o outro, a construção de soluções coletivas para os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Nesse espaço de diálogo, construído no interior da profissão, os professores participantes da pesquisa propuseram-se a debater sobre suas trajetórias, as mudanças ocorridas na educação e as transformações que vivenciaram ao longo do tempo. Narraram histórias de vida, compartilharam experiências, romperam paradigmas,

citaram exemplos e resgataram lembranças significativas de sua trajetória como professores. Segundo Növoa (2009), essa prática promove o tacto pedagógico, no qual a dimensão profissional entrelaça-se à dimensão pessoal, favorecendo práticas de auto-formação e possibilitando que os professores construam narrativas sobre suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

Podcast: um espaço de diálogo reflexivo em uma comunidade de prática

Inspirado nas ideias de Növoa (2009; 2021), Imbernón (2009) e Freire (1996), foi desenvolvido o podcast “Eu, professor de Matemática” (Figura 1) como parte integrante da formação continuada para professores da Rede Municipal de Ensino de Flores da Cunha. O programa consolidou-se como um espaço de diálogo, partilha e reflexão crítica sobre o trabalho do professor, proporcionando uma experiência coletiva e inserindo a formação dentro da própria profissão.

Figura 1 – Podcast formativo “Eu professor de Matemática”



Fonte: autoria própria.

De acordo com Imbernón (2009), essa iniciativa de formação possibilitou uma reflexão aprofundada sobre o processo de ensinar e aprender, estimulando um olhar para a complexidade das ações educativas, que frequentemente contrariam a linearidade e se apresentam permeadas por problemas reais, conquistas, incertezas e imprevisibilidades. Como destaca o autor: “Entender o mundo a partir da complexidade significa compreender as rela-

ções entre os diversos fenômenos e, por sua vez, entender cada elemento em si mesmo” (Imberón, 2009, p. 93).

Estruturado em um curto, porém significativo e proveitoso espaço de tempo de duas horas, promoveu-se uma reflexão e um processo dialógico em que os professores abordaram diversos temas: as concepções do “ser professor de Matemática”, considerando as dimensões pessoal e profissional; as potencialidades da docência e os grandes desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula; a construção da identidade profissional; os principais pontos de inovação observados na educação; e os aspectos que caracterizam o perfil de um bom professor de Matemática na atualidade. Como afirma Nóvoa (2009), é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende verdadeiramente a profissão.

Durante o diálogo, os professores protagonistas posicionaram-se como seres em contínuo processo de transformação, destacando a necessidade de olhar para a prática pedagógica a partir da singularidade de cada estudante que adentra o espaço escolar. Esse movimento levou a um amplo debate sobre inclusão e diversidade no contexto educativo, aprofundando-se especialmente nas discussões sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial e sobre o crescente número de estudantes estrangeiros no município. Entre os principais desafios apontados, ressaltaram-se a indisciplina, a falta de comprometimento e a desmotivação dos estudantes para aprender. Os professores também alertaram para o impacto do uso excessivo de telas e enfatizaram a importância da presença ativa das famílias na vida escolar. Relataram, ainda, que um dos maiores desafios reside em formar cidadãos para a vida, desenvolvendo neles o raciocínio lógico e a capacidade de enfrentar os dilemas futuros com segurança. A gestão do tempo foi outro ponto recorrente nas falas, sendo considerada uma dificuldade que, muitas vezes, impede avanços significativos nos processos de ensino e aprendizagem.

Inspirados nas concepções de Nóvoa (2009), esses professores adotaram uma postura centrada no estudante, refletindo

sobre casos concretos de sucesso e insucesso, o que possibilitou a construção de um conhecimento profissional sustentado pela reflexão conjunta. Assumiram, também, um compromisso de responsabilidade social, posicionando-se como profissionais que atuam no espaço público da educação. À luz de Freire (1996), esses professores incorporaram uma perspectiva de educação libertadora, tornando-se agentes capazes de promover as transformações necessárias na educação. Para Freire (1996), tal postura reflete uma consciência crítica essencial para intervir sobre o contexto e a realidade em que se inserem.

Esse movimento formativo possibilitou ampliar a compreensão da dimensão do professor, considerando que o termo “professor”, entendido em sua vertente profissional, precisa ser entrelaçado ao termo “ser”, que remete à sua dimensão pessoal. Essa articulação evidencia um processo de construção da identidade profissional, no qual os docentes passaram a se reconhecer como sujeitos que não apenas ensinam, mas também sentem, refletem, escolhem, interagem e se transformam. Suas identidades profissionais foram se constituindo a partir do entrelaçamento de experiências vividas, valores pessoais, afetos, escolhas pedagógicas e sentidos construídos na prática e nos processos formativos, permitindo que se reconhecessem no “ser professor de Matemática” – um ser em permanente formação, reflexão e ação.

“Ser Professor de Matemática”

A complexidade da expressão “ser professor de matemática” reside, em parte, na riqueza de significados que a palavra “ser” carrega. Machado (2003) traça a origem do termo, enquanto Rios (2019) elucida sua versatilidade, demonstrando que “ser” pode tanto designar um modo de existir quanto qualificar um indivíduo. Ao se compreender essa multiplicidade, abre-se caminho para uma análise mais completa do papel e da identidade do professor de Matemática.

De acordo com Machado (2003), a palavra “ser” tem origem em várias línguas indo-europeias, derivando da raiz protoindo-

-europeia es, que significa “existir” ou “ser”. No latim, o verbo correspondente é “esse”, com o mesmo significado, o que se mantém na Língua Portuguesa. Para Rios (2019, p. 471), “ser” é definido como verbo e predicado, com significados como: “ter um atributo ou um modelo de existir; estar; existir; ficar; prover; proceder; ser de; pertencer; ter a natureza de; causar; produzir; consistir; ser formado; ser digno”. Além disso, Rios (2019, p. 471) também apresenta “ser” como um substantivo masculino, definido como “aquele ou aquilo que é; ente; existência; realidade”.

Do ponto de vista filosófico, para Abbagnano (2007), o “ser” constitui um dos conceitos mais fundamentais da filosofia, sendo objeto de estudo e debate desde a Grécia Antiga até os dias atuais. Segundo o filósofo, o termo “ser” possui dois usos fundamentais: o uso predicativo e o uso existencial.

No uso predicativo, o “ser” se desdobra em três doutrinas: a da inerência, a da identidade e a da relação. Nesse sentido, o “ser” pode estar vinculado à essência das coisas, ou seja, àquilo que confere a algo a sua verdadeira natureza – em outras palavras, aquilo que faz com que seja o que é. Segundo Abbagnano (2007), o “ser” é, muitas vezes, compreendido também como existência, o fato de algo existir. Trata-se da afirmação de que uma coisa ou entidade possui existência, distinguindo o que “é” daquilo que “não é”.

Já no contexto existentialista, o “ser” é concebido como um campo de escolhas e possibilidades: a liberdade de existir e de se definir por meio das próprias ações. Em contrapartida, o “não ser” representa o campo das impossibilidades ou do nada. Já para Heidegger (2006), o “ser” não é uma entidade, mas deve ser compreendido como o modo de ser próprio do humano, aquilo que caracteriza sua existência no mundo.

Tendo em vista as definições e concepções filosóficas apresentadas, pode-se considerar que o “ser”, enquanto expressão da essência de uma pessoa, ao se unir ao “professor”, constitui o “ser professor” como um ser vivo e consciente, que constrói continuamente sua identidade, sua natureza, suas emoções, suas

dimensões pessoal e profissional, bem como seus processos de evolução e transformação, com o propósito de contribuir para a educação. Essa compreensão se alinha à concepção de Freire (1996) de educação como prática da liberdade, em que o professor, ao assumir uma postura crítica e dialógica, compromete-se com a autonomia e com a formação integral do estudante, reconhecendo-se também como sujeito em constante formação. Com as concepções que Növoa (2009), quando afirma que o docente deve se envolver em processos contínuos de aprendizagem, que não se reduzem a cursos ou capacitações, acontecem no exercício cotidiano da profissão, na reflexão sobre a prática e na partilha com o outro. O “ser professor”, portanto, não é um estado fixo, mas um processo em constante movimento, atravessado por experiências, valores e sentidos que se renovam em cada ação educativa.

O “ser professor” é também exemplo: influencia comportamentos, práticas éticas e relações pautadas no respeito mútuo. Requer consciência de que a forma como o educador enfrenta os desafios e como se relaciona com seus estudantes impacta diretamente o ambiente educacional. Esse ser carrega ainda a missão de estar atento às questões emocionais e sociais que afetam o aprendizado e o bem-estar de seus estudantes, reafirmando o compromisso ético e político que Freire (1996) tanto valorizava em sua proposta de uma pedagogia centrada no diálogo, no afeto e na humanização.

Ainda, o “ser”, enquanto verbo, indica o ato de existir ou de estar presente (Cunha; Cintra, 2008). Assim, o ser professor implica estar verdadeiramente presente no processo educativo, como alguém que o vivencia, participa do cotidiano escolar e constrói, em conjunto com os estudantes, outros professores e a comunidade escolar, caminhos para uma educação de qualidade. Cunha (2008) reforça essa ideia ao afirmar que a profissionalidade do professor se constitui na relação entre o saber, o fazer e o ser, exigindo do docente uma presença ativa, reflexiva e sensível frente às múltiplas dimensões da prática pedagógica.

O “ser professor” configura-se, nesse sentido, como um mediador essencial, que colabora para o desenvolvimento das habilidades dos discentes, estimulando o pensamento crítico e a autonomia. Essa mediação vai ao encontro das concepções de Freire (1996). É na presença autêntica e engajada do educador que se constrói um espaço pedagógico significativo, em que o ensinar e o aprender se entrelaçam.

Nóvoa (2009) também ressalta que o professor não atua isoladamente, mas como parte de uma rede de relações que o constitui e o transforma. O “ser professor”, portanto, não apenas é uma função, como também é uma identidade em constante construção, que se expressa na convivência, na colaboração e na formação coletiva. Estar presente, nesse contexto, é estar disponível para o diálogo, para a escuta e para a transformação mútua que o ambiente educativo propicia.

Da mesma forma, o “ser”, como verbo de ligação, ao se conectar com o “professor”, pode indicar que “ser professor” é estar inserido em uma rede de conexões: com os sujeitos, com o conhecimento, com os processos. Trata-se de alguém que constrói a educação como um bem comum, sempre unindo propósitos e buscando atingir objetivos coletivos. Essa perspectiva está em sintonia com Nóvoa (2009), que defende a valorização de uma identidade construída na e pela relação com os pares, com os estudantes, com a comunidade e com os saberes que circulam na escola.

Imbernón (2009) também reforça essa concepção ao destacar que a formação e a prática do professor devem estar profundamente articuladas com os contextos sociais e culturais nos quais se inserem, promovendo o desenvolvimento de uma identidade profissional comprometida com a realidade. É essa consciência de pertencimento e de compromisso ético que sustenta a prática pedagógica como ação reflexiva e transformadora.

O “ser”, ao unir-se ao termo “professor”, revela o “ser professor” sob uma perspectiva filosófica, relacionada à existência e à essência de algo mais profundo, como parte fundamental,

para que os processos de ensino e aprendizagem possam existir. Trata-se de assumir um compromisso público com a educação e com o seu desenvolvimento integral, constituindo-se em alguém que está em constante aprendizado, em permanente processo de desenvolvimento e formação, tanto pessoal quanto profissional. Segundo Imbernón (2009), “ser professor” é estar em constante formação, ao longo da vida, ressignificando a prática, ampliando a consciência crítica e fortalecendo o compromisso com a qualidade da educação.

Nóvoa (2009) também reforça essa ideia ao afirmar que não existe identidade profissional pronta ou acabada. Pode-se considerar, portanto, que o “ser professor” é um processo em contínua construção, que se dá na experiência, na escuta, no diálogo e na convivência com os diferentes saberes presentes no espaço escolar. Assim, o “ser professor” se constitui como existência e essência e está sempre em movimento, em busca de sentido e significado para sua atuação no mundo.

É importante evidenciar que um “ser” nem sempre se torna um “professor”, assim como um “professor” nem sempre se constitui verdadeiramente como um “ser professor”. Da mesma forma, nem todo “ser professor” se torna, de fato, um “ser professor de Matemática”, pois isso requer uma construção identitária ainda mais específica, que envolve saberes próprios da área, práticas pedagógicas diferenciadas e um compromisso com o pensamento matemático e sua didática. Para Nóvoa (2009), essa construção identitária demanda um trabalho constante de reflexão sobre a prática, numa dinâmica em que o professor aprende com sua experiência, com seus pares e com a escuta ativa dos estudantes. Logo, o “ser professor de Matemática” é resultado de um movimento contínuo de formação, pertencimento e compromisso com o ensino da Matemática como linguagem, como construção humana e como instrumento de leitura do mundo.

Portanto, ao definir-se o conceito de “ser professor”, os achados da pesquisa possibilitam identificar as principais características que constituem o “ser professor de Matemática”, revelando uma

identidade própria, que vai muito além do ato de ensinar conteúdos, habilidades ou conceitos matemáticos. Os dados evidenciam ainda que esse processo de identidade está em permanente construção e é profundamente influenciado pela formação inicial e continuada, pelas vivências pessoais e profissionais e pelo contexto em que o professor atua. Nessa perspectiva, compreender o “ser professor de Matemática” é reconhecer a singularidade de um papel que requer articulação constante entre saber, ser e fazer, diretamente relacionado ao conhecimento matemático e a prática pedagógica.

Considerações finais

Este estudo visou à criação de um ambiente colaborativo, no qual os professores se engajaram em um processo de aprendizagem mútua, compartilhando experiências, ideias e reflexões críticas sobre a prática pedagógica. Com isso, foi promovida a constituição de uma comunidade de prática, na qual os professores tiveram a oportunidade de dialogar, expor crenças e opiniões, aprender uns com os outros e refletir sobre sua atuação pedagógica. Dessa forma, pode-se afirmar que houve a efetiva implementação dessa comunidade de prática, caracterizada pela expressiva participação dos professores, que estabeleceram objetos de aprendizagem e compartilharam contextos de atuação ao longo do desenvolvimento do podcast.

Foi nesse momento formativo que se compreendeu que o “ser professor de Matemática” transcende a função de ensinar conteúdos matemáticos. Trata-se de uma existência consciente e comprometida, elaborada a partir da essência do ser, da presença ativa no cotidiano escolar e da relação com os estudantes, o conhecimento e a comunidade. “Ser professor”, nesse sentido, é pertencer, transformar e construir a educação como bem comum, criando uma identidade profissional específica, que articula saberes próprios da área, práticas pedagógicas intencionais e um compromisso ético com o desenvolvimento do pensamento matemático e com a própria formação contínua.

O “ser professor de Matemática”, na perspectiva dos professores participantes desta pesquisa, implica estar em constante processo de transformação. Requer um olhar atento e sensível às realidades escolares, desenvolvimento emocional, domínio dos conhecimentos matemáticos, construção de uma identidade profissional sólida e compromisso com a prática pedagógica, sempre voltada à excelência no ser e no fazer docente.

Conclui-se, portanto, que, nesse espaço dialógico, os professores se fortaleceram com o coletivo da profissão, por meio do trabalho em equipe, reafirmando a importância de promover projetos educativos sustentados em redes de cooperação e colaboração.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da. *Docência no ensino superior: identidade, saberes e práticas*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2006.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MACHADO, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.
- NÓVOA, António. *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. *Professores: liberdade para ensinar e aprender*. São Paulo: Magda, 2021.
- RIOS, Dermival Ribeiro. *Minidicionário escolar língua portuguesa*. São Paulo: DCL, 2019.

Quintais de poesia

Marli Cristina Tasca Marangoni²⁸

[...]
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
[...]

(Manoel de Barros, 2013, p. 131).

Menina de mato, sempre me inquietaram os universos infinitos que habitam a pequenezza de um quintal: uma erva pobrezinha, uma simples pedra, uma flor que nasceu sem que ninguém a semeasse, um pássaro com seu trinar, os bichinhos do chão... No quintal, cada minúsculo pedaço de terra é povoado de presenças. Junto a Manoel de Barros, entendi que os quintais que ocupam a nossa imaginação e a nossa infância são maiores do que o mundo. E, dando a mão ao poeta, quis tornar-me também apanhadora de desperdícios e juntar a poesia que, distraidamente, deixamos pelo caminho.

Mas como, afinal de contas, o chão da sala da aula da Educação Básica e o topo da pós-graduação podem ocupar o mesmo espaço? Como encontrar a coerência entre o que sabemos, cognitiva e discursivamente; o que fazemos, em nossa prática profissional; e o que somos, como gente que se move no mundo? Pois bem, a professora da educação básica, leitora, pesquisadora... construímos um quintal compartilhado, um território comum, feito de poesia.

Esta reflexão nasce de uma convergência de rotas: o encontro entre a Educação Básica, minha área de atuação profissional,

²⁸ Doutora em Letras e Cultura (UCS). Professora da rede pública municipal de Bento Gonçalves. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4549042852032510>. E-mail: marli.tasca@gmail.com

e o curso de Pós-Graduação. Desse modo, a partir de uma revisita à tese intitulada *Brincadências com a poesia Infantil: um quintal para o letramento poético* (Marangoni, 2015), busco jogar luz para o entrelace da poesia, objeto de investigação acadêmica, ao espaço da sala de aula. A pergunta que norteia o estudo é: como se constrói o poético em obras do PNBE 2010 dirigidas a crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como se forma o sujeito leitor de poesia? Nesse ponto, retrocedo alguns passos, para entender quais quintais me trouxeram até aqui.

É claro que um quintal não nasce do vazio. São necessárias camadas de tempo, ventos que trazem as sementes, alianças entre a terra e as raízes, mutirões de pássaros... Na minha infância, inaugurais experiências junto a meus pais, presentearam-me com os primeiros quintais de poesia, em exercícios de leitura, entendida de modo amplo. Meu pai trazia-me da roça morangos silvestres, miúdos, bem vermelhos, acomodando-os em uma "caminha" de folhas na palma da mão, para que não se machucassem no percurso. Assim fazendo, ensinou-me a olhar para a singeleza; ensinou-me a colher as surpresas pequenas à beira do caminho...

Do fundo dos quintais da minha infância, trago outro episódio. Quando eu tinha seis ou sete anos, minha mãe lia para mim textos religiosos. Em um deles, uma imagem subitamente incompreensível para mim, comparava a Virgem Maria à espuma branca do mar. Cabe dizer que eu ainda não conhecia o mar. Mas agora estava diante dele, provocativo, sedutor, misterioso, naquela página que minha mãe lia para mim. O que fazia ele, o mar, ao lado da Virgem? Minha mãe me explicou que as espumas brancas do mar falavam de pureza. E assim, como fez o pai daquele Diego, de Eduardo Galeano²⁹, minha mãe me "ajudou a

²⁹ A menção refere-se à mini-história "A função da arte/1" (Galeano, 2002, p.12):

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

olhar” para o mar e para tudo o que a simples enunciação dessa palavra poderia carregar de sentido, desde as suas profundezas até a superfície líquida. Foi essa a primeira vez que vi o mar.

Tempos depois, protagonizei alguns voos poéticos, participando de concursos literários, integrando a antologia *Calendário*, do grupo Neblina (Da Rolt et al., 2006), e escrevendo poemas para fotografias, no livro *Amazônia – estradas d’água* (Mazzotti; Marangoni, 2014). Ao mesmo tempo, vivi a docência, experimentando os desafios da sala de aula da educação básica e o efeito mobilizador da poesia junto aos leitores em formação. A partir dessas vivências poéticas nas dimensões da leitura, produção e mediação, passo a indagar: como se constrói um quintal de poesia para crianças? Como sujeitos em formação podem tornar-se, enfim, leitores de poesia? Por esse percurso e pelas inquietações que me acompanhavam, desejei pensar a construção de “Um quintal para o letramento poético”, no território da infância, na escola.

Alguns pesquisadores deram-me a mão... Ou, pensando melhor, eu busquei as mãos deles. Detendo-se sobre o ato de ler, Iser (1996) confere ao leitor um lugar de coatoria junto ao texto, e, em sua teoria da recepção, concebe a leitura como um processo de interação que instaura um diálogo entre a obra e o seu leitor. Huizinga (2000) percebe o texto poético como um jogo que provoca o leitor a buscar o sentido, explicitando a identidade entre poesia e infância, por meio da mediação do elemento lúdico. Com o estatuto da literatura infantil, estabelecido por Zilberman (2003), enfatiza-se o lugar que o texto literário pode desempenhar na emancipação dos sujeitos, através da atuação de quem lê na potencialização dos sentidos propostos pela obra. Por sua vez, Bordini e Aguiar (1988) operacionalizam a estética da recepção, através do método recepcional, formulando etapas para a proposição da leitura literária. Soares (2005), desenvolvendo a noção de letramento, atribui ao ato de ler uma transitividade, ao sustentar a consideração das especificidades que caracterizam

E quando finalmente consegui falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!

os gêneros textuais no processamento da leitura. Aplicando a noção de letramento especificamente ao texto artístico, Cosson (2006) discute o letramento literário em uma abordagem teórico-prática, percebendo a formação do leitor literário como um processo que requer conhecimento, planejamento e intencionalidade pedagógica.

Os sujeitos da pesquisa, estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental de uma turma em que eu atuava como professora titular, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Fenavinho, ganharam nomes de pássaros e participaram de dez sessões de leitura poética, alcancando voos no projeto intitulado *Nas brincadências poéticas*. A seleção do corpus, dentre as obras integrantes do acervo do PNBE 2010, deu-se com base nos elementos poéticos apresentados e na temática associada ao elemento lúdico. Os momentos foram desencadeados por meio de quatro etapas: o *Brinconvite* convidou o leitor a ingressar no universo do texto, a partir de uma vivência lúdica que mobilizou seus saberes prévios e anunciou possibilidades; o *Brincadeler* promoveu o encontro do leitor com o texto, focalizando a leitura e levantando também a sua compreensão inicial; no *Brinconversar*, teve lugar a reflexão sobre a leitura, a partir de questionamentos e propostas que contribuíram para a percepção dos elementos constituidores do poético e para a (re)significação do texto; no momento de *Brincpiar*, foram oportunizadas criações que exploraram recursos poéticos evidenciados na leitura, ressignificados pelo leitor.

O mapa a seguir, construído ao longo das leituras, ilustra as “pegadas” que os leitores foram deixando em seu percurso de descobrimentos poéticos.

Quadro 1 – Mapa dos descobrimentos no quintal de poesia

<i>Nas brincadências poéticas...</i>	
"Nó em pingo d'água" (Fernando Paixão)	rimas; frases feitas.
"A estrada e o cavalinho" (Sérgio Capparelli)	ritmo e repetição; onomatopeia.
"Pintando o sete" (Sérgio Capparelli)	repetição do som inicial; trava-línguas.
"Jogo de Bola" (Cecília Meireles)	rimas, repetições; jeitos de combinar sons e palavras.
"Telefone sem fio" (Dilan Camargo) "O eco" (Cecília Meireles) "Mão de menino" (Alice Ruiz; Maria V. Resende)	sons iguais ou parecidos; imagens engraçadas. repetições pelo final; rimas -ecos; imagens opostas. imagem (ação); combinações de sons.
"Pipas no céu" (Alice Ruiz; Maria V. Resende) "Dois trapezistas no ar" (Fernando Paixão)	imagens que combinam elementos diferentes; combinações de sons. organização diferente das palavras ajuda a construir a imagem.
"Os caramujos" (Ronaldo Simões Coelho)	Distribuição de palavras dá ideia de movimento; palavras dentro de palavras.

Fonte: acervo da pesquisa (Marangoni, 2015).

No decorrer das vivências nos quintais de poesia, os estudantes realizaram alguns descobrimentos decisivos sobre o poético. Nesse movimento, foram me fornecendo pistas sobre como se constrói um quintal: um espaço de segurança e liberdade, onde os leitores em formação possam fruir a linguagem, em estado de poesia.

Tais descobrimentos dizem respeito, sobretudo, à sonoridade e à imagem, dois elementos que concentram a potência poética. No tocante aos sons e ritmos, Paz (1998, p. 53-57) entende que “existem entre as palavras movimentos de atração, repulsão

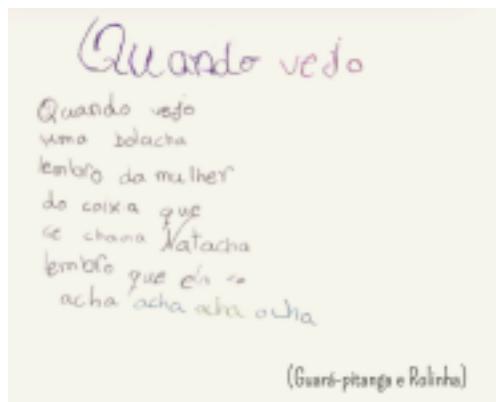
e correspondência. O ritmo é um aspecto inerente à linguagem. Porém, a criação poética consiste na utilização voluntária do ritmo, como agente de sedução [...]. Agora, vejamos como Curió, sujeito da pesquisa, “traduz” em suas palavras de criança a descoberta do ritmo e da força que as possibilidades combinatorias dos sons desempenham no poema, ao perceber que sutis modificações sonoras podem promover grandiosas mudanças de sentido: “...É estranho... só muda algumas coisas e muda tudo...”.

Após a leitura do poema “O eco” (Meireles, 2002, p. 93), a provocação aos leitores foi para que, explorando combinações sonoras, produzissem uma brincadeira poética enfatizando o eco.

O eco
O menino pergunta ao eco
onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: “Onde? Onde?”
O menino também lhe pede:
“Eco, vem passear comigo!”
Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.
Pois só lhe ouve dizer
“Migo.”

Na produção de Guará-pitanga e Rolinha (Figura 1), o eco serve à rima, mas, no verso final, é empregado para fins enfáticos, uso que não havia sido previsto na proposição do exercício.

Figura 1 – Produção de Guará-pitanga e Rolinha



Fonte: acervo da pesquisa (Marangoni, 2015).

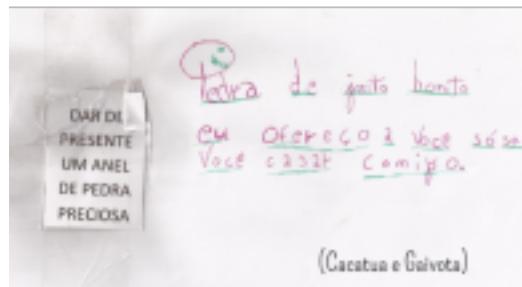
Com relação à imagem poética, Paz (1998) sustenta que sua constituição se dá por formas verbais diversas que comungam de uma potencialidade: a preservação da pluralidade de significados das palavras sem quebrar a unidade sintática da frase ou conjunto de frases. Curió assim define o que acontece na "imagem poética": "[...] a gente imagina coisas... E brinca com essas imaginações".

A partir da leitura de "Mão de menino" (Ruiz; Resende, 2008, p. 44-45), os leitores são chamados a desenvolver uma produção, buscando aliar a sonoridade ao disfarce do sentido.

mão de menino
sobe uma pedra nos ares
cai passarinho

As metáforas e imagens, assim como os não ditos e implícitos, favorecem o "mascaramento" da linguagem poética, tornando-a, a um tempo, econômica sintaticamente e potencialmente abundante de possibilidades, como se vê na produção constante na Figura 2.

Figura 2 – Produção de Cacatua e Gaivota



Fonte: acervo da pesquisa (Marangoni, 2015).

Experimentados no nível da produção, alguns procedimentos empregados pelas crianças dão visibilidade ao processo de letrar-se para a poesia: "a seleção e ordenação singular das palavras; a criação intencional de um efeito específico, de riso ou sensibilização; a instauração de silêncios propositais, tendo em vista o poético; a tentativa de ultrapassar lugares comuns" (Marangoni, 2015, p. 175). O texto poético não diz, mas evoca e co-

nota o sentido. Nessa perspectiva, como peças de um jogo de montar, as sugestões poéticas pedem intervenção do leitor, para estabelecer a conectabilidade entre os elementos apresentados, arranjando-os em um todo significativo. Em seu caráter aberto e evasivo, a imaginação intervém na construção da imagem, dando coesão aos fragmentos poéticos.

Uma árvore ao fundo, um cercado, um cavalo pastando entre as flores lilases... Ao invés de empregar essas rasas palavras ante a figura que têm à sua frente, o grupo composto por Rolinha, Patativa, Gralha e Maracanã escolhe, para seu exercício poético, vocábulos pouco prováveis e uma arrumação singular, o que deixa entrever a busca pela poeticidade: a sonoridade comparece nos termos que combinam entre si (campo-onde-gente, onde a consoante nasal situa-se ao fim da sílaba inicial; lilás-paz, que propõem uma rima consoante); a ruptura sintática na organização dos versos tem em vista a sugestão de um ritmo; a economia das palavras é obtida com a elisão de conectivos (Marangoni, 2015, p. 163). As palavras jogam, abraçando a visualidade (Figura 3).

Figura 3 – Produção de Rolinha, Patativa, Gralha e Maracanã



Fonte: acervo da pesquisa (Marangoni, 2015).

O sentimento telúrico que brota quando sujeito poético se põe a conversar com o ambiente natural manifesta-se. As crianças encontram uma possibilidade de expressão poética, procurando o que está para além do olhar e cria ressonâncias na subjetividade contemplativa. O campo das palavras se ilumina, converte-se em quintal, quando floresce em poesia.

Mas do que é feito, afinal, um quintal de poesia para a infância? Quais brinquedos poéticos fazem de um amontoado de palavras sobre a página um quintal para a criança brincar de poesia? A experiência vivida nas *Brincadências poéticas*, contou-me, assim como contam os passarinhos, que um quintal poético para as crianças emerge do solo das *experiências cotidianas e das suas transgressões* (quando os textos poéticos lançam olhar novidadeiro para o conhecido e para o estranho; quando aproximam o distante e desfamiliarizam o próximo; e quando transitam entre a restrição e a liberdade da língua e do viver). Esse quintal viceja quando o humor faz dançar as sementes e os pássaros (em textos que brincam com os sons da língua; exploram o *nonsense*; e empregam palavras “proibidas”). Esse quintal fica em festa e ganha vida poética quando os *jogos de sentido* animam os textos (na exploração de sentidos ambíguos; no disfarce intencional das significações; no hibridismo de linguagens).

Por fim, as vivências no contexto das *Brincadências poéticas* contaram-me que, quando se mesclam diferentes tons do nosso existir, quintais de poesia podem nascer, mesmo em espaços costumeiramente endurecidos e pouco abertos, como a escola. Contaram-me que construir quintais de poesia para leitores em formação é exercício de apanhar os desperdícios, as sutilezas, as inutilidades do poético no viver cotidiano. Contaram-me também, desde os quintais que habitei na infância, que tudo pode ganhar um acréscimo de sentido quando matizado pela poesia.

Referências

- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2013.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CAMARGO, Dilan. *Brinciar*. Ilustrações de Joãocaré. Porto Alegre: Projeto, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DA ROLT, Clóvis et al. *Calendário: antologia poética do Grupo Neblina*. Bento Gonçalves: Edição dos autores, 2006.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996. 1 v.

MARANGONI, Marli Cristina Tasca. *Brincadeiras com a poesia infantil*: um quintal para o letramento poético. 2015. Tese (Doutorado em Letras, Cultura e Regionalidade) Universidade de Caxias do Sul, UniRitter, Caxias do Sul, 2015.

MAZZOTTI, Fabiano; MARANGONI, Marli Cristina Tasca. *Amazônia: estradas d'água*. Bento Gonçalves: Fabiano Laércio Mazzotti, 2014.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thais Linhares. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. 3. ed. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

RUIZ, Alice S.; REZENDE, Maria Valéria. *Conversa de passarinhos: haikais*. Ilustrações de Fê. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Artesanias na aprendizagem matemática: reflexões sobre ensinar e aprender

Schayla Letyelle Costa Pissetti³⁰

Ainda que a matemática, por muito tempo, tenha sido vista e trabalhada como uma ciência dura, eurocêntrica e unificada, não se pode negar que sua origem confronta esses princípios. Os primeiros exemplos de atividade matemática “[...] apontarão para resquícios arqueológicos que refletem a consciência humana das operações numéricas, contagem ou padrões e formas geométricos” (Boyer; Merzbach, 2018, p. 23). Historicamente, as ideias acerca de números, grandezas e formas surgiram a partir de observações, como “[...] a diferença entre um lobo e muitos, a desigualdade de tamanho entre uma sardinha e uma baleia, e dessemelhança entre a forma redonda da lua e a retilínea de um pinheiro” (Boyer; Merzbach, 2018, p. 24). A partir das experiências vivenciadas “[...] e dessa percepção de semelhanças em números e formas, nasceram a ciência e a matemática” (Boyer; Merzbach, 2018, p. 24). Nessa perspectiva, visualizamos a matemática emergindo do cotidiano, das experiências e da coletividade, sendo construída historicamente a partir das demandas e das atividades humanas.

Mais do que um componente curricular, a matemática também é um reflexo das necessidades e das observações humanas, em diferentes situações. Percebemos essa relação até em nossos sistemas de contagem, visto que “[...] o uso hoje difundido do sistema decimal é apenas o resultado do acidente anatômico de que quase todos nós nascemos com dez dedos nas mãos e nos

³⁰ Licenciada em Matemática e Pedagogia. Pós-graduada em Matemática. Mestra e Doutora em Educação, cursando Pós-Doutorado na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Atua na rede pública de ensino no município de Lages e como professora na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9051131431956851>. E-mail: schayla@gmail.com

pés” (Boyer; Merzbach, 2018, p. 24). Da mesma forma, outros sistemas de contagem também surgiram a partir de observações cotidianas. Por exemplo, as horas, a partir da observação do sol, os dias, baseados no ciclo solar – dia e noite, luz e escuridão –, os meses, associados às fases da lua, os anos, relacionados às estações do ano, e assim sucessivamente.

Para Roque e De Carvalho (2012), a matemática como conhecemos hoje começou a se desenvolver a partir de problemas, e é por eles e pelas motivações que surgem deles, que permanece em constante desenvolvimento. E complementam, destacando que

As situações que motivaram os matemáticos são problemas em um sentido muito mais rico. Podem ter sido problemas quotidianos (contar, fazer contas); problemas relativos à descrição dos fenômenos naturais (por que um corpo cai, por que as estrelas giram?); problemas filosóficos (o que é conhecer, como a matemática ajuda a alcançar o conhecimento verdadeiro?); ou ainda, problemas matemáticos (como legitimar certa técnica ou certo conceito?). Na história da matemática, encontramos motivações que misturam todos estes tipos de problemas (Roque; De Carvalho, 2018, p. 9).

Ademais, por muitas vezes, a matemática surge como um instrumento de libertação, utilizado para decifrar e transformar realidades. Basta observarmos quantos profissionais fazem a utilização de ideias e conceitos matemáticos em seus cotidianos laborais, mesmo que não tenham estudado especificamente para essa atividade ou, ainda, que não tenham vivido a experiência escolar. Profissionais da construção civil, costureiras, agricultores, marceneiros, entre outras profissões, que fazem o uso de conceitos geométricos, medições, quantificações e finanças, tudo aprendido de forma empírica, desenvolvendo essas habilidades em suas atuações cotidianas e profissionais.

Em outros momentos, pesquisando sobre etnomatemática (Pissetti, 2022), a matemática desenvolvida culturalmente e empiricamente, pude acompanhar as experiências de profissionais que utilizam a matemática em suas atividades, e, muitas vezes,

[...] esses sujeitos nem percebiam que estavam desenvolvendo conceitos e ideias relacionadas à matemática, visto que tudo isso está tão imbricado em suas atividades profissionais, que é difícil que enxerguem de forma isolada. Algumas situações foram relatadas por eles como simples estratégias para resolver problemas inerentes às suas atividades. Entretanto, com o meu olhar, enquanto professora de matemática, pude enxergar quanto conhecimento matemático havia sido construído durante esses movimentos (Pissetti, 2022, p. 142).

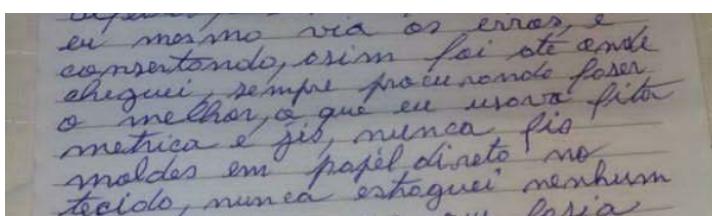
As fotos abaixo ilustram algumas situações registradas no decorrer da pesquisa supracitada. Nesses contextos, a matemática faz parte do meio de subsistência dos indivíduos, que não a enxergam como uma disciplina escolar, mas como uma parte inerente àquilo que executam e utilizam cotidianamente.

Figura 1 – Medições de um estudante da Educação de Jovens e Adultos em suas atividades profissionais



Fonte: arquivo pessoal (2021).

Figura 2 – Um trecho de um manuscrito em que uma costureira relata como iniciou suas atividades profissionais



Fonte: arquivo pessoal (2021).

Para essas pessoas, a matemática está tão presente em seus meios de subsistência, que eles nem a percebem de forma isolada ou fragmentada. É uma matemática viva, provida de significado e sentido. Para D'Ambrosio (2018), essa é uma oportunidade de se pensar na aprendizagem embasada na vida real: “Os professores podem contextualizar os conteúdos através de problemas formulados em termos da vida real, do cotidiano. Lamentavelmente, muitos criam problemas e questões artificiais, descontextualizadas, como mero mecanismo repetitivo para ilustrar teorias” (D'Ambrosio, 2018, p. 13).

Parafraseando Freire (1980), as diferentes formas a partir das quais as pessoas produzem e reproduzem significados, vivem e internalizam experiências e enxergam o mundo, são elementos tão importantes do processo educativo quanto o próprio conteúdo a ser desenvolvido. Assim, como as pessoas pensam e reproduzem significados de formas diferentes, os processos de ensino e aprendizagem ficam desprovidos de sentido quando trabalhados de forma idêntica em quaisquer circunstâncias, sem levar em conta os diferentes contextos.

Pensando em tudo isso, surgem indagações: Como – e por que – ensinar de forma tão igual aquilo que foi construído de tantas formas diferentes? Se a matemática foi construída a partir de problemas, necessidades e observações, por que ensiná-la de forma aquém ao cotidiano, à cultura e à realidade de quem aprende? Como um único material didático pode fazer sentido, em meio à ampla cultura e diversidade em que vivemos?

Pensando a matemática pelo viés educacional, torna-se inviável ensiná-la pela contramão da sua construção histórica. Assim, emerge a ideia da ensinagem, uma perspectiva freiriana de ensino, um método para conhecer, e não um método para ensinar, segundo o próprio autor. A ensinagem expressa uma visão integrada do processo educativo, enfatizando uma construção coletiva e significativa. Nesse sentido, possibilita visualizar o conhecimento como um processo artesanal, moldado no cotidiano conforme as necessidades, as experiências e as vivências,

valorizando a construção de cada pessoa. Nessa perspectiva, a valorização do contexto de cada pessoa sensibiliza o sujeito a aprender a partir de um novo significado:

[...] ao valorizarmos o contexto e as experiências, atribuímos um novo significado à aprendizagem, fazendo com que os alunos aprendam pela consciência, pela relevância, e não simplesmente porque são induzidos a compreender os significados através de abordagens baseadas em regras previamente estabelecidas, apresentadas de forma desconexa ou descontextualizada (Pissetti, 2022, p. 52).

Nesse âmbito, emerge a ideia de pensar – e repensar – as práticas pedagógicas pela ensinagem matemática, em uma perspectiva artesanal. Em uma artesania pedagógica, o professor é o artesão que molda a forma de ensinar, a partir das necessidades e das especificidades de cada grupo, reconhecendo que há diferentes formas de aprender e diversas origens de aprendizagem. “Dessa maneira, possibilitamos, enquanto profissionais da educação, que o aluno compreenda a matemática além do currículo escolar, muito além de reproduções desconexas com a realidade que os cerca” (Pissetti, 2022, p. 144). Nesse escopo, os professores podem reconhecer o conhecimento que vem de diferentes sujeitos, validando-os sem negar o conhecimento formal, de modo a legitimar o fato de que existem múltiplas formas de conhecer, compreender, reconhecer e internalizar.

A ideia de legitimar o conhecimento popular não corrobora com a perspectiva de desprezar o conhecimento formal, mas sim com a ideia de reconhecer que existem conhecimentos que se constroem nas vivências e nas experiências, abrindo um leque de novas possibilidades quando pensamos em estruturas, origens e reflexos do conhecimento (Pissetti, 2022, p. 52).

“Se o professor consegue reconhecer os saberes prévios dos alunos, que podem não ter conhecimentos formais, mas que são envoltos de conhecimentos populares e a partir destas ideias, o docente pode construir, de forma sistematizada, e desenvolver ideias para enxergar além do currículo escolar” (Pissetti, 2022, p. 143). Seguindo essa linha de pensamento, D’Ambrosio (2018) menciona que, apesar dos entraves educacionais que engessam

os conteúdos de matemática, ainda é possível tratar o ensino de forma diferente:

Os conteúdos na Educação Matemática tradicional são um arranjo engessado de teorias e técnicas desenvolvidas, muitas vezes há centenas de anos, acumuladas em ambientes acadêmicos, em gaiolas epistemológicas e em torres de marfim. Mesmo assim, é possível, no ensino tradicional, organizar as aulas procurando atalhos e novas organizações e aplicações de técnicas e teorias [...] (D'Ambrosio, 2018, p. 13).

Para D'Ambrosio (2018), as estratégias e abordagens adotadas pelos professores são o melhor recurso frente aos conteúdos da educação matemática tradicional, que incluem repetição de fórmulas e exercícios mecanizados. D'Ambrosio (2018) destaca, ainda, que o uso das tecnologias pode ser um poderoso aliado do professor, ao passo que amplia as possibilidades de estratégias pedagógicas e também estimula novas abordagens e inspirações no processo de ensinagem.

Por fim, ficam as reflexões pontuadas ao longo deste texto, um convite para que os professores de matemática pensem sobre suas práticas e metodologias. Não se trata de abandonar teorias, mas de ensiná-las de forma viva, contextualizada, conectada à realidade daqueles que irão desenvolvê-la. Uma verdadeira ensinagem pensada em uma perspectiva artesanal.

Considerações finais

A ensinagem precisa ser considerada um processo artesanal, que destaca a matemática para além de um conhecimento neutro, desprovido de historicidade. Nesse processo, ela é vista como uma ferramenta de leitura de mundo, oriunda de vivências e experiências em diferentes contextos. O educador artesão oportuniza que a aprendizagem seja uma construção coletiva, dialogando com as diferentes formas de medir, contar, estimar, quantificar, entre outros verbos que incitam ações matemáticas.

Por isso, mais do que um texto de cunho explicativo ou descriptivo, este manuscrito tem a intenção de convidar os professores de matemática a pensar e repensar essa modalidade pautada

em significado, com vistas a um ensino humanizado, vivo e útil, pensado de forma artesanal, direcionado àqueles que vão vivenciá-la. Nessa perspectiva, além de facilitar o ensino e a aprendizagem – ou a ensinagem – da matemática, é possível aproximar a matemática dos estudantes, mostrando que ela já está presente em suas vidas, e que, muitas vezes, só falta, de fato, reconhecê-la.

Referências

- BOYER, C. B.; MERZBACH, U. C. *História da matemática*. 3. ed. Tradução de Helena Castro. São Paulo: Blucher, 2018.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 94, p. 189-204, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152689>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- PISSETTI, S. L. C. *Ecos e ressonâncias de movimentos cartográficos em cotidianos profissionais: a etnomatemática inspirando práticas educativas para o ensino da matemática*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2022.
- ROQUE, T.; CARVALHO, J; B. P. de. *Tópicos de história da matemática*. 1. ed. Rio de Janeiro: BM, 2012.

Pesquisador na escola: saberes e movimentos que dialogam com a educação

Carla Roberta Sasset³¹

O Artesanias no Educar – I Congresso Internacional de Educação Básica e III Encontro de Licenciaturas, promovido pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), oportunizou muitas experiências, vivências, saberes e relações entre e com as pessoas. Uma das iniciativas que o Congresso possibilitou foi a ida de pesquisadores às escolas de Educação Básica, como uma forma de aproximar teoria e prática, docentes e pesquisadores, formação inicial e continuada, universidade e escola pública. O projeto “Pesquisador na Escola” tem como objetivo articular a interação entre a Universidade e a Educação Básica, evidenciando diferentes práticas pedagógicas que circundam as dimensões do cotidiano escolar, elucidando e promovendo os múltiplos atores do processo educativo.

Diante desse propósito, tivemos a oportunidade de conhecer três escolas da região, que apresentam abordagens pedagógicas diferenciadas. Duas das escolas, localizam-se no município de Caxias do Sul; a terceira, em Flores da Cunha. Desse modo, foram vivenciadas três experiências singulares e distintas, as quais, neste texto, foram denominadas como Escola 1, Escola 2 e Escola 3:

1. visita a uma Escola Estadual de Caxias do Sul que oferece o Ensino Normal – Magistério, cujo propósito fundamental é formar e capacitar jovens para seguirem o percurso da docência (Escola 1);
2. ida a uma escola municipal de Flores da Cunha, pertencente à região da serra, com o objetivo de conhecer, divulgar e

³¹ Pós-Doutorado em Educação (USP). Doutora em Educação (UCS). Professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5455465231795131>. E-mail: crsasset@ucs.br

compartilhar relatos de práticas vivenciadas e percebidas (Escola 2);

3. presença em uma escola municipal de Caxias do Sul, que atende aos anos iniciais e é reconhecida notoriamente por suas práticas inclusivas, aliadas às inovações digitais e tecnológicas (Escola 3).

Foram vivências sensíveis, humanas, regadas de saberes, de sorrisos, de trocas, de olhares e, sobretudo, de esperança na educação, nas crianças, nos estudantes e professores. Cada escola, a seu modo e seu gosto, recebeu a equipe de pesquisadores com muito respeito, profissionalismo e generosidade, de modo que todos aprendessem com cada vivência. A ida *in loco* possibilitou conhecer mais pontualmente os profissionais da educação que lá atuam, os estudantes e a comunidade escolar, bem como os espaços educativos que configuram o ambiente pedagógico.

Nesse sentido, neste capítulo, são relatados, de forma sintética, o processo de diálogo inicial estabelecido, anterior às visitas às escolas, bem como as vivências percebidas e interpretadas pelos atores do processo educativo, intitulado “Pesquisador na Escola”.

Primeiro, foram contatadas as equipes gestoras das secretarias de educação, explicando o propósito da iniciativa e a intenção pedagógica. Foi esclarecido o objetivo da iniciativa, com o olhar sensível dos pesquisadores, e a intencionalidade em estar junto à escola, para fins de partilha, colaboração, não de fiscalização e julgamento. Diante disso, as mantenedoras mostraram-se acolhedoras à proposta e sugeriram nomes de escolas para receber os pesquisadores. Por uma questão de delimitação, devido ao tempo restrito, foram selecionadas três escolas. Na sequência, esta pesquisadora contatou as escolas indicadas, explicitou as intenções do projeto dos pesquisadores e solicitou que fosse pensado em uma proposta de organização para a visitação. Assim, ofereceu-se para elaborar em conjunto um protocolo de orientação e roteiro pedagógico, com vistas à divulgação das atividades a serem realizadas nos encontros. A seguir, constam os protoco-

los elaborados, com registros dos roteiros de deslocamentos e organização temática sugeridas pelas escolas. Esses documento foram disponibilizados no site do evento, para a inscrição dos pesquisadores interessados, com organização de transporte para as instituições.

Protocolo da Escola 1

Temática: um olhar sensível e inspirador para a formação inicial na docência

A escola apresentou suas práticas voltadas à formação em magistério e as possibilidades de valorização da docência.

Programação do Pesquisador na Escola 1

9h – acolhida na escola

9h15min – circulação por alguns espaços pedagógicos da escola (salas de aula, sala dos professores, etc.)

9h30min – fala da diretora da escola sobre a escolha dos estudantes pelo magistério e a organização pedagógica da escola etc.

9h50min – coffee break

10h – apresentação cultural

10h20min – bate-papo com estudantes do magistério e fala da secretaria adjunta

11h – retorno à universidade

Nessa primeira escola, tivemos a oportunidade de dialogar com cinco turmas de estudantes que frequentam o Ensino Normal voltado ao magistério, com o desejo de seguirem o percurso da docência. Os pesquisadores foram recepcionados pela Secretaria da Educação, equipe diretiva, coordenação pedagógica, professores e estudantes do Curso Normal.

Conhecemos histórias, inspirações e anseios de estudantes que, apesar de todas as dificuldades que circundam o universo da educação, ainda sonham, acreditam e têm esperança nas

crianças, na alfabetização, na socialização. São jovens que inspiram e tecem suas narrativas, tendo a educação como um fio entrelaçado de vidas e de saberes.

Diante disso, nós observamos, escutamos, sentimos as narrativas e fomos tocados pelas experiências e pelas histórias de vida desses estudantes, pois, como diz Bondia (2008, p. 21), a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”. Assim, nessa experiência sensível, fomos tocados pelo amor à profissão docente e, sob esse viés, reconhecemos que as turmas de formação de professores da instituição representam os professores não só do amanhã, mas de hoje, do aqui e do agora.

Figura 1 – Estudantes do curso normal



Fonte: PPGEd - UCS (2025b).

Protocolo da Escola 2

Temática: a Educação Básica na escola municipal de Flores da Cunha

A proposta deste encontro foi valorizar e compreender a pesquisa com um princípio educativo, evidenciando relatos de experiência estabelecidos entre estudantes e professores do município da região.

Programação do pesquisador na Escola 2

8h15min – saída da Universidade de Caxias do Sul

9h – acolhida

9h30min – a Educação Básica de Flores da Cunha

9h45min – apresentação cultural – 150 anos de Imigração Italiana no Rio Grande do Sul

10h – a pesquisa com um princípio educativo na Escola 1º de Maio – relatos de experiência

10h30min – bate-papo entre pesquisadores, estudantes e professores da Educação Básica

11h – retorno à Universidade de Caxias do Sul

Os pesquisadores foram recepcionados pela equipe diretiva, coordenação pedagógica, professores e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, recebendo a presença do prefeito e vice-prefeito da cidade.

Os estudantes apresentaram suas propostas de pesquisa, interagindo com os pesquisadores, questionando, validando ou refutando suas hipóteses, bem como dialogando sobre projetos futuros e perspectivas contemporâneas, de acordo com seus interesses e necessidades de avanços científicos. Percebemos um olhar curioso e engajado dos estudantes no que se refere a estar na escola, concebendo-a com um espaço de aprendizagens cognitivas, sociais, afetivas, entre outras. Da mesma forma, constatamos o desejo dos professores em ensinar e o pertencimento à escola e às propostas desenvolvidas.

Figura 2 – Estudantes dos anos finais e seus projetos científicos



Fonte: PPGEd - UCS (2025a).

Protocolo da Escola 3

Temática: experiência imersiva em uma escola de anos iniciais: afeto, inclusão e tecnologia

O encontro oportunizou experiências imersivas em sala de aula com professores e estudantes, tendo como eixos norteadores as práticas de inclusão e de tecnologia.

Programação do Pesquisador na Escola 3

9h – acolhida

9h10min – Tour na Escola

9h20min – experiência imersiva em sala de aula

9h40min – recreio

9h50min – coffee break

10h – roda de conversa

10h50min – palavra da Secretaria de Educação

11h – Encerramento

Na Escola 3, contamos também com a presença do pesquisador e autor Carlos Skliar, que ministrou uma conferência e um minicurso no Congresso.

No local, os pesquisadores foram recepcionados pela Secretaria da Educação, pela Secretaria Adjunta, pela equipe diretiva, professores e estudantes, que os direcionaram para conhecer e adentrar nas salas de aula, interagindo com as propostas pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas com os professores e estudantes, em tempo real, evidenciando práticas educacionais inclusivas para todos estudantes.

Diálogos, conversas, aprendizagens mútuas foram interconectadas nos tempos e espaços estabelecidos. Além disso, a equipe participou e interagiu no recreio com os estudantes, vivenciando o cotidiano e a rotina diária de uma escola.

Figura 3 – Estudantes conversando com o pesquisador Skliar



Fonte: PPGEd - UCS (2025c).

Por certo, os deslocamentos nas idas e vindas às escolas foram marcados por diálogos, sorrisos, olhares, saberes, curiosidades e memórias afetivas, que podem ser sintetizados em con-

cepções norteadoras definidoras e caracterizadoras do perfil das três escolas visitadas:

- a. alunos e professores que revelam identidade, orgulho e pertencimento à escola;
- b. inclusão dos estudantes e das tecnologias digitais em prol do ensino e da aprendizagem de todos e de cada um;
- c. práticas pedagógicas voltadas aos conhecimentos sistematizados aliados à resolução de problemas, a experimentos científicos, à busca pelo desejo e pela curiosidade de aprender;
- d. professores engajados com a proposta da escola, com desejo de valorização e transformação humana, afetiva e social.

É com essa aproximação de comunidades educacionais (Educação Básica e Ensino Superior) que surgem novas aventuras educacionais, novas investigações e curiosidades advindas da observação *in loco*, das narrativas, das percepções, enfim, de convergências que se entrecruzam. Como afirma Charlot (2008, p. 30), a escola deve ser “vinculada à comunidade”, que “[...] é lugar de resistência, de memória, de dignidade. Sendo assim, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade”.

Considerações finais

Diante do exposto, torna-se evidente que ações voltadas à aproximação de pesquisadores do Ensino Superior dos profissionais atuantes na Educação Básica são favoráveis a todos que fazem parte do processo educativo, uma vez que possibilitam uma melhor articulação das teorias e práticas. Assim, vinculam-se e integram-se as propostas que regem os sistemas de ensino, incentivando e viabilizando, de certo modo, a implementação de políticas públicas direcionadas a uma educação de qualidade.

Nesse sentido, é fundamental que sejam formadas parcerias entre instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, tanto em cursos de formação quanto em eventos educacionais, como congressos, seminários etc., na intenção de compartilhar

aportes teórico-metodológicos que possam subsidiar formações de professores, tanto iniciais quanto continuadas, bem como rever prioridades curriculares para atender às necessidades contemporâneas educacionais.

É imprescindível a participação de toda uma sociedade na busca pela valorização dos que trilham seus percursos na docência. Por isso, há que se considerar a necessidade de uma efetiva relação entre instituições superiores, escolas, profissionais da educação e estudantes, para que, juntos, todos possam escrever e reescrever narrativas mais eficazes acerca da educação brasileira. Portanto, é primordial garantirmos que a docência seja resguardada e preservada nas memórias e nas atitudes de toda sociedade que ainda acredita no valor de ser professor!

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE CAIXAS DO SUL (PPGEdu – UCS). *Registros da manhã do dia 13/03, com o encontro: Pesquisador na Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio em Flores da Cunha – RS*. Flores da Cunha, 12 mar. 2025a. Instagram: ppgeducs. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DHGwuzIRwSw/?img_index=1&igsh=ajBoa3o0N3QzNXBy. Acesso em: 15 jan. 2025.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE CAIXAS DO SUL (PPGEdu – UCS). Durante o evento, tivemos a participação da Coordenadora da 4ª CRE, Cristina Fabris, que recebeu a equipe de pesquisadores na Escola Instituto Cristóvão [d]e Mendoza. Caxias do Sul, 13 mar. 2025b. Instagram: ppgeducs. Disponível em: <https://www.instagram.com/ppgeducs?igsh=MTFkbndjYzA0bnpoNg==>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE CAIXAS DO SUL (PPGEdu – UCS). Na manhã do dia 13/03 tivemos a atividade: Pesquisador na Escola, na EMEF Catulo da Paixão Cearense. A visita contou com a presença do pesquisador convidado do congresso @ carlos.skliar, bem como da secretaria de educação do município. Caxias do Sul, 13 mar. 2025c. Instagram: ppgeducs. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DHJqncQRHo5/?igsh=MTY4djNxNXVrOXNvZg==>. Acesso em: 15 jan. 2025.

Espaços e tempos de encontros com a arte

Lucila Guedes de Oliveira³²

Que memória comunicativa e cultural foi tecida no Artesanias no Educar – I Congresso Internacional da Educação Básica e III Encontro de Licenciaturas? Neste texto, procuro tecer os fios que remontam os encontros tramados por meio de diferentes linguagens e que refletem o olhar/corpo de atenção das participações e que instigaram questões provocadoras acerca dos jogos perceptivos, desejosos e de encantamentos frente à qualidade dos momentos proporcionados pelo evento. Para Martins e Picosque:

Cuidar atentamente da qualidade dos encontros tem sido meta, cada vez mais, das instituições culturais, artísticas, científicas, educacionais... Encontros com diferentes realidades que podem a princípio parecer distantes, externas e estranhas. Encontros que exigem atitudes pedagógicas que podem reforçar e instigar a construção de significações (Martins; Picosque, 2012, p. 13).

No contato sensível com as criações artísticas, as linguagens da arte falam por si e nos fazem ver outras perspectivas e tessituras das relações humanas. É a partir do fio da memória que emerge um convite para revisitar as cenas do evento vivido, em um movimento espiralado, que habita as vozes e silêncios dos docentes, discentes, artistas e público. Contudo, será necessário comentar e deter-nos às experiências estéticas oriundas da rede de significações, preservando o simbólico e as conexões entre memória cultural, arte e identidade. Nesse horizonte, “[...] uma experiência aberta, como a experiência estética amplia as nossas possibilidades de escolhas, gostos e nuances das variações de princípios éticos e tornando mais justa o juízo moral” (Herman, 2010, p. 47). Talvez esse movimento, o qual foi proposto em tal

³² Doutora e Mestra em Educação. Licenciada em Educação Artística (UCS). Docente nas redes municipais de ensino de Caxias do Sul e Farroupilha. Professora do curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais – (UCS). E-mail: lgolivei@ucs.br

evento, seja mais do que um espaço e tempo para habitar a educação do aguçamento da sensibilidade para a alteridade e como um potencial subversivo frente à vida.

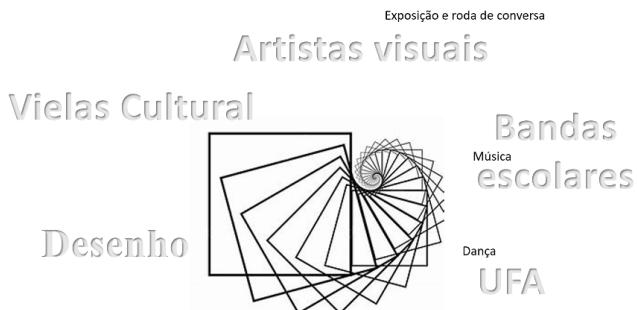
A arte pode consistir numa preciosa ferramenta para a educação do sensível e da educação do olhar. Nas palavras de Rios (2012, p. 23):

As coisas são “demais de muitas” e os jeitos de olhá-las e vive-las também são muitos. Cada um de nós olha de seu jeito, de seu ponto de vista. Para ter a possibilidade de conhecer muitos pontos de vista, há que se fazer um esforço de partilhar o que se sabe. Só aumentamos a cabeça quando nos abrimos para acolher o que outras cabeças pensam, vivem e criam.

O que nos interessa aqui é como a educação do olhar recai sobre diferentes momentos de leituras das diferentes linguagens artísticas como capacidade de olhar para o outro com encantamento. Desse modo, a trajetória de cada apresentação artística construída para o evento, desenhou um cenário de afeto e de encontros. Contarei, com breves recortes, as ações mediadoras e desenvolvidas no contexto escolar e deslocadas para socializar com os participantes do Artesanias, respondendo com excelência a questão: O que os escolares estão tecendo, criando, cantando, dançando e encenando? Quais são as suas artes anias? A resposta para essas perguntas, tornaram-se pontos cruciais para problematizar às múltiplas aprendizagens frente às linguagens artísticas.

É justamente na integração das linguagens que a experiência estética é concebida como um pensar e agir coletivo, alternando papéis, assumindo personagens e intencionalidades. Houve também a interação entre artistas visuais mediando a leitura das suas obras nos seus ateliês e espaços expositivos. Eis o mapa das linguagens artísticas que fizeram parte da programação:

Figura 1 – Movimentos culturais



Fonte: elaborada pela autora.

Cada movimento de encontro com a arte conferiu uma oportunidade para a educação estésica e para os processos educativos. Agregar a mediação cultural implica a formação de sujeitos ativos, conectados às questões contemporâneas. Em síntese, o que se pretende sinalizar por essa via é que

[...] a educação estésica refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos (Duarte Jr. 2006, p. 185).

Por ora, cabe notar que as linguagens exploradas pelos docentes participantes do evento emaranham sentidos, desenca-deando o desejo para reinventar à docência e observando que os corpos que dançam, movem-se e criam no palco, também, movimentam-se na escola. Como exemplo, trago a riqueza das experiências da linguagem híbrida de “O Reino do Tumpá e a República do Pátum”, apresentada por estudantes de uma escola pública, contextualizou o conflito e a conciliação entre o novo e o velho, chamando a atenção pelo refinamento do repertório de música brasileira, combinada às diferentes performances.

Os diferentes tempos e espaços do Artesanias permitiram fruir, experimentar, contextualizar temas contemporâneos, pro-

movendo a mediação cultural e a pesquisa. O fio da memória nos permite atualizar a força de cada encontro, das impressões das docentes e do público, estes poderão narrar o vivido.

Como professores andarilhos na cultura, nutridos cotidianamente pela contemporaneidade, em estados de invenção, atentos e sensíveis aos outros que conosco vivem processos educativos, podemos potencializar olhares outros sobre a cultura que está em nosso entorno (Martins; Picosque, 2012, p. 57).

Outro encontro constituiu um andarilhar até o Bairro Beltrão de Queiróz, especialmente no Vielas Cultural,³³ transformando olhares frente às obras em grafite e pinturas em murais. A força artística das imagens produzidas por artistas de diferentes territórios desencadearam interpretações, abrindo diálogos internos com perspectivas pessoais dos(as) participantes, encontrando nas diferentes materialidades a rede complexa de relações sensíveis. Nesse horizonte, a

[...] nutrição estética pode ser um procedimento do educador para iniciar um assunto que deseja abordar, ampliar o repertório dos aprendizes sobre algum conceito, fato ou, ainda, alimentar os sentidos para a prender a sentir o deleite, o prazer estético. Por isso mesmo a nutrição estética não é exclusividade do ensino de arte, podendo ser ofertada em processo educativos de qualquer área de conhecimento (Martins; Picosque, 2006, p. 36).

Não é demais, portanto, pensar que a mediação cultural é constituída por camadas a serem lidas, num trabalho educacional criativo e estetizado. Muitas vezes, ocasionadas pela carência de práticas culturais, há a oportunidade de mostrar as criações por meio dessas ações na escola, assentando as desenvolturas dos estudantes. É na esteira da arte que a ancestralidade se manifesta: na roda de capoeira, um encontro/giro celebra movimentos como estratégias estética e artística; o evento como pensamento, teia de ideias construída artesanalmente por diferentes gestos de resistência, num estar junto em espiral.

Cada imagem observada, fabricada por diferentes artistas, misturam-se às histórias dos moradores da comunidade entre

³³ Informações disponível em: <https://mapa.cultura.gov.br/agente/246771/vielasespacocultural#info>

as vielas do bairro, cheias de marcas e dores amenizadas pelo colorido das pinturas. Recorremos à Duarte (2006) para alertar sobre a urgência de

[...] se voltar a valorizar, especialmente no âmbito das escolas, uma fruição mais tecida e minuciosa da realidade, a que pertencemos, tarefa para a qual devem ser convocados e valorizados não apenas o poeta e o artista como também aquele cidadão comum que detém a prática de ofícios e habilidades para as quais estão cerrados os olhos de nossa contemporaneidade tecnológica (Duarte, 2006, p. 195).

Interessa, no entanto, perceber que os saberes produzidos pelos artistas visuais, observados na exposição das xilogravuras de Clara Koppe; nas aquarelas de Antonio Giacomin, no espaço do ateliê; no mural de Muriel Jaci da Silva e de Sabrina Souza; entre outros que povoam os diferentes espaços de Caxias do Sul; entrelaçaram espaço e tempo, desafiando a compreensão convencional linear dos acontecimentos e oferecendo uma nova maneira de pensar os lugares e de pertencimento a ele.

Retorno ao conceito de entrelaçamento, suas conexões entre linguagens, sujeitos e objetos na reconstrução da memória do espaço/tempo. Importa questionar: que imagens, narrativas e sons construíram as memórias afetivas e estéticas dos encontros com a arte vividos no Artesanias no educar?

Figura 2 – Encontros com a arte com diferentes instituições parceiras



Fonte: elaborada pela autora.

O público escolar buscou a diversidade das cenas artísticas, aqui, relembradas por diferentes gestos de expressão feitos pela linguagem poética da música, da dança, do teatro, das imagens, configurando-se em um espaço privilegiado para as aprendizagens e a experiência afetiva contextual. Nesse espaço transformado, o devir manifestou-se como processo vivo e acontecimento, os quais configuraram a experiência estética como artesarias no educar.

Considerações finais

O propósito deste capítulo foi discutir como a arte também é comunicação e que, consequentemente, tem uma metodologia implícita, um viés pedagógico estético. Embora pareça lugar-comum, percebo a necessidade de demarcar o contexto das apresentações artísticas, delineando alguns aspectos acerca da memória afetiva, tais como, o encontro e os efeitos da linguagem.

A presença da arte na vida de qualquer sujeito pode construir caminhos para humanizar uma sociedade, com vistas à equidade e justiça social. É certo que a escolha das parcerias externas para compor a programação do Artesanias no educar advém de uma carência de visibilidades acerca das criações potentes que nascem e se entrelaçam nos diferentes territórios da cidade, da escola às galerias, aos ateliês dos artistas e às ONGs.

Parte das minhas ideias aqui é explicitada apontando para a fabricação de um público para nutrir-se esteticamente da dança, das performances, da música, do andarilhar pelos espaços culturais da cidade, dos produtos artesanais, que trazem à tona as narrativas ancestrais dos povos indígenas, afro-brasileiro e descendentes dos europeus.

O script das apresentações e roteiros foram condicionadas às histórias e aos contextos, viabilizando conexões e diálogos do público, porque os modos como a arte pode ser mediada favorecem a visão de mundo e a estetização das relações.

Participamos das experiências artísticas individuais e coletivas compartilhadas, como possibilidade de comunicação sensível

e possível efeito da expressão da arte. O que se procurou, então, foi a mobilização para a criação de novas imagens, construindo saberes, repertórios e experiências afetivas estéticas, contextuais e reflexivas, respondendo ao regime de interação oriundo das artes anas.

Referências

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (dos) sentidos*. Campinas: Criar, 2006.

HERMANN, N. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ética-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Interneios, 2012.

RIOS, T. A. E se as unhas roessem os meninos? Vendo a formação ao modo – ou à moda – da Filosofia. In: MARTINS, M. C.; MOMOLI, D.; BONCI, E. (org.). *Formação de Educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural*. São Paulo: Terracota Editora, 2018, p. 16-25.

Universidade e educação básica: [inter]relações possíveis e [inter]faces político-pedagógicas

Delcio Antônio Agliardi³⁴

Introdução

A formação de professores da e na Educação Básica é um paradigma político-pedagógico em construção, um objeto de estudo, de investigação e de vivência. Nessa perspectiva, o legado acadêmico e comunitário da Universidade de Caxias do Sul (UCS) teve origem na visão de futuro, construída por seus fundadores na busca para responder à demanda identificada, à época de sua criação, no campo da formação inicial de professores em cursos de graduação, dentre eles Filosofia, Pedagogia, Letras e História. A formação de professores para atuar nas escolas, públicas e privadas, ainda na década de 1960, estava associada à crescente expansão do ensino na região de abrangência da UCS.

Na década de 1990, a promulgação e consequente implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) trouxe a exigência de formação mínima em curso de licenciatura de nível superior para docentes com pretensão de atuar na Educação Básica. Nessa década, a UCS criou um programa regional de atuação conjunta com municípios e coordenadorias de educação para articular a formação inicial em curso de licenciatura com a formação continuada de professores, outra exigência contida na LDB.

Com efeito, surgiram novas pesquisas e estudos, a fim de investigar as especificidades das ciências pedagógicas e da formação profissional docente, diante das exigências do mundo contemporâneo, época de intensas mudanças e transformações

³⁴ Professor na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Tem formação em Filosofia e Letras. Mestrado em Educação e Doutorado em Letras. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8682327120690831>. E-mail: daagliardi@ucs.br

econômicas, sociais, tecnológicas e culturais. De acordo com Brandão (2002), o conceito de educação e de Pedagogia amplia-se. Para ele, um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação, percebido como algo plurifacetado, que ocorre em diversos lugares e tempos, institucionalizados ou não, sob vários níveis e modalidades.

Na primeira década do século XXI, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 anos e do Ensino Médio oportunizaram a consolidação da arquitetura Educação Básica, a qual deve ser percebida como um projeto orgânico, sequencial e estruturado em níveis e modalidades de ensino. Portanto, as novas legislações da educação nacional, as exigências para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, e as transformações do mundo contemporâneo, trouxeram consequências para o trabalho acadêmico e um universo de possibilidades para o Ensino Superior. A teoria histórico-cultural concebe a educação como produto das [inter] relações sociais e é determinada pela forma como ocorre no contexto político, econômico e cultural.

O I Congresso Internacional de Educação Básica, realizado no mês de março de 2025, na Universidade de Caxias do Sul, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pode ser tomado como uma das iniciativas de articulação e de interação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, criando espaços e tempos para a reflexão em torno da formação de professores, práticas docentes e a construção de conhecimento docente.

Ensino Superior e Educação Básica: uma [inter] relação em construção

As políticas educacionais brasileiras se estruturam em dois pilares: Ensino Superior e Educação Básica. Em ambos, apesar dos avanços das últimas décadas, os problemas relativos à qualidade e equidade persistem. A equidade, nesse sentido, é

uma preocupação especial, considerando que as desigualdades socioculturais são enormes, principalmente entre grupos raciais e socioeconômicos menos favorecidos.

O Censo Escolar e o Censo da Educação Superior, realizados anualmente pelo Inep, são instrumentos de pesquisa que fornecem indicadores das instituições de Educação Básica e Superior. Observa-se, por um lado, que o número de professores em atuação na Educação Básica matriculados na Educação Superior é menor do que prevê a meta 15, estabelecida no Plano Nacional de Educação em vigência. Por outro lado, projeções indicam que, até 2040, a falta de professores para Educação Básica será de aproximadamente 235 mil. Além disso, de acordo com o Censo da Educação Superior (2023), 67% dos estudantes de cursos de licenciatura no Brasil estudam na modalidade de ensino a distância.

Portanto, enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e construir relações, sem fronteiras, entre o Ensino Superior e a Educação Básica se impõem como tarefas relevantes para gestores e lideranças do setor, em especial os que acreditam na importância da escola para a formação humana e científica das crianças, dos jovens e dos adultos.

Os programas de universidades que articulam ensino, pesquisa, extensão e inovação em educação servem como uma alavanca para a construção e socialização de conhecimento para os atuais e futuros professores da Educação Básica. Esse ideal, presente nos documentos de política educativa, a exemplo do texto do Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (2024), podem guiar decisões e incidir na modificação que se espera. É lugar comum a afirmação de que vivemos em uma época de mudanças, porém, a transformação mais significativa que esperamos na educação formal é na valorização de professores e no incentivo à sua formação e, consequentemente, à carreira profissional.

Os estudos e a investigação na universidade sobre a formação de professores, principalmente a partir do final da década de 1970, são numerosos: Saviani (2008), Perrenoud (2000; 2002), Freire (2014), Libâneo (2010), Nóvoa (2023), Tardif (2002) e outros tantos, os quais dedicaram relevantes trabalhos para a qualificação do ensino, um tema polifônico de indissociável [inter] relação com a formação de professores.

Para Freire (2014), o preparo científico do professor deve coincidir com sua retidão ética, uma responsabilidade profissional no mover-se no mundo, uma entrega crítica e curiosa. Vem dele as exigências para ensinar (Freire, 2014): escuta, curiosidade, pesquisa, diálogo, comprometimento, alegria, esperança, ensinar como uma especificidade humana, um acontecimento que exige a convicção de que a mudança é possível.

Nóvoa (2023) defende que a formação docente não se limita à aquisição de determinadas capacidades ou competências, implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um ethos profissional. Para Nóvoa, é urgente criar melhores condições para que os professores possam exercer plenamente a sua missão, pois não “há transformação da educação sem ser com os professores e pelos professores” (2023, n. p.).

Tardif (2002) e Perrenoud (2000; 2002) são autores de referência que se dedicaram ao estudo e à investigação acerca da formação de professores para o exercício da docência na Educação Básica. Perrenoud (2000) formulou as dez novas competências para ensinar, buscando dar ênfase às práticas inovadoras e às competências emergentes, aquelas que deveriam orientar as formações inicial e continuada, que contribuem para combater o insucesso e o fracasso escolar, práticas docentes que recorrem à pesquisa e enfatizam a prática reflexiva.

É necessário destacar ainda a existência de grupos de trabalhos, fóruns, congressos, as atividades de associações e sindicatos de professores que atuam no sentido de produzir um legado teórico-metodológico e bases político-pedagógicas para a

docência na Educação Básica. Enfim, as iniciativas no campo da investigação e no campo de práticas buscam dar valor e estímulo à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, construindo contextos de relação permanente entre os dois universos da educação formal.

Rabiscos, notações³⁵, dúvidas e inquietações no ato de ensinar

Savater (2012) preconiza as novas funções do professor: organizar a quantidade de informações disponíveis e oferecer aos alunos ferramentas para combatê-las, discuti-las e torná-las alavancas para o conhecimento. Desse modo, a formação inicial e continuada de professores para atuar na Educação Básica é um processo que requer valorização do ato de educar, o qual exige curiosidade, escuta e pesquisa.

Com efeito, o professor é um pesquisador por excelência. Freire (2014) afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, é uma condição para indagar, constatar, conhecer, comunicar ou anunciar o mundo. Larrosa (2018) assegura que a pesquisa é um lugar particular de enunciação, que constitui o sujeito de enunciador, e a universidade contribui para a fixação desse lugar de enunciação.

Assim, o ato de educar é uma composição humana em que estão em pauta a leitura e a escrita, uma composição com marcas intelectuais, rabiscos, notações, dúvidas, inquietações e, sobretudo, [inter]relações. Observamos no I Congresso Internacional de Educação Básica o quanto é relevante, para as novas gerações de professores, ter acesso a experiências e investigações de docentes que iniciaram a sua carreira em outra época, a partir de referenciais que dão consistência ao pensar e ao fazer em cada tempo histórico da Educação Básica.

É na universidade que as novas gerações de professores encontram solo fértil para o estranhamento, para a produção de

³⁵ Guarda sentido de notar, ou seja, observar, perceber, marca, registro, notas (Berdyk, 2024).

novas perguntas, para o contato com as teorias historicamente elaboradas. A instituição de Ensino Superior, por excelência, é um lugar para questionar o instituído e afirmar a tradição pedagógica, que poderá servir como alavanca para a inovação educacional na perspectiva das humanidades.

Também, a prática docente, como dimensão social da formação humana, requer que as relações entre o Ensino Superior e a Educação Básica estejam em sintonia com os pressupostos políticos, pedagógicos, legais, históricos e geográficos, éticos e estéticos.

Importa ainda situar que o estágio supervisionado e a prática como componente curricular podem emergir de situações insipientes e se constituírem em fortalezas para a docência, isto é, um movimento de compreensão na unidade teoria-prática, o qual só é possível para a universidade como instituição formadora de professores se houver espaço para os estudantes desenvolverem seus projetos de estágio supervisionado e para a realização de prática curricular em qualquer uma das licenciaturas.

Ao concluir este texto, é preciso sinalizar que não há nada de inédito nele. Porém, todo e qualquer esforço empreendido, visando conectar e qualificar as [inter]relações entre as instituições formadoras e a Educação Básica, pode ser uma oportunidade de transformação educacional, imbricada na postura reflexiva nos percursos formativos para a docência. Desse modo, os professores constroem os espaços que habitam e, ao fazê-lo, abrem espaço para as novas gerações de educadores, um acontecimento que poderá servir de sentido para quem acredita na carreira docente.

Referências

- DERDYK, Edith. *O corpo da linha: notações sobre desenho*. Belo Horizonte: Relicário, 2024.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- LARROSA, Jorge; RECHIA, Karem. *P de professor*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018.

NÓVOA, António. Professores para libertar o futuro. [Entrevista concedida a] Paulo de Camargo. *Revista Educação*, [S. l.], Edição 295, 28 jul. 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/07/28/antonio-novoa-professores-futuro>. Acesso em: 16 abr. 2025.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Derméval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

O professor-pesquisador na Educação Básica: práticas e desafios no ensino de Geografia

André Ricardo Furlan³⁶

Introdução

A mesa “Diálogos com Professor-Pesquisador na Educação Básica” foi apresentada no *I Congresso Internacional de Educação Básica e III Encontro de Licenciaturas: Artesanias no Educar*, na Universidade de Caxias do Sul (UCS). A profissão docente tornou-se mais complexa e desafiadora na segunda década do século XXI. O papel do professor-pesquisador enfrenta obstáculos como falta de tempo, desinteresse dos estudantes, condições precárias de trabalho, desvalorização profissional, ausência de apoio institucional e dificuldades na formação continuada.

Este trabalho busca valorizar o professor como pesquisador de sua própria prática. A pesquisa docente permite transformar o cotidiano escolar com base em uma leitura crítica da realidade e em práticas que respeitam os saberes dos estudantes. O objetivo é discutir o papel do professor-pesquisador no Ensino Fundamental II, mostrando como a investigação contribui para o ensino, a aprendizagem e o pensamento crítico. Especificamente, propõe-se compreender o conceito de professor-pesquisador, apresentar práticas pedagógicas em Geografia e refletir sobre os desafios dessa atuação na escola pública.

³⁶ Professor de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública do município de Caxias do Sul/RS. Graduado em Geografia – Licenciatura, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Mestre e Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: andrericardo.furlan@gmail.com

Conceito do professor-pesquisador

O conceito de professor-pesquisador surgiu na Inglaterra nos anos 1960, com docentes investigando suas práticas pedagógicas, integrando docência e pesquisa, o que influenciou reformas curriculares nas escolas secundárias inglesas. Lawrence Stenhouse, principal nome do movimento, defendia que o professor deve ser um investigador da própria prática e que a pesquisa em sala de aula é essencial para melhorar o ensino, com o currículo sendo um processo dinâmico e experimental transformado pela reflexão do professor (André, 2002; Stenhouse, 1975; Rausch; Marques; Cardoso, 2024). Já John Elliott propôs a pesquisa-ação como ferramenta para qualificar a prática docente, vendo o professor como agente de mudança, ao atuar criticamente no processo educativo e ao colaborar para uma construção curricular coletiva e reflexiva, o que reforça a ideia de que o professor deve pesquisar seu próprio fazer pedagógico (Elliott, 1990; 1991; 1993; André, 2002).

No Brasil, Pedro Demo foi um dos principais defensores da pesquisa na escola, utilizando-a como estratégia educacional para facilitar o ensino, fortalecer a cidadania, estimular o pensamento crítico e promover a reconstrução do conhecimento (Demo, 1992). Para ele, a pesquisa é essencial tanto na educação básica quanto na superior. Demo (1999) defende que pesquisar é “descobrir e criar”, sendo fundamental para o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa entre professores e estudantes. Além disso, Demo (2003) afirma que o professor deve incentivar os alunos a se tornarem pesquisadores permanentes, adotando uma postura reflexiva que vai além da simples transmissão de conteúdo.

Na Geografia, o ensino deve considerar os saberes escolares em sua dimensão vivencial. Cavalcanti (2002, 2019) argumenta que o espaço geográfico é vivido e resultado da ação humana, sendo necessário desenvolver nos estudantes a percepção dessas transformações. Além disso, defende que o ensino de Geografia deve articular conteúdos com propostas pedagógicas

inovadoras, priorizando a potência didática das práticas. Segundo Castellar (1999), a formação docente exige autonomia e reflexão na definição dos conteúdos, com abertura para a produção de novos saberes a partir da realidade escolar. Nessa perspectiva, o ensino pela pesquisa é essencial para aprendizagens, promovendo o protagonismo estudantil, o debate em sala de aula e o papel do professor como orientador, guiando o processo segundo critérios científicos. Essa abordagem desperta o olhar crítico, favorece a resolução de problemas concretos e contribui para uma educação mais cidadã e transformadora.

Geografias do ensinar e aprender

As experiências relatadas ocorreram em escolas do interior de Flores da Cunha, no Rio Grande do Sul. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes está situada na Capela São João Batista, enquanto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio de Souza Neto localiza-se no 4º Distrito de Mato Perso. Esses contextos favorecem vivências locais que enriquecem o ensino e possibilitam práticas pedagógicas com ênfase na investigação.

Estação meteorológica escolar

Em 2023, com uma turma do 6º ano, nas duas escolas, foi desenvolvida a atividade da estação meteorológica escolar, com o objetivo de proporcionar uma experiência prática de monitoramento climático. Foram utilizados dois instrumentos principais: o termômetro de mercúrio, para aferição das temperaturas máxima e mínima, e o pluviômetro, para medir a precipitação acumulada. Os próprios estudantes realizaram a coleta de dados no ambiente externo, registrando as informações manualmente e organizando-as em tabelas. Ao longo do ano, foram analisadas as variações climáticas mensais, com foco nas temperaturas máximas, mínimas e médias, além da precipitação total. A atividade estimulou reflexões sobre os fenômenos meteorológicos e a importância da análise de dados no estudo da climatologia,

promovendo o desenvolvimento de habilidades como leitura de dados e trabalho colaborativo.

Confecção de maquete

A construção de maquetes foi proposta como estratégia pedagógica no 6º ano, em 2022 (Escola Antônio de Souza Neto), com a intenção de articular representações bidimensionais (2D) e tridimensionais (3D) no ensino de Geografia. De acordo com questionário aplicado, os estudantes avaliaram a atividade como útil para as aulas, destacando que, para muitos, foi a primeira experiência com maquetes de relevo. Relataram que a prática contribuiu para uma melhor compreensão de conceitos como latitude, longitude, curvas de nível e a relação entre altitude e relevo. Também enfatizaram que a atividade auxiliou na diferenciação entre representações tridimensionais (maquetes) e bidimensionais (mapas), além de reforçar a importância de conhecer o relevo do entorno da escola (Furlan; Trentin; Spinelli, 2023).

Impacto da cobertura vegetal na erosão do solo

Também com o 6º ano, em 2023 (Escola Tiradentes), foi realizada uma atividade prática para demonstrar os efeitos da cobertura vegetal na contenção da erosão. Três recipientes foram preparados: um com vegetação, outro com palha e um com solo exposto. Simulou-se a chuva despejando 1,5 litro de água sobre cada recipiente, utilizando garrafas plásticas. A água escoada passou por filtros de papel, que retiveram os sedimentos. Após a secagem, foi possível comparar visualmente a quantidade de material erodido em cada situação. A atividade evidenciou o papel da vegetação como barreira natural e contribuiu para a compreensão concreta dos processos erosivos e da importância da conservação ambiental.

A música tradicionalista sul-rio-grandense como expressão cultural e territorial

Durante a Semana Farroupilha de 2024 (Escola Tiradentes), foi desenvolvida uma atividade interdisciplinar, envolvendo Geografia

e Língua Portuguesa, com o objetivo de explorar a música tradicionalista. No 6º ano, a música “O Cancioneiro das Coxilhas”, permitiu estudar a paisagem gaúcha, com destaque para planaltos, coxilhas e pecuária, além do percurso descrito na canção. No 7º ano, a partir de “Gritos de Liberdade”, discutiu-se a formação territorial, os pampas, os povos originários e o vento minuano. No 8º ano, a música “Andejo” foi usada para abordar o tropeirismo e cidades como Rosário, Alegrete, São Gabriel e Cacequi, relacionando-as ao bioma pampa. Já no 9º ano, “Lago Verde Azul” orientou a análise da Lagoa dos Patos, com enfoque em sua biodiversidade e problemas ambientais, como poluição, pesca predatória e mudanças climáticas. A proposta demonstrou o potencial da música como recurso didático, promovendo o engajamento dos estudantes e a integração entre cultura e conhecimento.

Desafios do professor-pesquisador

O papel do professor, cada vez mais reconhecido como essencial para a educação, vai além da simples transmissão de conteúdo, assumindo a mediação crítica da realidade escolar (Nóvoa, 2022). No entanto, essa função encontra obstáculos estruturais: a formação docente está ligada a condições precárias de trabalho, como baixos salários e jornadas exaustivas, que afetam diretamente a motivação e o desempenho (Saviani, 2009). O cotidiano docente também é marcado por tarefas isoladas e poucas oportunidades de colaboração, dificultando o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, a atuação do professor-pesquisador torna-se ainda mais desafiadora, já que não se pode exigir a produção de pesquisas de qualidade sem oferecer condições institucionais, materiais e ambientais adequadas (André, 2002). A formação continuada, especialmente aquela que se desenvolve no próprio espaço escolar, é fundamental para articular teoria e prática e consolidar uma postura crítica e investigativa entre os docentes (Nóvoa, 2019). Fortalecer as condições de trabalho e investir em formação permanente são, portanto, medidas indis-

pensáveis para a consolidação do professor-pesquisador como protagonista da transformação escolar.

Entre os principais desafios do professor-pesquisador na Educação Básica estão: a falta de tempo, o excesso de conteúdos e as demandas burocráticas, que dificultam a conciliação entre ensino e pesquisa. O desinteresse dos estudantes e a baixa participação limitam o uso de metodologias investigativas e o desenvolvimento de habilidades críticas. A precarização das condições de trabalho, como infraestrutura inadequada, salas superlotadas e jornadas extensas, gera desmotivação e esgotamento. A desvalorização da carreira, marcada por baixos salários e falta de reconhecimento, reduz a atratividade da profissão e compromete a consolidação de uma cultura de pesquisa nas escolas (Rausch; Marques; Cardoso, 2024).

Considerações e reflexões finais

Ser professor-pesquisador é assumir a docência como um ato de transformação, em que a sala de aula se torna um espaço vivo de investigação, curiosidade e inovação. Cada desafio cotidiano representa uma oportunidade para refletir e aprimorar a prática, fortalecendo o ensino e formando cidadãos críticos e conscientes. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação docente exige que o professor investigue continuamente sua ação pedagógica, reconhecendo a escola como centro de formação e a sala de aula como ponto de partida para novas descobertas. Integrar a pesquisa ao cotidiano escolar é essencial para dar sentido à aprendizagem e proporcionar o desenvolvimento constante.

É crucial fortalecer a pesquisa no cotidiano escolar, ampliando seu espaço na educação atual. Para isso, é urgente adotar estratégias para a falta de tempo, desengajamento dos estudantes e ausência de apoio institucional. A gestão escolar e as políticas públicas devem apoiar a consolidação do professor-pesquisador. Toda prática docente pode incorporar, de forma simples e gradu-

al, ações de pesquisa, promovendo uma educação mais crítica e comprometida com a realidade social.

Referências

- ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- CASTELLAR, S. M. V. A Formação de Professores e o Ensino de Geografia. *Terra Livre*, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 51-59, 1999.
- CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e prática de ensino*. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, L. de S. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia, GO: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- DEMO, P. Formação de formadores básicos. *Em aberto*, INEP/Brasília, v. 12, p. 23-42, 1992.
- DEMO, P. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEMO, P. A formação docente frente à inclusão social e às novas tecnologias. *Revista de Ciências da Educação* (Aparecida), São Paulo, v. 5, n. 9, p. 317-320, 2003.
- ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- ELLIOTT, J. *Action research for educational change*. Buckingham. Open University Press, 1991.
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- FURLAN, A. R; TRENTIN, R; SPINELLI, J. Explorando as dimensões da geografia no ensino fundamental: uma abordagem pedagógica para compreender os conceitos bidimensionais e tridimensionais. *Pesquisar*, v. 10, n. 20, 2023.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.
- NÓVOA, A. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: Sec/lat, 2022.
- RAUSCH, R. B; MARQUES, B. A. R; CARDOSO, B. R. Professor-pesquisador: desafios de professores mestres e doutores que atuam na educação básica. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 26, p. 1-18, 2024. DOI: 10.20396/etd.v26i00.8672143.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. 5. ed. Madrid: Edições Morata, 2003.

A docência e a pesquisa na formação de professores

Dúlcima Sangalli³⁷

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos... (Colasanti, 2015, n. p.).

Muitas vezes, eu acordava ainda no escuro e, vendo o sol chegando com suas cores vibrantes, tomava o meu diário de classe, alguns livros, fichas mimeografadas, um pequeno lanche, e partia para mais um dia de trabalho. Ao longo dos anos, fui tecendo o meu percurso como professora/tecelã com fios de variadas cores: os tons claros alimentavam o meu olhar paciente e carinhoso; os vibrantes, incendiavam os períodos de nervosismo e apreensão; os escuros, as decepções, tristezas, frustrações. Se para a moça tecelã “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer” (Colasanti, 2015, n. p.), ser professora era o que eu fazia, era o que eu queria fazer... até adentrar nos matizes da pesquisa³⁸.

De início, a relação entre o “ser professor” e o “ser pesquisador” se entrelaçaram, já que todo professor é um investigador, ou seja, busca conhecer a realidade dos estudantes, define uma metodologia de ensino, traça metas, compartilha com os colegas dúvidas e produções, explora conhecimentos, percepções, experiências, ora discutindo textos teóricos, ora saboreando a sinfonia dos literários, pois “as ideias novas estão na fronteira, porque esse é o lugar do diálogo e dos encontros” (Nóvoa, 2015, p. 16).

³⁷ Professora e coordenadora pedagógica da EMEF Pref. Nagib Stella Elias, de Nova Prata. Graduada em Letras Português/Espanhol (UCS). Mestre em Letras e Cultura Regional (UCS). Doutoranda em Educação (UCS).

³⁸ Peço licença para utilizar a primeira pessoa do singular/ plural, com o intuito de me acercar dos professores e/ou acadêmicos e, ao mesmo tempo, reforçar a minha presença como professora e pesquisadora deste estudo.

Estar na fronteira, tecendo um tapete entre a docência e a pesquisa, impulsionou-me a me conhecer melhor, a aprender com o outro e a refletir sobre o meu compromisso com a sociedade. Dessa forma, duas indagações mobilizaram a minha trajetória como professora/pesquisadora e a escrita deste texto: *O que é ser professor? Como eu me constituo professora e pesquisadora em Educação?*

Para compor este “ser docente”, o transformar-se professor e pesquisador é necessário, sobretudo, no que se refere a dialogar a respeito da formação de professores, principalmente a continuada. Seguindo por esse viés, busco, nos tons de vermelho, as linhas que tecem esta reflexão, partindo do questionamento proposto pelo pensador português António Nóvoa, “[...] como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (2017, p. 1113).

Pensar em uma resposta imediata para essa indagação é um tanto arriscado, por isso, tranço algumas relações entre a minha experiência como professora/pesquisadora e os conselhos delineados por António Nóvoa (2015), em “Carta a um jovem investigador em educação”, na tentativa de construir um repertório que sirva de inspiração e encorajamento para docentes interessados em adentrar no campo da pesquisa acadêmica.

Conhecendo-me

Nos dias de hoje, estamos presenciando um verdadeiro colapso na Educação. A tão temida escassez de docentes, ou melhor, o baixo número de ingressos no curso normal (em termos de Ensino Médio) e nas licenciaturas (no Ensino Superior) está movendo pensadores para a busca de soluções, a fim de evitar essa possível crise no ensino. Essa situação vem se tecendo ao longo dos anos, impulsionada pela falta de políticas públicas de valorização da escola e do professor, descaso social e a violência escolar. Entretanto, nem sempre foi assim...

Ao ingressar na carreira do curso normal, época em que as turmas apresentavam um expressivo número de normalistas,

busquei na educação uma forma de me inserir no mundo do trabalho, uma profissão. Mais do que isso, visualizei a possibilidade de me conhecer, de colaborar com a sociedade de alguma maneira, de aprender com o outro.

A formação inicial como docente ganhou novos tons com a graduação, lugar onde me encontrei como professora, descobrindo no poder da formação continuada a tessitura de um repertório teórico que auxiliaria na prática pedagógica. Para Nóvoa (2015, p. 14), “[...] talvez não seja muito importante o que a vida faz connosco; importante, sim, é o que cada um de nós faz com a vida. [...] Cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo até encontrar aquilo que o define e o distingue. [...] Sem coragem não há conhecimento”. Essa coragem é o que me impulsiona a tentar compreender problemas vinculados à educação e a procurar a transformação pelo viés da pesquisa. Portanto, essa “ação para transformar” (Soares, 2015, n. p.), sem gerar julgamentos, é o que me move como investigadora.

Encerro esse primeiro conselho enfatizando que a docência e a pesquisa exigem, não apenas vocação, mas renovação, o estar disposto ao autoconhecimento e ao aperfeiçoamento a partir da convivência com o outro. Autoconhecer-se é uma forma de engajamento, de compromisso consigo e com a sociedade.

Conhecendo e transgredindo os limites da ciência

Educar é arte. O fazer pesquisa é arte. Literatura é arte. Mas, afinal, o que é arte? Arte é um termo que vem do latim e está vinculado à habilidade, à técnica. Muito mais que imitação da realidade, como Aristóteles denominava o gênero poético, no primeiro capítulo de *Poética* (2003), a arte é criação, uma forma de expressão, é produção humana.

Dewey (2010, p. 130) destaca que o artista é “[...] alguém não especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos de criação”. O ser professor/pesquisador é constituir-se artista, artesão do conhecimento.

Embora a ciência forme-se pelo rigor, ela exige do sujeito a criação, a sensibilidade e a coragem para transgredir seus próprios limites.

Nesse contexto, Nóvoa (2015, p. 15) confirma que “[...] o que importa, na ciência, é a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo. Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo. Sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência”. Portanto, tecemos o nosso acervo numa tentativa de compreender a sociedade para poder agir, intervir nela.

Meu segundo conselho: você precisa conhecer a ciência para depois transgredi-la. Para isso, a leitura e a escrita são essenciais. Busque um aporte teórico como apoio, para, como a moça tecelã, destecer o que já foi tecido e tecer o novo. É um constante processo de desconstrução, construção, reconstrução e diálogo. No meu caso, como docente, investigadora e leitora, almejo compor, a partir da mediação, a possibilidade de transgredir os limites do fazer uma experiência de leitura.

Antes da docência e da pesquisa, qualquer sujeito passa pela leitura, logo aposto na formação de professores da Educação Básica como propulsora do ato de ler, na formação de leitores na escola, pois “[...] para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (Petit, 2009, p. 161). Assim, esse vínculo com a leitura precisa ser retomado pelos professores por meio de experiências com a literatura, vista como objeto artístico e estético.

Construindo e partilhando com o outro

A pesquisa nas Ciências Humanas, em especial em educação, é feita com seres humanos. Dessa forma, ninguém consegue investigar algo sem dialogar/partilhar com o outro as suas descobertas, experiências e aflições.

Pensando no novo modelo de forma de escola exposto por Nóvoa (2022, p. 90-91), em que o professor não trabalha mais de forma individualizada, mas em conjunto com os demais colegas,

em prol de um projeto educativo construído pela coletividade (diversidade) e de novos ambientes educativos, articulo um diálogo entre a teoria e a prática docente a partir do projeto de mediação literária *Há pontes para a travessia*.

Esse projeto de formação tem como protagonistas professoras da Educação Básica de diferentes etapas e instituições de ensino que, de forma coletiva, constroem proposições a partir da mediação do texto literário, conduzida por mim, colaborando também para o processo. Assim, as participantes constroem e partilham umas com as outras suas impressões, percepções, sensações e sentimentos mobilizados pelo texto literário. Nesse entrelaçar de experiências, o aprender ocorre com o outro em diferentes espaços de leitura.

Conforme destaca Nóvoa (2015, p. 16-17), “não há universidade, nem ciência, sem debate, sem partilha, sem transmissão de uma herança. [...] É na conversa com os outros, mestres e colegas, que se definem e enriquecem nossos próprios caminhos”. Dessa forma, tanto no ambiente escolar como no acadêmico, é essencial construir vínculos com colegas mais experientes, acadêmicos, professores, pois eles contribuem para a formação tanto docente como para a pesquisa.

Quando compartilharmos leituras, dialogamos com outros professores, participamos de seminários, ouvimos uma entrevista ou um relato de experiência, estamos tecendo conhecimentos em colaboração com o outro. Assim, criamos vínculos, pontos de encontro, para que o conhecimento possa se manter vivo. Então, partilhe, compartilhe saberes.

Criando um lugar de encontros

Tendo em vista a literatura como fio condutor do estudo, comprehendo que ela tem o poder de mobilizar a arte de narrar, que se encontra “adormecida” no interior de cada um de nós. Ao cultivar o acolhimento e a valorização do conhecimento e das experiências individuais, entrelaço os fios que compõem o meu

repertório teórico e a prática pedagógica, conferindo à escola um espaço de pertencimento e significado.

Nesse sentido, Zeichner, Payne e Brayko salientam que “não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos” (Zeichner; Payne; Brayko, 2015 apud Nóvoa, 2017, p. 1117). Dessa maneira, entrelaçar os saberes científicos aos oriundos da prática, ressignificando-os, é uma forma de aproximar o professor de seu espaço da profissão, já que “o lugar da formação é o lugar da profissão” (Nóvoa, 2022, p. 66).

Conhecimento não se constrói de forma individualizada. Ele se edifica de forma colaborativa, tendo como fio condutor as experiências e saberes de cada sujeito. Minha quarta dica: a escola é um lugar de encontros: encontro consigo mesmo, com o outro, com a literatura e a arte.

Aprendendo a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir

Repensar sobre a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, a partir da perspectiva do coletivo, do aprender com o outro, é oportunizar que saberes teóricos e práticos dialoguem, em prol da transformação do sujeito, de forma que ele possa se conhecer, sentir, agir e intervir na sociedade. Somente assim, a escola será um território de encontros, partilhas, acolhimento e colaboração.

O projeto *Há pontes para a travessia* vem ao encontro do autoconhecer-se, do compartilhar com o outro, do sentir como a literatura dialoga com nossos sentimentos, percepções, com a vida. Tecê-la a partir do seu viés artístico e estético possibilita sentirmos o que os olhos não veem, já que

muito da eficiência daquilo que fazemos, daquilo que mastigamos, depende sobretudo do que não se vê. Das raízes. [...] Porque são as coisas que estão dentro de nós e em que ninguém repará en quanto nos olha. Temos uma paisagem muito grande que não se vê, a menos que nos debrucemos para dentro e mostremos

aquilo de que nos lembramos. Nada é tão forte como as coisas que não se veem..." (Cruz, 2016, p. 11-12).

Assim, visualizamos no literário uma possibilidade de tecer novos horizontes em termos de formação de professores, pesquisadores e leitores.

Referências

- ARISTÓTELES. *A arte poética*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- COLASANTI, Marina. *Mais de 100 histórias maravilhosas*. 1. ed. São Paulo: Global, 2015. [E-book].
- CRUZ, Afonso. *O pintor debaixo do lava-loiças*. São Paulo: Peirópolis, 2016.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: M. Fontes, 2010.
- NÓVOA, António, Carta a um jovem investigador em educação. *Investigar em Educação*, [S. l.], II série, n. 3, 2015. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/spce/article/view/1671/1025>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2022.
- SOARES, Magda. Discurso de Magda Soares. *Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita*, Belo Horizonte, 5 maio 2015. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/blog/discurso-de-magda-soares/>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

Docente/pesquisadora formando outros professores: experiências no curso normal IEE Irmão Getúlio – Vacaria/RS

Liliane Melo do Amaral³⁹

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino
(Paulo Freire, 2022, p. 30).

Relatar experiências docentes e discentes são ações cotidianas para quem anda pelos corredores das escolas. Paulo Freire permeia esta escrita, em que trago algumas dessas vivências construídas de forma coletiva e dialógica com “meus” alunos (como nos apropriamos afetivamente desses entes), pois não consigo conceber a minha trajetória de pesquisadora desconexa do meu trânsito na Educação Básica e vice-versa.

No presente texto, busquei trazer dois momentos vivenciados com duas turmas de primeiro ano de Ensino Médio, no Curso Normal⁴⁰, no Instituto Estadual de Educação Irmão Getúlio, em Vacaria – RS, realizadas no ano de 2024. A primeira está diretamente ligada ao meu ingresso no Doutorado em Educação, já a segunda está vinculada à minha formação continuada junto à escola durante a pandemia. O espaço aberto pelo Congresso Artesanias do Educar para profissionais da Educação Básica entrarem no mundo acadêmico, não apenas como ouvintes, mas como narradores de suas trajetórias, marcou um momento importante no diálogo na área da educação, pois deu visibilidade

³⁹ Docente da Rede Pública Estadual no IEE Irmão Getúlio – Vacaria/RS. Doutoranda em Educação pelo PPGEDU/UCS.

⁴⁰ RESOLUÇÃO CEB No 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999 define o Curso Normal:
Art. 1º O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

a ambos os lados e a percepção que os profissionais podem e devem interagir e aprender coletivamente.

Levando em conta Freire (2022, p. 96), para quem, “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, vejo minha práxis como algo permeado da minha trajetória acadêmica, enquanto esta resta impregnada do chão da escola. Nessa interrelação, procuro intervir de forma ética, buscando o desenvolvimento integral dos discentes. O campo da educação é amplo e diverso, nele, teoria e prática são faces de uma mesma moeda e o Curso Normal se diferencia das demais formações iniciais de professores.

Dessa forma, trago inicialmente a atividade que decidi chamar *Paulo Freire vai à escola... Pedagogia da Autonomia*, em razão de, após ingressar no doutorado, em junho de 2023, e realizar disciplinas iniciais com as professoras Andréia Mores e Nilda Stecanella, ter sido inspirada a trazer esse pedagogo para alunos na faixa etária de quinze anos, ainda nos primeiros passos de sua formação. Propus um estudo coletivo, dividindo os itens da obra, visto que Freire escreve em pequenos textos, para a leitura individual, e, em um segundo momento, sugeri a realização de um círculo de discussão, no qual o aluno trazia suas impressões e eu auxiliava-o na fala, ampliando para o grupo alguns aspectos. Nesse momento de interação, todos tiveram turno de fala e, a cada texto apresentado, foram construindo as relações existentes entre os subtítulos, compreendendo o todo da obra estudada.

Figura 1 – Círculo de debates em aula



Fonte: acervo da professora.

Na sequência, os estudantes foram agrupados conforme os três capítulos gerais que compõem *Pedagogia da Autonomia*, sendo desafiados a elaborar uma exposição dos principais pontos da obra em forma de cartaz, postagem em redes sociais, podcast ou outro gênero comunicativo. Nesse processo realizado em aula, seguimos discutindo e trazendo muitos pontos dos textos, que foram relacionados a outros estudos nossos; a ações dentro do Curso Normal; e à vida cotidiana e relações interpessoais em demais espaços fora da escola.

Esse material ficou exposto nos corredores da instituição por certo tempo. Por esse motivo, um professor da escola que estuda Pedagogia no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) sentiu-se tocado pelo trabalho e convidou-nos a participar da Semana Pedagógica do curso, pois esta trazia Paulo Freire como temática. Eu e a aluna Luise, da turma 212, comparecemos à atividade representando a escola. Foi um momento muito interessante de troca entre duas esferas da formação de professores, que visam ao protagonismo e à reflexão crítica de seus estudantes. Após essa atividade, pedi que a aluna escrevesse algo para relatar aos colegas, uma vez que se trata de um movimento coletivo e espero que siga reverberando em meus alunos. Luise diz:

A experiência de criar um diálogo sobre Paulo Freire em uma turma de 1º ano foi um abrir de olhos. Ler suas palavras para quem tem pouco repertório linguístico ou visão de mundo é confuso e cria muitas dúvidas, mas também abre mentes. Foi de extrema importância o contato precoce com a obra *Pedagogia da Autonomia*, antes que formássemos uma opinião muito técnica e sem considerar as dimensões culturais e sociais dos educandos. Por meio desse seminário, foi possível entendermos a relação indestrutível entre cuidar e educar, além da importância do desenvolvimento da sensibilidade a estética desde a infância e o papel fundamental da ética na nossa profissão e na vida dos alunos.

Figura 2 – Participação em evento no IFRS Vacaria



Fonte: acervo da professora.

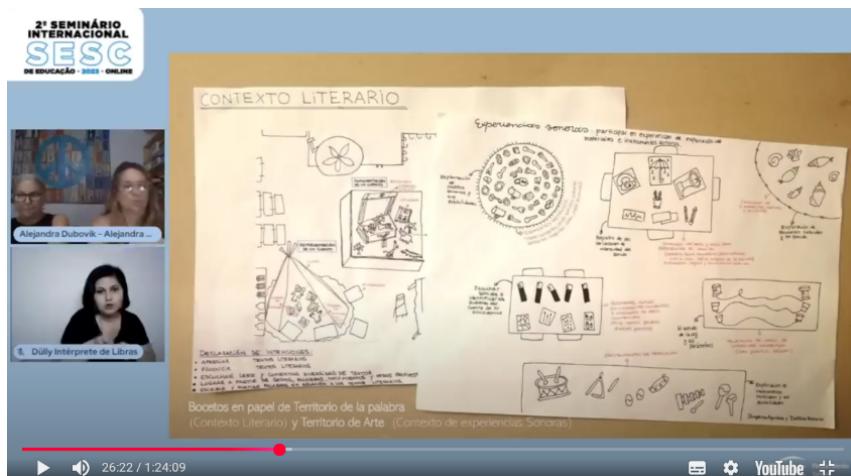
Nesse sentido, afirmo a importância da mediação de textos pedagógicos nos cursos de formação inicial de professores e também dos espaços de leitura e fala coletivos, trocas de ideias e mesmo dúvidas, porque, de forma dialógica, essas relações vão se estabelecendo e construindo conceitos caros à escola e à educação de forma geral.

Com esse mesmo grupo de estudantes, foi proposta, mais ao final do ano, a construção dos Territórios do Brincar, visando à criação de espaços de brincadeiras e interações para turmas da Educação Infantil, em especial dos 3 aos 5 anos. Para isso, foi levada em conta a Palestra Territórios do Brincar, que aconteceu durante o 2º Seminário Internacional Sesc de Educação, transmi-

tida pelo Youtube, em 08 de março de 2023, a qual não está mais disponível na plataforma.

Na ocasião, as pesquisadoras Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli, apresentaram experiências realizadas em uma escola na Argentina, chamada *Fabulinus*, na qual os professores construíram de forma coletiva, espaços temáticos para que todas as crianças, independentemente da idade pudessem interagir e transitar livremente. As autoras definiram “Un territorio como lugar, entendiendo lugar como este espacio atravesado por los afectos” (Dubovik, Cippitelli, 2022). Nesse sentido, proporcionar aos estudantes do Curso Normal a elaboração desses espaços e colocá-los em prática em uma escola de Educação Infantil Municipal foi algo muito importante, pois marcou a inserção real desses sujeitos na realidade educacional. Com isso, percebe-se a importância do planejamento, da organização, da execução das ações pedagógicas e, na sequência, da avaliação desses movimentos.

Figura 3 – Imagem dos croquis apresentadas nos vídeos



Fonte: acervo da professora.

Inicialmente, as turmas assistiram ao vídeo, no qual são expostos elementos teóricos da elaboração dos espaços e fotos e vídeos dos croquis, das atividades construídas e das interações das crianças nesses espaços. Esse material passou pela mediação

docente, uma vez que são necessárias adaptações para as realidades locais. Foi proposto que, em grupos de no máximo cinco integrantes, eles construíssem propostas, inicialmente, com croquis e listagem de materiais. Após a análise destes, foi possibilitado tempo e espaço em nossa escola para que eles confeccionassem e organizassem a devida estrutura para que a prática fosse realizada. Dessa forma, buscamos a parceria da EMEI Synval Guazzelli, localizada no Bairro Municipal, a qual já vem buscando organizar suas práticas pedagógicas a partir dos princípios apresentados na BNCC, tendo como eixo central as interações e brincadeiras. Em contato com a direção, que logo acolheu nossa proposta, organizamos as questões de logísticas e marcamos a data. Em uma manhã nublada de novembro, deslocamo-nos com os materiais e muitas expectativas até a escola, que já aguardava também ansiosa a nossa chegada.

Figura 4 – Território da Balanças –
Inspirado no vídeo



Fonte: acervo da professora.

No encontro entre crianças e adolescentes, houve muitas interações interessantes, conversas, carinhos, descobertas – positivas e outras nem tanto – e experiências pedagógicas e de vida. Durante duas horas, as crianças puderam experimentar diversas atividades, escolhendo onde e quando queriam brincar. Nem todos se dedicaram e se entregaram à experiência como a maioria, no entanto, todos os momentos são importantes na constituição dos estudantes, para se perceberem nesse espaço educativo.

Proporcionar aos estudantes do Curso Normal experiências junto às crianças desde o início da sua formação faz a diferen-

ça no profissional que atuará nas escolas posteriormente. São atividades como essa que enriquecem e, como traz Larrosa, atravessam-nos, fazem com que a prática passe a fazer parte do indivíduo, proporcionando realmente uma aprendizagem de vida.

Figura 5 – Território das Artes



Fonte: acervo da professora.

Esse relato se inicia com Paulo Freire e, com ele, encerro: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2022, p. 25). Nesse diálogo constante nos espaços escolares, vamos nos constituindo professores e alunos, interrelacionando conceitos, construindo de modo coletivo formas de ensinar e aprender, sempre em busca da ética e do desenvolvimento pleno do humano.

Referências

DUBOVÍK Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. *Territorios de juego y exploración: derecho a jugar*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 2022.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

A documentação pedagógica como dispositivo de visibilidade na abordagem de Reggio Emilia

Lilibeth Wilmsen⁴¹

Introdução

Somos constituídos pelas narrativas que nos são feitas ao longo da vida. Essa frase sintetiza a essência do trabalho de documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia, cuja proposta educativa se organiza a partir da escuta atenta, do diálogo e da valorização da infância como tempo potente de expressão, investigação e construção de conhecimento. A presente reflexão nasce de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo evidenciar a documentação pedagógica como instrumento de visibilidade das crianças, revelando o quanto elas desejam e necessitam ser vistas e narradas. Neste artigo, propõe-se uma análise sobre como a documentação, compreendida como processo e produto, colabora para a construção de uma escola que investiga e valoriza a infância em sua pluralidade.

Documentação como prática ética, estética e política

Na abordagem de Reggio Emilia, a documentação pedagógica transcende o simples ato de capturar ou de compilar registros. Ela é compreendida como uma prática ética, estética e política, conforme argumenta Rinaldi (2012), em sintonia com os princípios delineados por Loris Malaguzzi, pedagogo e idealizador dessa abordagem. Malaguzzi via a escola como um espaço público, democrático e cultural, no qual crianças e adultos são coconstrutores de conhecimento. Nesse contexto, a documentação se configura como uma linguagem relacional e investigativa, capaz de tornar visível os processos de aprendizagem e os múltiplos

⁴¹ Mestre em Educação pelo PPGEdU UCS.

modos de expressão das crianças — as “cem linguagens” que Malaguzzi tão poeticamente defendeu.

Do ponto de vista ético, a documentação pedagógica implica um compromisso profundo com a escuta atenta e respeitosa das crianças. Escutar, aqui, não se reduz a ouvir palavras, mas envolve uma postura aberta para reconhecer todas as expressões e linguagens das crianças, as quais são reconhecidas como sujeitos de direitos, competentes e produtoras de cultura. É uma ética da relação, que valoriza o outro em sua singularidade e potencialidade. Assim, documentar é também interpretar com responsabilidade, refletindo continuamente sobre os significados do mundo que as crianças elaboram a partir das experiências.

No plano estético, a documentação busca revelar a beleza do cotidiano vivido nas instituições educativas. Inspirado por uma visão poética da infância, Malaguzzi defendia que a estética não é um adorno, e sim uma dimensão constitutiva do conhecimento e da sensibilidade. O cuidado com o modo com que se expõem imagens, falas, grafismos e narrativas não é coadjuvante. É essencial, pois trata-se de dar forma visível à complexidade e à riqueza dos pensamentos e hipóteses infantis. A estética, portanto, é uma linguagem que amplia a potência comunicativa da documentação quando coloca em evidência a identidade dos meninos e meninas, revelando, a partir dos registros de trajetória, a imagem de criança, de escola e de professor que a sustenta.

A dimensão política da documentação pedagógica refere-se à sua força para reconhecer sujeitos e saberes historicamente invisibilizados. Ela convida à reflexão coletiva sobre a prática educativa, promove a participação das famílias e da comunidade e reafirma o direito das crianças de serem ouvidas e consideradas protagonistas. Nesse sentido, documentar é também um ato político de resistência, de valorização da diversidade e de construção de uma pedagogia mais justa, democrática e inclusiva.

A criança quer ser vista

Documentar é narrar o cotidiano, tornando-o inteligível e significativo para crianças, educadores e famílias. Conforme Edwards, Gandini e Forman (2016), a documentação revela os processos de aprendizagem e substancia o pensamento e os modos de interação infantil. O registro deixa de ser produção para avaliação e se constitui em linguagem relacional, território de escuta e identificação de trajetos.

Essa abordagem valoriza o presente vivido pelas crianças, percebendo que suas experiências e aprendizagens ocorrem no momento atual e são influenciadas por suas interações imediatas com o ambiente e com os outros. Ao documentar essas experiências, os educadores capturam a riqueza do instante, permitindo uma reflexão mais profunda sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Um dos achados centrais da pesquisa de mestrado, apresentado na dissertação *Documentação pedagógica: estudo sobre crianças e suas linguagens*, é a constatação de que as crianças querem ser vistas. Esse desejo vai muito além da simples necessidade de atenção: trata-se de um anseio profundo por reconhecimento, por existir em relação com o outro de maneira significativa. As crianças desejam ser distinguidas em sua inteireza — suas falas escutadas com respeito, seus gestos interpretados com sensibilidade, suas descobertas acolhidas e narradas com cuidado. Quando afirmamos que a documentação pedagógica dá visibilidade às crianças, estamos dizendo que ela legitima suas existências como sujeitos de direitos, produtores de cultura, de saberes e de sentidos singulares. Documentar, nesse sentido, é um ato de confirmação da existência e da potência das infâncias.

Esse movimento – tornar patente aquilo que, muitas vezes, permanece oculto ou silenciado nas práticas escolares – está diretamente relacionado à perspectiva ética e política da abordagem de Reggio Emilia. A documentação pedagógica, quando concebida como uma prática relacional e interpretativa, permite que diferentes expressões – o desenho, a dança, o gesto, o

silêncio, a curiosidade, a dúvida – sejam compreendidas como modos legítimos de pensamento e comunicação. Ao fazer isso, ela atende ao desejo fundamental das crianças de serem vistas em sua complexidade.

A pesquisa ressalta que a visibilidade proporcionada pela documentação não é apenas visual, mas simbólica, pois permite que as crianças sejam lidas e relidas, compreendidas e reimaginadas como protagonistas dos seus percursos de aprendizagem.

Por isso, reitera-se a defesa da documentação como uma prática que responde a um direito fundamental da criança: o direito de ser olhada e reconhecida. Isso implica um deslocamento da percepção do adulto, que deixa de ocupar uma posição de controle e passa a se colocar como parceiro de escuta e investigação. Nesse movimento, a documentação torna-se um território de encontro, onde crianças e educadores constroem sentidos compartilhados e afirmam, juntos, a legitimidade das infâncias como tempo de potência, de invenção e de expressão.

O agora

Em uma categoria emergente da pesquisa, o “tempo do agora” surgiu como uma dimensão central na prática da documentação pedagógica. Sobre o produto desta, durante as discussões com as crianças, o conceito de tempo apareceu como aspecto significativo para as crianças. As materialidades e memórias presentes nas documentações mostraram-se circulares para novas possibilidades e investigações do cotidiano permeadas pelo agora. Um exemplo disso foi quando a pesquisadora apresentou uma documentação sobre suco de laranja para as crianças, com o propósito de revisitação e de memória do episódio acontecido há certo tempo. Surpreendendo-a, as crianças mostraram-se pouco interessadas em discorrer sobre a experiência, o desejo delas era reconhecer-se primeiro nas fotografias e logo lançaram a pergunta: “Mas a gente tá aprendendo sobre passarinhos”. Essa fala infantil revela a energia da criança colocada sobre o agora.

A escuta ativa se configura como base da observação. Como afirmou uma criança de cinco anos: "Escuta é quando a gente espera o outro falar". E outra, de três anos: "É tipo quando liga a luz amarela da sinaleira". São metáforas que revelam a compreensão sensível das crianças sobre o tempo da escuta e do acolhimento.

Ao documentar essas expressões, o educador se torna coautor da experiência pedagógica, promovendo uma nova gramática do acontecimento (Bruner, 1997), que reconhece o conhecimento como experiência situada e relacional. A documentação é, assim, um ato político de expor aquilo que, muitas vezes, passa despercebido.

Tonucci (2005) propõe uma crítica à escola tradicional – a "escola das tarefinhas" – e também àquela que, sob o discurso da livre expressão, abandona a criança à própria sorte. Em contrapartida, defende uma escola que investiga, na qual as crianças exploram o mundo ao seu redor para construir sentido, enquanto os professores perscrutam o modo como as crianças exploram.

Nesse contexto, a documentação pedagógica permite acompanhar os processos de pensamento das crianças, identificar hipóteses e perguntas e interpretar suas ações. Mais do que avaliar, ela revela; mais do que relatar, ela interpreta. Como afirmam Edwards et al. (2016), a criança possui cem linguagens, e cabe ao educador criar contextos para que estas possam emergir e ser acolhidas.

Considerações finais

A documentação pedagógica, na perspectiva de Reggio Emilia, é um instrumento de visibilidade, de resistência e de encantamento. Ela revela o desejo das crianças de serem vistas, escutadas e narradas – desejo esse que se mostra como direito fundamental. Ao documentar, reconhecemos as crianças em sua inteireza, suas potências, seus saberes e suas narrativas.

Documentar, portanto, é mais do que registrar: é nomear, valorizar e reafirmar quem a criança é e quem ela pode ser. É um processo contínuo de construção identitária, em que a criança

se vê como protagonista da própria aprendizagem e percebe que suas ideias têm relevância, que seu modo de ver o mundo é digno de atenção e cuidado. Como afirma Rinaldi, “a documentação torna a aprendizagem visível e significativa” (Rinaldi, 2012, p. 127), e essa visibilidade fortalece o sentimento de pertencimento e de identidade individual e coletiva.

Ao tornar perceptível a complexidade dos pensamentos infantis, a documentação desafia concepções simplificadas sobre a infância e a aprendizagem. Ela cria um espaço de diálogo entre crianças, educadores, famílias e comunidade, onde cada um se torna coautor da experiência educativa. Como nos lembra Rinaldi, documentar é aprender a aprender com as crianças, é investigar junto com elas os múltiplos sentidos do mundo.

Assim, a documentação pedagógica, quando inspirada na abordagem de Reggio Emilia, transcende o ato técnico de registrar. Ela se torna um ato profundamente humano, que demonstra um compromisso ético com a infância e com a educação como experiência compartilhada de construção de sentido, beleza e conhecimento.

Referências

- BRUNER, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. 1 v.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: agora chega!*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Diálogos e ressonâncias que emergiram a partir da ida dos pesquisadores às escolas de educação

O Artesanias no Educar – I Congresso Internacional de Educação Básica e III Encontro de Licenciaturas, promovido pela Universidade de Caxias do Sul, oportunizou muitas experiências, vivências, saberes e relações entre e com as pessoas.

Uma das iniciativas que o Congresso possibilitou foi a ida de pesquisadores às escolas de Educação Básica, como uma forma de aproximar teoria e prática, docentes e pesquisadores, formação inicial e continuada, universidade e escola pública.

Nesse contexto foram vivenciadas três experientes singulares e distintas:

1. visita a uma escola estadual de Caxias do Sul, que oferece o Ensino Normal – Magistério, formando e capacitando jovens que desejam ser professores;
2. visita a uma escola municipal de Flores da Cunha, pertencente à região da serra, com o objetivo de conhecer, divulgar e compartilhar relatos de práticas vivenciadas e percebidas;
3. visita a uma escola municipal de Caxias do Sul, que atende a anos iniciais e é reconhecida nacionalmente por suas práticas inclusivas, aliadas às inovações digitais e tecnológicas.

Cada uma a seu modo e seu gosto, recebeu a equipe de pesquisadores com muito respeito, profissionalismo e generosidade humana. Aprendemos muito, com todos e com cada um. Exatamente por isso que essa equipe de pesquisadores não poderia passar ilesa a uma situação que clama por atenção especial e merece ser motivo de solicitação nesta carta-manifesto, que

agradece, honra e expressa, por meio deste registro, a seguinte colocação.

Estivemos *in loco* no Instituto Cristóvão de Mendoza e tivemos a oportunidade de conhecer os espaços que recebem e acolhem estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar. Além disso, tivemos a oportunidade de dialogar com cinco turmas que estão ingressando e frequentando o Ensino Normal, com o desejo de ser professores.

Conhecemos as histórias, as inspirações e os anseios desses estudantes que, apesar de todas as dificuldades que circundam o universo da educação, ainda acreditam e têm esperança nas crianças, na alfabetização, na socialização. São jovens que sonham e tecem suas narrativas, tendo a educação como o fio entrelaçador de vidas e de saberes.

Diante disso, nós vimos, escutamos, sentimos as narrativas e nos tocamos pelas experiências e pelas histórias de vidas dessa comunidade. Reconhecemos que as turmas de Formação de Professores, que, lá encontramos, representam os professores não só do amanhã, mas de hoje, do aqui e do agora.

Se não quisermos que aconteça um “apagão docente”, precisamos ser sensíveis à origem do processo de ingresso no Curso Normal, isto é, no Magistério, e agirmos em prol de sua existência, permanência e qualificação. Portanto, reconhecemos a importância de existir a formação docente já no Ensino Médio.

No entendimento desse propósito, elaboramos e assinamos um pedido de solicitação para que voltemos nosso olhar à formação desses professores do Ensino Médio, incentivando políticas públicas destinadas a esse fim.

Nesse contexto, é imprescindível que sejam formadas parcerias não só entre instituições de Ensino Superior, mas também com escolas de Ensino Médio que capacitam estudantes para a docência.

É urgente a necessidade de nos aproximarmos, nós, instituições superiores, de escolas de Educação Básica, fortalecendo o diálogo.

É primordial garantirmos que a docência seja resguardada e preservada nas memórias e nas atitudes de toda uma sociedade que ainda acredita que vale a pena ser professor!

*Caxias do Sul, 12 de março de 2025.
Redigida por Carla Roberta Sasset Zanette
com participação de inscritos no evento*

Relatos

**apresentados no Congresso
Internacional de Educação
Básica**

A abordagem do trabalho dos catadores de materiais recicláveis na sala de aula

Amanda Karoline das Neves⁴²
Maria Cecilia de Chiara Moço⁴³

Introdução

A reciclagem minimiza o volume de resíduos destinados a aterros sanitários ou incineração, prolonga a vida útil dos aterros sanitários e reduz o uso de recursos naturais (Burgos, 2024). Nesse contexto, os catadores de resíduos recicláveis trabalham na linha de frente dessa cadeia, sendo responsáveis por cerca de 90% dos materiais reciclados no país, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013). Assim, a análise da realidade e sua inter-relação com as dimensões ambientais, políticas e econômicas, fundamentadas nos princípios da Educação Ambiental Crítica, contribuem para a transformação social (Guimarães, 2004).

Este trabalho relata a experiência da primeira autora na aplicação de uma intervenção em uma turma de EJA do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no âmbito Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo foi promover o pensamento crítico sobre as condições de trabalho dos catadores de resíduos sólidos em Porto Alegre – RS.

Metodologia

A aula foi elaborada em três momentos pedagógicos distintos, seguindo a metodologia dos *Três Momentos Pedagógicos (3MP)*,

⁴² Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRGS). Bolsista PIBID Biologia. E-mail: amandanunes502@gmail.com

⁴³ Profa. do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Coordenadora de área PIBID Biologia e Química (UFRGS). E-mail: mcecilia.moco@ufrgs.br

proposta por Delizoicov e Angotti (1991) e por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002).

Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), é durante a *problematização inicial* que o aluno percebe a necessidade de adquirir novos conhecimentos. No contexto deste trabalho, essa etapa foi realizada com a exibição do curta-metragem *Ilha das Flores* (Furtado, 1989).

No momento de *organização do conhecimento*, o professor estrutura os conceitos científicos necessários para que o aluno compreenda o tema abordado no momento da problematização. Assim, explora-se a relação entre o conhecimento dos estudantes e o conhecimento científico (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002). Nesse sentido, foi realizada uma projeção de imagens que ilustravam a história da gestão de resíduos e a atuação dos catadores. Durante a explanação, os alunos trouxeram seus conhecimentos prévios sobre o tema. Em seguida, foram exibidos trechos do documentário *Lixo Extraordinário* (Walker, 2010), apresentando a dura realidade dos catadores de materiais recicláveis no maior aterro sanitário do mundo, no Rio de Janeiro, e gerando uma nova discussão.

A *aplicação do conhecimento* é a última etapa dos 3MP, na qual o professor assume um papel fundamental, desenvolvendo atividades que capacitam os alunos a utilizar o conhecimento científico de forma prática (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002). Nessa aula, os estudantes realizaram a leitura ativa de um texto adaptado, intitulado “Quem faz o mercado da reciclagem em Porto Alegre?” (Carrizo, 2021). Durante a leitura, foi possível notar o engajamento dos estudantes, que apresentaram experiências cotidianas. Alguns relataram, por exemplo, que destinam parte de seus resíduos a catadores locais, mas desconheciam a existência das cooperativas de reciclagem do município. Além disso, os estudantes refletiram sobre o papel das prefeituras e sobre a responsabilidade da população na separação e destinação adequada dos materiais recicláveis.

Considerações finais

A experiência relatada ampliou o conhecimento de todos os participantes sobre o tema. A autora e mediadora da intervenção demonstrou engajamento na seleção de material, a fim de trazer informações relevantes, assim como os alunos trouxeram suas experiências prévias cotidianas, o que enriqueceu o diálogo. O compartilhamento dessas informações gerou reflexão crítica e novos conhecimentos. É fundamental que iniciativas como essa sejam ampliadas, com o intuito de promover uma cultura de reciclagem e sustentabilidade na sociedade.

Referências

- BURGOS, L. R. A importância da reciclagem para a redução de impactos ambientais. *Revista o Universo Observável*, v. 1, n. 4, p. 2-13, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13260656>. Acesso em: 21 fev. 2025.
- CARRIZO, P. Quem faz o mercado da reciclagem em Porto Alegre?. *Jornal do Comércio*, Porto Alegre, 07 mar. 2021. Disponível em: https://www.professor.ufrgs.br/dagnino/files/jornal_do_comercio_2021_quem_faz_mercado_reciclagem.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. *Física*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FURTADO, Jorge. *Ilha das Flores*. 1989. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=e7sD6mdXUyg>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus Educação, 2004.
- IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Relatório econômico*. Brasília: Ipea; IBGE, 2013.
- WALKER, Lucy. *Lixo Extraordinário*, 2010. 1 vídeo (1h34min). Publicado pelo canal Olívio Britto Jr. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=61eudaWpWb8>. Acesso em: 18 abr. 2024.

Educação infantil e ensino fundamental: a literatura afro-brasileira nos acervos do PNLD⁴⁴

Ana Carolina da Silva⁴⁵

Caroline de Moraes⁴⁶

Camila Decól⁴⁷

Elisiane Marin Galiazz⁴⁸

Brenda Gross de Araújo⁴⁹

Introdução

A literatura, em suas diferentes possibilidades, desempenha um papel relevante na formação das pessoas. Entende-se que o texto literário favorece o enriquecimento cultural, o desenvolvimento da imaginação e a construção das identidades. No contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a literatura afro-brasileira é um instrumento essencial para a valorização da diversidade e do respeito às diferentes culturas, prestigiando as narrativas e trazendo contribuições dos povos africanos na formação da sociedade brasileira.

⁴⁴ Este trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa *Pesquisas em Educação, Sociedade e Trabalho*, com desenvolvimento de atividades guiado pelo projeto de pesquisa PNLD Literário: *investigação paratextual em obras da literatura afro-brasileira*, contemplado pelo Edital FAPERGS 08/2023 (TO: 24/2551-0000634-6), em associação ao projeto de pesquisa PNLD Literário: *investigação paratextual em obras da literatura afro-brasileira dirigidas ao Ensino Fundamental*, que recebeu bolsa pelo Edital PROPPI 10/2024 (IFRS), e também pelo projeto PNLD Literário – *Edição 2023: análise de prefácios em obras da literatura afro-brasileira*, que recebeu bolsas pelo Edital PROPPI 11/2024 (IFRS).

⁴⁵ Estudante do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IFRS). E-mail: ana-carolina0722@gmail.com

⁴⁶ Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT – IFRS). E-mail: caroline.moraes@farroupilha.ifrs.edu.br

⁴⁷ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (IFRS). E-mail: decolcamila@gmail.com

⁴⁸ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia (IFRS). E-mail: elisianemaringalia-zzi81@gmail.com

⁴⁹ Estudante do curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio (IFRS). E-mail: bree.araujo1@gmail.com

Apesar dos avanços sobre essa temática nos ambientes escolares, ainda há desafios na implementação de práticas educativas que trabalhem com a representatividade negra. Diante disso, a linha de pesquisa “Literatura e processos históricos e culturais”, do grupo de pesquisa *Pesquisas em Educação, Sociedade e Trabalho*, investiga as obras literárias afro-brasileiras presentes nos acervos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), segmento Literário. Desse modo, a literatura afro-brasileira é observada em sua relação com o processo educativo, refletindo sobre as possibilidades e desafios da inserção literária no contexto escolar. Além disso, ampara-se nas diretrizes da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas.

A partir do exposto, o recorte deste estudo traz aspectos voltados para a literatura afro-brasileira direcionada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Tem-se como objetivo reconhecer a presença de obras de literatura afro-brasileira nos acervos distribuídos pelo PNLD, atendendo ao proposto pela Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) e reconhecendo quais são as informações inseridas nos elementos paratextuais. Para atingir esse objetivo, o referencial teórico está fundamentado nos Guias do PNLD, para o conhecimento dos acervos; no estudo de Genette (2009), para a compreensão dos paratextos; e na pesquisa de Rufino (2021), para fomentar as discussões sobre educação, diversidade e descolonização.

Devido à pesquisa sobre literatura afro-brasileira em relação à composição dos acervos do PNLD, comprehende-se uma aproximação temática com o proposto pelo grupo de trabalho *Educação e diversidade: intersecções culturais e inclusivas*. Nesse caso, o presente estudo discute acerca da representatividade da literatura afro-brasileira e a contribuição para a valorização da cultura negra no ambiente escolar, investigando as interações entre educação, cultura e sociedade e potencializando a inclusão da diversidade social no contexto educacional.

Percorso metodológico

Os estudos desenvolvidos permeiam uma investigação de abordagem qualitativa, com leituras e fichamentos de pesquisas direcionadas para a temática da literatura afro-brasileira e também para o entendimento dos elementos paratextuais. A equipe realizou um levantamento de todas as edições do PNLD Literário direcionadas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, a fim de mapear as obras afro-brasileiras pertencentes a cada acervo. Nesse ponto, ressalta-se, como estratégia, a inserção dessas obras no contexto escolar com o intuito de colocar em prática as prerrogativas da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003).

Reuniões de estudos são momentos fundamentais para a construção de dados, ocasiões em que o grupo discute acerca de cada obra literária e das associações com os referenciais teóricos. Nesses encontros, identificou-se que as quatro edições do PNLD Literário estão distribuídas entre os anos de 2018 a 2022, no entanto, as edições alternam o atendimento entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Como a edição do PNLD 2023 é muito recente, com dados divulgados somente no final de 2024, ainda não foi realizada a investigação dos acervos.

Diante do volumoso quantitativo de obras que compõem os acervos, a presente pesquisa está em andamento e traz, neste momento, resultados preliminares.

Resultados e discussão

O PNLD Literário é uma política pública cujo objetivo é a separação, análise e distribuição de obras literárias para as escolas da rede pública. Em resposta ao levantamento das edições do PNLD literário, identificou-se que as edições 2018 e 2022 distribuíram materiais literários para a etapa da Educação Infantil. Em 2018, o PNLD da Educação Infantil selecionou 147 obras, divididas em duas categorias, sendo 27 obras direcionadas à etapa creche e 120 para atender à etapa pré-escola. A edição do PNLD 2022 apresentou o total de 596 produções literárias

diferentes, sendo 326 destinadas à etapa creche e 270 obras literárias voltadas para a pré-escola, organizadas em 23 acervos. O mapeamento realizado nos guias do PNLD para a Educação Infantil indicou a ocorrência de obras de literatura afro-brasileira em baixa quantidade, contudo, elas compactuam com a temática da história e cultura afro-brasileira.

As edições de 2018, 2020 e 2023 – essa última em processamento – contam com acervos para turmas de Ensino Fundamental, desde o 1º até o 9º ano. A edição de 2018 possui um acervo único com 400 obras literárias, sendo 220 dedicadas para turmas de 1º a 3º ano e 180 obras destinadas ao 4º e 5º ano. Já a edição do PNLD de 2020 possui 28 acervos, totalizando 342 obras para os anos finais do Ensino Fundamental. Os acervos estão divididos em duas categorias, sendo a primeira composta por obras para 6º e 7º anos; e a segunda categoria com obras para 8º e 9º anos. Quanto ao PNLD 2023, apesar de ainda estar em fase inicial de investigação, verificou-se que a edição possui um total de 22 acervos, divididos em duas categorias, sendo 10 deles para a primeira categoria, destinada a 1º a 3º anos; e 12, pertencentes à segunda categoria, que é direcionada aos estudantes do 4º e 5º anos. Diante da análise dessas edições do PNLD, observou-se a presença de algumas obras representativas da literatura afro-brasileira, constatando que estas estão em baixa proporção nos acervos.

Com o levantamento de algumas obras literárias afro-brasileiras pertencentes aos acervos do PNLD, como *Amoras*, de Emicida, e *Maria Preta*, de Ana Cardoso, a próxima atividade do grupo será a investigação da formação paratextual dos livros, reconhecendo como esses elementos auxiliam na leitura ao trazer mais informações. De modo geral, os paratextos são recursos que acompanham o texto principal, ajudando na compreensão e interpretação. Genette (2009) define os elementos paratextuais como um conjunto de produções textuais e materiais que acompanham o texto principal e influenciam a recepção pelo leitor. Segundo o autor, “o paratexto é aquilo por meio do qual

um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e, de maneira mais geral, ao público” (Genette, 2009, p. 9).

Com base nos estudos em Genette (2009), acredita-se que a presença desses elementos em obras de cultura afro-brasileira contribui para a valorização, o reconhecimento e a afirmação da identidade negra, por meio da representação de figuras históricas, símbolos afro-brasileiros e referências à ancestralidade africana. Isso se manifesta no uso de cores, tecidos, padrões gráficos e imagens que remetem à estética africana e afro-brasileira, além de textos que contextualizam a obra, destacando a relevância cultural; e no emprego de expressões de matriz africana ou de alusões à identidade negra.

Para Rufino (2021), a educação não pode gerar conformidade, ou seja, estar a serviço de um modelo dominante. A educação precisa assumir o compromisso com a diversidade das existências e das experiências sociais, atuando em favor da liberdade e em defesa da dignidade dos seres afetados pelo colonialismo, não compactuando, portanto, com a desigualdade, a violência e a exclusão.

A literatura afro-brasileira representa tradições, costumes e vivências da população negra, proporcionando aos estudantes negros a oportunidade de se reconhecerem nas narrativas e permitindo que os não negros ampliem a compreensão sobre essa diversidade. Ao trazer personagens negros em posições de protagonismo, as obras combatem o racismo e promovem a educação antirracista. Elas são fundamentais para a consolidação do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, cumprindo com a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003).

Considerações finais

O estudo aqui apresentado ainda está em desenvolvimento, no entanto, já mostra que os acervos literários são compostos por obras que trabalham com a diversidade e reconhecem a importância da temática afro-brasileira, embora diferentes edições do PNLD Literário contemplam poucas obras de literatura afro-

-brasileira nos segmentos direcionados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Desse modo, o PNLD garante a representatividade afro-brasileira no acervo disponibilizado para as escolas e prestigia a educação com ênfase em elementos culturais.

Ao identificar as obras de literatura afro-brasileira em materiais que são enviados para as escolas públicas do Brasil, constata-se que o texto literário é promissor na discussão e na inclusão de aspectos sociais e culturais no contexto escolar. À vista disso, como continuação deste estudo, este grupo de pesquisa tem a atribuição de investigar os elementos paratextuais de cada uma das obras desses acervos, para analisar como estão exibidas as informações adicionais que cercam as obras literárias afro-brasileiras.

Referências

BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

Tramas da escuta: juventude, criatividade e sentidos da educação integral

Arlene Aparecida de Arruda⁵⁰

Nilda Stecanela⁵¹

Carla Beatris Valentini⁵²

Introdução

Este trabalho deriva da tese intitulada *Jovens e Ensino Médio em Tempo Integral: Sentidos Atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). A pesquisa investigou o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que gerou alteração curricular no Ensino Médio. O estudo buscou compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (MCNA), composto por Projeto de Vida (PV), Projeto de Pesquisa (PP), Projeto de Intervenção (PI) e Estudos Orientados (EO). O corpus da pesquisa incluiu 31 estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral, entre cursistas e egressos, com a construção dos dados realizada por meio de Grupos Focais (GF) e Entrevistas Narrativas (EN). A análise foi conduzida a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), evidenciando processos de pertencimento e de mobilização das diferentes juventudes. A escuta emergiu como um elemento potencializador da pesquisa, permitindo a imersão nos movimentos gerados pelas tramas de escuta que veiculavam nas interações entre estudantes jovens, egressas/os e docentes,

⁵⁰ Dra. em Educação (UCS). Coordenadora da Educação Básica na EEB Visconde de Cairu. E-mail: arruda1@ucs.br

⁵¹ Dra. em Educação (UFRGS). Docente no PPGEdU e Coordenadora do Observatório de Educação (UCS). E-mail: nildastecanela@gmail.com

⁵² Dra. em Informática na Educação (UFRGS). Docente no PPGEdU (UCS). Coordenadora do Observatório LaVia – Docência, Inclusão e Cultura Digital. E-mail: cbvalent@ucs.br

promovendo verdadeiras tramas de criatividade e de mobilização de sentidos, conforme propõe Charlot (2000).

Como destaca Freire (2015), a amorosidade e a prática dialógica são essenciais para uma educação comprometida com a democracia e a formação humana, fortalecendo os vínculos entre os sujeitos do processo educativo. Essas práticas consolidavam-se pela sistematização dos componentes curriculares, que possibilitavam o trabalho pedagógico por área do conhecimento escolhida pelos estudantes. No início, os docentes apresentavam a proposta pedagógica e as sugestões de pesquisa e de intervenção, o que favorecia a construção de projetos nas áreas de interesse juvenil. Com isso, os problemas de pesquisa atrelavam-se às realidades das juventudes. Essas vivências ocorreram por meio de uma escuta atenta e sustentaram-se nos laços de amizade construídos ao longo da trajetória de ensinar e aprender. Denominam-se esses vínculos como “tramas no processo de escuta”, pois entrelaçavam-se e davam novos sentidos aos movimentos de reflexão/ação/reflexão e a ação coletiva.

A narrativa de Marcos (egresso/2021) exemplifica esse movimento ao afirmar: “Foram as amizades que eu criei aqui na escola. Com os professores, o amor que eles entregavam pra gente. Isso me marcou bastante”. Esse depoimento ressoa nas reflexões de Pais (2003), que enfatiza a importância da sociologia da vida cotidiana na compreensão das experiências juvenis. A memória escolar dos participantes revela como os espaços de escuta e interação permitiram a expressão de subjetividades e a criação de significados para sua trajetória educacional.

A criatividade manifestou-se de diversas formas no MCNA, seja por meio de projetos colaborativos, seja pelo compartilhamento de experiências e produções artísticas. As expressões culturais juvenis, como versos, danças, teatros e músicas, tornaram-se dispositivos potentes de pertencimento e autoafirmação. Segundo Pais (2016), a juventude encontra nos processos educativos um espaço de experimentação e negociação de senti-

dos, fazendo da escola um território de ressignificação de suas experiências.

As narrativas construídas ao longo da pesquisa demonstram que o MCNA operou como um campo de possibilidades, no qual os estudantes puderam reconhecer-se e expressar-se, ampliando sua compreensão sobre si mesmos e sobre o mundo. O Projeto de Vida (PV), por exemplo, foi destacado pelos participantes como um instrumento essencial para organizar suas aspirações e reflexões, proporcionando um espaço para lidar com as incertezas e desafios do futuro. Como sintetiza Charlot (2000), o saber não é apenas uma aquisição cognitiva, mas uma construção de significado que vincula o sujeito ao mundo e às suas práticas sociais. Nessa direção, possui, segundo Stecanelha (2010, p. 43),

[...] um ponto nevrálgico, pois a escola e seus autores não estavam, não estão, e talvez nunca estarão “preparados” para a ruptura com a hegemonia da “forma escolar” que se encontra cristalizada no cotidiano, passando a considerar os jovens como “habitantes legítimos da escola”.

Isso é decorrente da descontinuidade de políticas públicas, inclusive de programas que apresentam relatos de práticas pedagógicas impregnadas de sentido e de vida, mas que não são transformados em Política de Estado. Esse cenário resulta em desperdício de recursos públicos, uma vez que materiais didáticos, formações docentes fundamentadas em estudos aprofundados e recursos implementados são rapidamente descartados. Essa realidade gera uma grande insegurança. Esses saberes não têm mais relevância no currículo e não enfatizam os diferentes percursos formativos previstos pela educação integral. Nessa direção, as tramas que a escuta entrelaça são bordadas com fios de vida, pois o diálogo gera a aproximação e o cuidado de si e do outro, haja vista que os desafios que enfrentam são semelhantes e o novo gera insegurança, lembrando que “A abertura e indeterminação do futuro não significa uma irradiação do destino, mas a sua produção social enquanto utopia” (Pais, 2016, p. 55).

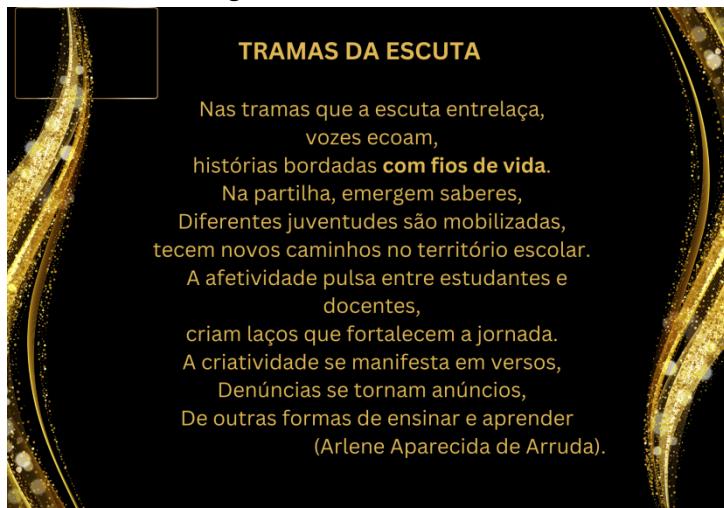
Paulo (2^a série), em uma temática do Grupo Focal, narrou: “Às vezes a gente tá em dúvida, uma confusão a nossa vida, o

passado tá dando limite, o limite é uma dúvida, daí o Projeto de Vida me ajudou". Essas discussões afloraram e evidenciaram as memórias de situações cotidianas desafiadoras, que talvez não viessem à tona da mesma forma se outro recurso tivesse sido utilizado. Nesse sentido, a narrativa de Paulo (2^a série) instiga a reflexão do cotidiano escolar, como também demonstra os desafios que compõem o seu percurso estudantil.

Esse aspecto possui consonância com a perspectiva apresentada por Pais (2003), que defende a importância da sociologia da vida cotidiana ser fluente em duas linguagens: a linguagem da sociologia e a linguagem dos próprios indivíduos sob investigação. Pais (2003) afirma que, por meio da linguagem, não é possível expressar tudo, por isso o desafio da compreensão. Esse exercício de entender as diferentes linguagens é uma potência que emerge no cotidiano e mobiliza a reflexão crítica.

Diante as dúvidas, limites, confusão e a busca de apoio no Projeto de Vida (PV), Paulo (2^a série) incide em um movimento reflexivo, visto que essas produções sociais são ancoradas em situações conflituosas que exigem a escuta e se entrelaçam. Assim, "Os nós e os laços asseguram a atadura, promovem a concordância e a coesão das partes que se atam. As utopias de vida, ao constituírem-se em terrenos labirínticos, geram a alternativa, a ambivalência, a discordância, a 'probabilidade do improvável'" (Pais, 2016, p. 56). Isso se traduz na poesia a seguir:

Figura 1 – Tramas da escuta



Fonte: elaborada pela autora

Referências

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

PAIS, José Machado. *A sociologia da vida cotidiana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003.

PAIS, José Machado. *Gerações e trajetórias: entre a formação e a forma da vida*. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

Curtas aventureiros: o protagonismo infantil e a inserção literária no universo cinematográfico

Beatrix Knak de Oliveira⁵³

Cláudia Bedin⁵⁴

Giovana Vigano⁵⁵

Marina Haas⁵⁶

Introdução

Tendo em vista a forma como a Educação Infantil do Colégio São José realiza os processos de aprendizagens de seus estudantes, por meio de projetos, é de suma importância evidenciar a efetividade e a significância que essa abordagem traz para o cotidiano escolar. Aprender a partir de projetos permite que o estudante se desafie a construir conhecimentos pertinentes para a realidade, a buscar soluções e a explorar as diversas possibilidades do mundo que o cerca, considerando os objetivos a serem alcançados pelo educando e as diferentes linguagens exploradas na Educação Infantil. “A organização do ensino por meio de projetos é um caminho de construção coletiva que permite às crianças aprender a estudar, pesquisar, exercer a crítica, argumentar, enfim, pensar” (Barbosa; Horn, 2009, p. 16). Subscrevendo os autores citados acima, evidenciam-se também os resultados oriundos dessa metodologia, que contribui integralmente para uma educação mais significativa para o sujeito aprendiz.

⁵³ Graduada em Pedagogia (séries iniciais). Pós-Graduação: Educação Infantil e Ludicidade. Professora da Educação Infantil. E-mail: beatris.oliveira@acad.saojosecaxias.com.br

⁵⁴ Graduada em Pedagogia. Pós-Graduação em Educação Especial: Deficiência Intelectual e Múltipla. Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica. Professora da Educação Infantil. E-mail: claudia.bedin@acad.saojosecaxias.com.br

⁵⁵ Graduada em Pedagogia. Especialização em Alfabetização e Letramento. Professora da Educação Infantil – Pré II. E-mail: giovana.vigano@acad.saojosecaxias.com.br

⁵⁶ Graduada em Pedagogia. Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia. Professora da Educação Infantil – Pré I. E-mail: marina.haas@acad.saojosecaxias.com.br

Metodologia

Seguindo essa linha de pensamento, foi idealizado e executado o projeto *Curtas aventureiros*, que teve como público-alvo os estudantes das turmas de Pré I do Colégio São José, com faixa etária de 4 anos. Nesse contexto, surgiu a ideia de proporcionar às crianças uma aprendizagem que oportuniza o desenvolvimento dos objetivos para a idade, a partir do protagonismo infantil em curtas cinematográficos. Para fazer relação com o tema principal do ano daquele grupo de crianças, o nome interagiu com a proposta aventureira, contemplando o fazer por meio da ludicidade, aspecto primordial no ensino para a primeira infância, além de ter o intuito de possibilitar vivências que evidenciam a imaginação infantil pela inserção literária. Os gêneros textuais de narrativas visam promover, nas crianças, experiências coletivas na construção de histórias e enredos, baseadas em livros com personagens vividos pelos próprios estudantes, mediante a dramatização das narrativas.

Para desenvolver esse projeto, inicialmente, os estudantes conheceram sobre o cinema, relacionando-o às suas vivências atuais e aos seus conhecimentos prévios. A professora, por sua vez, elencou um livro literário para ser explorado pela turma, proporcionando a imersão nos contos escolhidos e o envolvimento das crianças a partir do lúdico, de modo a despertar nelas o desejo de envolver-se com os personagens. Para tal, os estudantes do Pré I ensaiaram suas cenas, falas e expressões, a fim de que, após, pudessem vivenciar o processo pedagógico com cenários gerados com técnicas digitais, capazes de representarem os ambientes da história, figurinos criados a partir da participação e envolvimento das famílias para retratar os personagens, narrativas que aperfeiçoam a linguagem oral e a dramatização.

Essa experiência favoreceu a desenvoltura e a expressão corporal com as cenas que construíram o roteiro. É importante salientar a relevância desse projeto para as crianças da Educação Infantil, visto que o pensar e a prática da imaginação, nessa faixa etária, fazem-se presentes integralmente no cotidiano infantil, e

a valorização destes, através da exposição das experiências vivenciadas para os familiares e a comunidade escolar, permite momentos de significativas aprendizagens coletivas e individuais.

Como culminância do projeto, foi proposto às famílias um momento de participação, em que pudessem acompanhar, de perto, o protagonismo dos estudantes, imersos no contexto das narrativas abordadas. Nessa ocasião, as famílias reuniram-se em uma sala de cinema e contemplaram os astros e estrelas dos curtas-metragens expressando-se na tela. Com a lembrança de suas participações, foram reconhecidos, simbolizando o protagonismo por eles exercido durante todo o processo de construção de aprendizagens, no contexto dos *Curtas aventureiros*.

Resultados e discussão

A partir das vivências expostas no decorrer deste projeto, acreditamos que é de extrema importância a oportunidade de proporcionar para a infância momentos em que possam expressar suas aprendizagens a partir de vivências lúdicas e que os estudantes explorem as diferentes linguagens, compreendendo a multiplicidade de possibilidades que os projetos pedagógicos dispõem.

Com o projeto *Curtas aventureiros*, os estudantes do Colégio São José puderam expressar-se artisticamente e, por meio da linguagem oral e corporal, vivenciaram experiências cinematográficas que os fizeram protagonistas de seus próprios enredos, na construção de conhecimentos literários e de objetivos de aprendizagem para a faixa etária, com a mediação do docente. Considerando o contato com o mundo tecnológico, presente nos dias atuais, por meio das gravações e da apresentação do presente projeto, as crianças construíram significativos aprendizados, os quais potencializaram seus processos de crescimento integral.

Referência

BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHÉR, G. *Educação Infantil: Pra que te quero.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

Gestar com/para as crianças na escola das infâncias: outros modos de pensar a organização dos grupos etários na pré-escola

Bianca de Oliveira Cardoso⁵⁷

Carolina da Silva Severo⁵⁸

Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo principal partilhar a vivência, na gestão da escola das infâncias, da organização de uma turma composta por grupos etários diferentes, na etapa da pré-escola. O objetivo desta partilha é historicizar percursos educativos vivenciados em uma escola pública municipal de Educação Infantil, na intenção de fomentar o exercício do pensamento, entre os profissionais da educação que atuam na pré-escola, a respeito de outros modos possíveis de organização de grupos etários, contemplando possibilidades de ensino e aprendizagem sensíveis à alteridade do encontro entre crianças e adultos, na escola das infâncias.

A turma multietária

A experiência relatada neste texto ocorreu no ano de 2024, na constituição de uma turma multietária de turno parcial, composta por 11 crianças de cinco anos e 9 crianças de quatro anos. No início do ano letivo, havia a previsão da abertura de uma turma Infantil 5 (nomenclatura das turmas que correspondem à faixa etária de 5 anos nas escolas municipais de São Leopoldo) no turno da manhã. Porém, as vagas para essa idade não foram pre-

⁵⁷ Mestre em Educação (UNISC). Professora de Educação Infantil. Atua como supervisora em escola da rede municipal de São Leopoldo – RS. E-mail: bianca.oliveira-cardoso@gmail.com

⁵⁸ Doutoranda em Educação (ULBRA). Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais. Atua como diretora em escola da rede municipal de São Leopoldo – RS. E-mail: carolina.severo@edu.saoleopoldo.rs.gov.br

enchidas, mas recebíamos vários contatos de famílias a procura de vagas na escola para a faixa etária de 4 anos. Tal demanda nos trouxe a possibilidade de colocar em prática uma reflexão que há tempos vínhamos fazendo: as crianças da pré-escola beneficiam-se ao viver sua jornada na escola das infâncias em agrupamentos multietários. Tínhamos, na escola, irmãos de 4 e 5 anos, crianças que moravam próximas na comunidade, irmãos gêmeos, primos: crianças que teriam a oportunidade de viver juntas o ano letivo de 2024, no encontro entre crianças e crianças, crianças e adultos, no cotidiano permeado de ensino e aprendizagens sensíveis, em uma escola que atende unicamente à etapa da pré-escola.

No ano anterior a essa experiência, víamos, com frequência, crianças que procuravam brincar juntas, no momento do pátio, mas que eram separadas por um espaço e tempo fragmentados, de turmas diferentes. Essa concepção racionalista de uma educação escolarizante afastava-se da complexidade que habita a escola das infâncias – uma instituição complexa em que ocorrem acontecimentos desafiadores (Hoyelos; Rieira, 2019) – e distanciava-se também dos pedidos das crianças para a equipe gestora na “sorveteria” (como chamavam a secretaria), que encontravam suas alternativas ao brincarem “por baixo da grade”, quando separadas por turmas no pátio. Diante desse cenário, fomos convocadas a gestar para e com as crianças, na intencionalidade pedagógica de garantir que o princípio ético de respeito às crianças dessa instituição, o princípio estético de valorização da sensibilidade, da ludicidade e o princípio político da garantia dos direitos das crianças de aprender pela brincadeira e pela interação fossem assegurados.

Assim, reconhecendo a possibilidade legal do formato de agrupamento multietário na educação básica, pela preconização do artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), reunimo-nos com o setor responsável pelas matrículas nas escolas municipais e dialogamos com a professora da turma, para pensarmos a viabilidade da proposição de outro modo de organização de grupos etários: a turma multietária na escola. Na

afirmação dessa proposição, a escola passou a contar com uma turma multiétnica, em 2024, e com duas turmas multietnias, em 2025, na tentativa de ampliar e acolher experiências grupais na pré-escola que fizessem sentido às crianças e adultos, no encontro de suas relações educativas.

Algumas reflexões

Essa forma de organização de grupos multietários, na pré-escola, é uma ação de “infanciar” (Kohan; Fernandes, 2020), de começar, de trazer o novo, libertando-se de um contorno rígido, engessador e linear de um marcador de idade cronológica e do que já está posto como preestabelecido e antevisto, em relação à organização das turmas/grupos de crianças, nas instituições de Educação Infantil.

As vivências na turma multiétnica, em 2024, afirmaram a potência que cada criança carrega em sua singularidade e que se amplia nas experiências da pluralidade de um grupo diverso. A turma foi habitada por crianças de diversas etnias (indígena, negras e brancas), por crianças de outras idades (4 e 5 anos), por crianças de vários interesses (letras, números, construções, rios, histórias, desenhos) e por duas adultas (professora e estagiária de apoio). Não há como mencionar ou quantificar todas as aprendizagens vividas por esse grupo, mas podemos afirmar que, no coletivo, crianças e adultos, em relação educativa, ensinam e aprendem com sentidos o que lhes faz sentido, o que diz de seus territórios educativos.

Assim, entendemos a educação como uma experiência coletiva, um exercício cotidiano de presenças e encontros, juntos, pois a escola das infâncias é feita por/para/com gente: gente que gesta, gente que ensina, gente que aprende, gente que acolhe, gente que cuida, gente que sente.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

HOYELOS, Alfredo; RIEIRA, Maria Antonia. *Complexidade e relações na educação infantil*. São Paulo: Phorte, 2019.

KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 46, p. e236273, 2020.

Matemática e culinária: uma combinação perfeita para o processo de aprendizagem na educação básica

Bianca Noronha⁵⁹

Elisete Regina Groff⁶⁰

Introdução

A presente escrita emerge das nossas experiências como professoras de Matemática, atuantes nas redes de ensino pública e privada. As práticas pedagógicas que desenvolvemos vêm ao encontro de uma perspectiva sensível dos processos, na qual compreendemos a importância das relações entre ensinar aprendendo e aprender ensinando (Freire, 2018), que se constituem nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Embasadas nessas considerações, apresentamos práticas desenvolvidas com estudantes de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental de duas escolas distintas, mas que se aproximam nas intencionalidades pedagógicas e reflexivas, com o objetivo de oportunizar uma aprendizagem significativa da Matemática e sensibilizar o estudante a desenvolver a autonomia em seus processos formativos, tornando-o protagonista de seu aprendizado.

Entendemos que “a aprendizagem depende da possibilidade de se estabelecer o maior número possível de relações entre o que se sabe e o que se está aprendendo” (Smole; Diniz, 2001, p. 94). Comumente, escutamos que o componente curricular Matemática é um dos mais temidos pelas crianças e jovens na escola. Entretanto, o que fazemos diariamente, em sala de aula, é tentar frear essa percepção e mostrar que é possível aprender matemática de um modo diferente e divertido. Assim, surgiu a

⁵⁹ Doutoranda em Educação (PPGEdu/UNISC). Bolsista PROSUC/CAPES modalidade II. E-mail: biancanoronha@mx2.unisc.br

⁶⁰ Mestranda em Educação (PPGEdu/UNISC). Bolsista PROSUC/CAPES modalidade II. E-mail: elisetegroff@mx2.unisc.br

ideia de trabalhar a matéria prevista na ementa escolar, articulada com a culinária. Levar os estudantes para a cozinha, propor a realização de uma receita, discutir as ações a serem tomadas e pensar, pensar juntos, coletivamente. Nessa perspectiva, realizamos uma sequência didática com aulas consecutivas para trabalhar conteúdos como razão, proporção e sistema de medidas, a partir da produção de bolos e bolachas.

Metodologia

Nos livros de Matemática, frequentemente aparecem receitas de bolos, pizzas, entre outros alimentos para exemplificar a aplicação de determinado conteúdo no cotidiano do estudante. Mas por que não tirar dos livros e trazer para a prática? Foi o que fizemos. Planejamos uma sequência didática para acontecer ao longo de cinco aulas consecutivas, dividindo-as em quatro momentos: a) apropriação do conhecimento, b) análise e interpretação de receitas culinárias, c) mão na massa, d) apresentação final do trabalho desenvolvido.

No primeiro momento, exploramos noções básicas de razão e proporção, como: escala, velocidade, densidade demográfica, grandezas diretamente e inversamente proporcionais.

No segundo momento, foram propostas atividades em grupo para interpretar e discutir algumas situações simuladas, por exemplo:

- a. É necessária uma xícara de açúcar e três xícaras de farinha para fazer um bolo. Se usamos três xícaras de açúcar, quantas de farinha devemos usar?
- b. Para o preparo de suco de uva, a instrução no rótulo do suco concentrado apresenta a seguinte informação: Adicione um copo de suco para cada dois copos de água. Sendo assim, para seis copos de suco concentrado, que quantidade de água deve ser adicionada?

No terceiro momento, realizamos uma prática na cozinha da escola, na qual os estudantes dividiram-se em grupos, receberam

a receita impressa e analisaram as quantidades de cada ingrediente, para calcular quantas receitas deveriam ser produzidas, de acordo com o número de pessoas.

Por fim, no quarto e último momento, os grupos apresentaram os seus trabalhos, compartilharam uma receita de família com fotos e construíram um livro de receitas com as imagens registradas.

Resultados e discussões

Observamos que o uso de uma matemática mais concreta, vinculada a contextos práticos, foi fundamental para garantir a aprendizagem dos nossos alunos. As reações e os comentários deles após as atividades em que a matemática foi aplicada na culinária demonstraram um entendimento mais profundo, comparado ao aprendizado apenas abstrato.

Além disso, o trabalho em grupo e a execução das receitas proporcionaram momentos de colaboração e troca de saberes. Os estudantes ajudaram-se para resolver os desafios matemáticos que surgiram no decorrer da vivência, tais como a proporção correta dos ingredientes. Também percebemos que essa dinâmica favoreceu um ambiente de aprendizado mais inclusivo, pois todos participaram ativamente e compartilharam suas ideias. Ao realizarem os cálculos para ajustar as receitas, os estudantes perceberam a relação direta entre teoria e prática, o que contribuiu para o domínio do conteúdo.

Considerações finais

Essa abordagem, dinâmica e interativa, mostrou-se relevante, ao potencializar nossas práticas docentes a partir de uma educação escolar que valoriza a experiência sensível e o aprendizado contextualizado, tornando possível o diálogo e a escuta entre os atores dos processos de formação que se constituem na escola: professores e alunos. Não somente professores, nem apenas os alunos. Juntos, novamente, no coletivo. “A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinhei-

ro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório” (Larrosa, 2018, p. 27).

Percebemos a experiência de unir a Matemática a uma prática culinária como uma combinação perfeita para o processo de aprendizagem na Educação Básica, no momento em que o professor reconhece as possibilidades do lugar de seu ofício, pois, além de tornar o conteúdo mais acessível e significativo, também proporcionou aos alunos uma vivência colaborativa. Smole e Diniz (2001, p. 97) afirmam que “é preciso que o aluno se perceba como ser pensante e produtor de seu próprio conhecimento”. Dessa forma, conseguimos fortalecer a compreensão dos conceitos matemáticos, ao mesmo tempo em que estimulamos a autonomia e o protagonismo dos estudantes em seu próprio processo formativo.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*. Tradução Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A realidade do cotidiano da Educação Infantil

Carol Hirschmann⁶¹

Andréia Quagliarello Rachid⁶²

Jéssica Portella Lucas⁶³

Introdução

Neste relato de experiência, as professoras focalizam as suas vivências, práticas e visões sobre a Educação Infantil em seu contexto. Apontam a relevância de abordar as questões diárias como meio pedagógico, uma vez que as crianças precisam desenvolver-se de forma integral. O objetivo deste estudo é mostrar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, pois ele é complexo e demorado, exigindo um trabalho diário, e as crianças precisam ser protagonistas da aprendizagem. O aporte teórico tomou por base as concepções de Montessori, a partir de Melo e Júnior (2022), bem como dos autores Abuchaim (2012), Monção (2017), Carvalho e Fochi (2017).

O currículo da Educação Infantil é composto pelos cinco campos de experiência da BNCC (2018). Porém, entendido de modo amplo, ele vai muito além do previsto em documentos. A Educação Infantil é parte fundamental da vida do ser humano, pois é nela que ele desenvolve habilidades para o resto da vida, como: alimentar-se, usar o banheiro, trocar a roupa, esperar a sua vez, dividir brinquedos, ouvir histórias, aprender músicas, etc. É nesse período que a criança desenvolve autonomia e tem contato, pela primeira vez, com uma organização de sociedade.

⁶¹ Professora da EMI Recanto Alviazul (Bento Gonçalves). E-mail: educadora.carol2023@gmail.com

⁶² Professora da EMI Recanto Alviazul (Bento Gonçalves). E-mail: andreia.rachid1@gmail.com

⁶³ Professora da EMI Recanto Alviazul (Bento Gonçalves). E-mail: jessicaportellalucas@gmail.com

A Educação Infantil prepara o ser humano para conviver de forma harmoniosa. Muitas vezes, o ensinar a alimentar-se sozinho e a utilizar talheres precisa de muita atenção, estímulo e motivação do professor. Não é algo que acontece por impulso da criança, mas precisa ser provocada a curiosidade a partir do professor. É preciso “muitas aulas” anteriores, em forma de brincadeira, para então, definitivamente, acontecer a alimentação de forma independente, por parte da criança. Para isso, o professor precisa observar, acolher as dificuldades de cada aluno e desenvolver uma metodologia para ensinar.

Assim sendo, diria que é a etapa mais importante da vida de uma criança, na qual ela começa a descobrir o mundo, a falar, a andar, e fazer parte do cotidiano que a cerca. Aqui entram as atividades de vida diária, tão necessárias e rotineiras, em que a criança precisa ser autora, ativa e autônoma.

Considero que ser autônomo é uma conquista que reflete em toda a vida do sujeito, tornando-se de suma relevância ao seu desenvolvimento para que sejam capazes de fazer suas próprias escolhas, tomar atitudes e agir sem estar a serviço de autoritarismos. Além disso, a não submissão às ideias do outro, permite que os alunos desenvolvam sua criticidade e estabeleçam seus princípios e valores (Melo, 2022, p. 4).

O educador atento, então, insere e promove naturalmente a participação da criança nesse processo, que também é de aprendizagem. As atividades de vida diária (AVDs) são uma parte fundamental da abordagem Montessori, pois promovem a independência e a autoconfiança nas crianças. Maria Montessori acreditava que, ao permitir que as crianças participassem de tarefas cotidianas, como vestir-se, preparar alimentos ou cuidar do ambiente, elas desenvolveriam habilidades motoras, concentração e um senso de responsabilidade. Essas atividades são projetadas para ser adequadas à idade e às capacidades da criança, permitindo que elas explorem e aprendam no seu próprio ritmo. Além disso, as AVDs ajudam a criança a entender seu papel no mundo e a importância de contribuir para a comunidade ao seu redor.

A relação entre as atividades de vida diária (AVDs) e as funções executivas na infância é um tema importante dentro da psicologia do desenvolvimento, pois envolve a compreensão de como as crianças utilizam habilidades cognitivas e comportamentais em atividades cotidianas. As funções executivas referem-se a um conjunto de processos cognitivos que permitem à criança planejar, tomar decisões, resolver problemas, controlar impulsos e regular emoções. Como exemplo de AVDs, a turma do Maternal I colheu alfaces na horta, higienizou e depois fez a salada. Já as crianças da turma de Jardim A serviram sozinhas a própria refeição, escolhendo o que desejavam comer.

As crianças dessa faixa etária possuem ritmos e interesses diferentes, o que exige do educador um olhar atento e sensível para perceber quando uma atividade precisa ser modificada ou quando é necessário intervir em conflitos e frustrações. A rotina na Educação Infantil, embora planejada, é cheia de imprevistos. Além das estratégias pedagógicas, o professor precisa dominar habilidades socioemocionais, como paciência, empatia, criatividade e muito amor.

No cotidiano é que o professor repensa a sua prática, planeja ações, sofre influências dos mais diversos grupos e torna possível a transposição do currículo no planejamento e deste para a prática do dia a dia com seu grupo de crianças. Entra em jogo sua capacidade de harmonizar suas intenções pedagógicas com os interesses das crianças, certamente passando por sua capacidade de escutá-las e de respeitar as suas opiniões (Abuchaim, 2012, p. 35).

Lidar com crianças pequenas exige compreender suas emoções, ajudá-las a expressar seus sentimentos e ensinar formas saudáveis de convivência. Muitas vezes, isso acontece de maneira espontânea, no meio das brincadeiras ou em situações cotidianas, como dividir um brinquedo ou resolver um conflito entre as crianças. O equilíbrio entre planejamento e flexibilidade é essencial para criar um ambiente seguro, acolhedor e cheio de descobertas. E, no fim das contas, é isso que torna essa fase tão desafiadora e, ao mesmo tempo, tão especial!

Referências

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. *Curriculum, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experenciado-vivido.* 2012. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9692?mode=simple>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio (org.). Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. 2017. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- MELO, Beatriz Gadelha. *Montessori e a autonomia da criança: uma leitura da obra pedagogia científica.* Orientador: Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Júnior. 2022. 20 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69995>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 161-176, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201608147080>. Acesso em: 23 jan. 2025.

“Volta ao mundo”: pedagogias circulares e luta curricular

Eduarda Gheller Máximo da Silva⁶⁴

Mariana Machado Denardi⁶⁵

Introdução

Nesta ocasião, gostaríamos de trazer para discussão análises preliminares de uma pesquisa em construção no âmbito da Especialização em Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). “Colocamos na roda” nossa revisão bibliográfica, reflexões sobre nossas vivências como pesquisadoras-arte-educadoras e experimentações poético-político-pedagógicas, com o objetivo de contribuir para o debate da educação para as relações étnico-raciais.

A partir da bibliografia estudada e das nossas próprias trajetórias docentes, identificamos que a educação para as relações étnico-raciais carece de metodologias que abordem a temática de forma transversal, incorporando as epistemologias dos povos originários e afrodiáspóricos na construção de uma educação integral e comunitária.

Sabemos que o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena não ocorre de forma orgânica nos currículos. Daí a necessidade da criação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, respaldando sua importância e demarcando sua obrigatoriedade. Tais mecanismos são necessários, porém não suficientes para garantir a inclusão das temáticas nos currículos escolares.

Sem uma formação adequada para os professores e uma ruptura epistemológica no currículo que questione a própria “economia do conhecimento” (Gonçalves, 2017, p. 38) a tendên-

⁶⁴ Pós-graduanda em Artes (UFPel). E-mail: duda.arteeducadora@gmail.com

⁶⁵ Pós-graduanda em Artes (UFPel). E-mail: mariadenardi@gmail.com

cia é a reprodução das temáticas de forma exotista, estereotipada e desconectada dos conteúdos programáticos, correndo-se o risco de promover a banalização e burocratização do outro, como alerta Skliar (2002).

Na tentativa de romper com essa lógica hegemônica que permeia a educação, propomos um gesto de interrupção a partir do movimento da “volta ao mundo”, característico da capoeira. Expressamos tal movimento aqui como uma metáfora para a criação de um espaço de resgate da experiência e das presenças, que permita ampliar o repertório de práticas poético-político-pedagógicas, incorporando epistemologias plurais e deslocando nossa própria forma de ensinar e aprender.

Foi essa busca que aproximou nossas trajetórias, e, a partir dessas conexões, chegamos à importância do resgate do princípio da circularidade como uma forma de romper com a linearidade que estrutura a busca do conhecimento em direção a um progresso, a um fim. Inspiradas pelas provocações de Nego Bispo (Santos, 2023, n. p.), nossa proposta tem “começo, meio e começo”, no sentido de que se instaura como um fluxo contínuo.

Assim, a partir do princípio de circularidade, os conhecimentos podem ser desenhados em formato de espiral, que se expande e se opõe à educação bancária de acúmulo de informações. Podemos ainda relacionar esse princípio à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também propõe a aprendizagem em espiral, com o objetivo de revisar conceitos durante o percurso de escolarização, em cada nível de ensino, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Ensino Superior e a Pós-Graduação. Conforme os objetivos de cada nível, é possível aprofundar e ampliar os conhecimentos, formando novas conexões, a partir do corpo desse aluno que interage com a escola durante a Educação Básica.

Nesse percurso de aprendizagem é que criamos brechas e possibilidades para retomar, conforme apontado por Ferreira (2019), as epistemes sucumbidas com a colonialidade, contrariando a perspectiva mercantilista colonialista:

Só com o tempo das coisas, as coisas traduzem o sentido do próprio tempo. Contudo, é importante conhecer todos os caminhos, para que não percamos de vista a noção de pensamento integral soprado por Edgar Morin (2007) e amparado pela cosmovisão africana (Ferreira, 2019, p. 29).

Há um provérbio na mitologia iorubá que diz: “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”. Das múltiplas interpretações possíveis, destacamos o princípio da circularidade que não nos condiciona à uma rigidez no existir, no pensar e em nossas metodologias, fazendo-nos refletir sobre os processos e possíveis caminhos. Embora, muitas vezes, tenhamos a sensação de que não estamos saindo do lugar, cada passo dado, independentemente da sua direção, leva-nos a lugares impensados: onde a educação acontece, para além do controle da técnica.

Metodologia

A partir da revisão bibliográfica, identificamos limites e desafios para a efetivação das Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008). Localizamos, em nossas vivências como pesquisadoras-arte-educadoras, a potência de experimentações que podem ampliar o repertório de metodologias e práticas possibilitadoras da inclusão das temáticas sobre história e cultura afro-brasileira e indígena de forma transversal, intercultural e decolonial.

Aproximamos referências do campo das artes, como a Pesquisa Baseada em Artes e a abordagem a/r/tográfica (Diederichsen, 2019), do debate decolonial e contracolonial, deslocando a própria visão hegemônica de arte, que, nas epistemologias não ocidentais, relaciona-se a formas de conhecer e compartilhar conhecimentos ligados a práticas cotidianas. Assim, vimos, na aliança entre arte-educação e decolonialidade, uma forma de luta curricular.

Ao longo de nossas trajetórias, estamos construindo um repertório de experimentações poético-político-pedagógicas, a fim de contribuir com a educação para as relações étnico-raciais. Para este trabalho, experimentamos abordar a discussão a partir da metáfora da “Volta ao mundo”, abrindo espaço para recuperar

e valorizar princípios civilizatórios africanos como circularidade, corporeidade, musicalidade, ancestralidade e oralidade, que caracterizam essa forma de conhecer, ensinar e aprender.

[...] a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira [...] Que tal potencializarmos mais a roda, com cirandas, brincadeiras de roda e outras brincadeiras circulares? (Trindade, 2005, p. 34).

“Volta ao mundo”

Dentre os movimentos da capoeira, a “volta ao mundo” caracteriza-se por um momento estratégico que permite analisar o jogo por alguns instantes, onde ocorre a suspensão do embate e os dois adversários circulam a roda no sentido anti-horário.

Identificamos, na bibliografia estudada, aproximações entre a capoeira e o movimento de esquiva na dança dos xondaro, guerreiros *mbyá-guarani*, que também possui formato circular e ocorre em sentido anti-horário (Santos, 2021, p. 55).

Buscamos incorporar, de forma metafórica, a “volta ao mundo” e a esquiva dos *xondaro* como estratégias de luta e ação política contra os dispositivos de poder que capturam nossas subjetividades na instituição escolar. Como um gesto poético de interrupção, os movimentos em sentido anti-horário têm a potência de desacelerar o tempo, trazer presença e resgatar a experiência (Bondía, 2002), fortalecendo-nos para o enfrentamento dessa luta curricular (Corazza, 1998).

As cantigas e ladainhas da capoeira são verdadeiras aulas de história. Trazemos uma delas para demonstrar a potência do questionamento sobre a versão oficial da abolição da escravidão que negligencia todo o processo de luta e resistência do povo negro:

Dona Isabel que história é essa?
Dona Isabel que história é essa?
 Oi, ai, ai!
 De ter feito abolição?
 De ser princesa boazinha que libertou a escravidão

tô cansado de conversa
tô cansado de ilusão
Abolição se fez com sangue
Que inundava este país
Que o negro transformou em luta
Cansado de ser infeliz
Abolição se fez bem antes
E ainda há por se fazer agora
Com a verdade da favela
E não com a mentira da escola
Dona Isabel chegou a hora
De se acabar com essa maldade
De se ensinar aos nossos filhos
O quanto custa a liberdade
Viva Zumbi nosso rei negro
Que fez-se herói lá em Palmares
Viva a cultura desse povo
A liberdade verdadeira
Que já corria nos Quilombos
E já jogava capoeira
Iê! Viva Zumbi
(Iêê Viva Zumbi, Camará)

Mestre Toni Vargas

Resultados e discussão

A ausência de metodologias relacionadas às diretrizes para educação das relações étnico-raciais e a carência na formação de professores são consequências do racismo institucional nas escolas, que promove o epistemicídio, seja de forma intencional ou não. Ferreira (2019) denuncia o epistemicídio e critica a folclorização e calendarização da negritude. Núñez (2022) agrupa a perspectiva indígena sobre a luta antirracista, criticando a monocultura do conhecimento e o “etnogenocídio” a que são historicamente submetidos os povos originários e afro-diáspóricos.

A partir de nossas vivências, temos feito um esforço de quebrar essa lógica. Nesse percurso, identificamos a potência do princípio da circularidade como orientador de nossas práticas. Tentamos abordá-lo a partir da musicalidade, ancestralidade e memória, princípios que podem ser ampliados para abranger a corporeidade, resgatando o lugar do corpo na educação, e o comunitarismo, compondo esse processo de aprendizagem a

partir da valorização das vivências dos próprios alunos e de líderes comunitários, como mestres de capoeira locais ou regionais, nos espaços formais e informais de educação.

Tais experiências desestabilizam os discursos dominantes e desequilibram práticas pedagógicas convencionais, propondo uma educação para as relações étnico-raciais de forma continuada e orgânica, podendo estar prevista e fundamentada no próprio Plano Político Pedagógico das instituições. Ações pedagógicas no Dia da Consciência Negra são importantes, mas a educação antirracista exige um esforço maior que uma única data no calendário.

Considerações finais

Obviamente, essa mudança de paradigma é um processo lento e uma construção conjunta, tendo em vista uma educação para as relações étnico-raciais integral e transversal. Neste momento, gostaríamos de trazer para a roda nossa contribuição para ampliar o repertório de práticas pedagógicas decoloniais e contracoloniais, a partir das nossas experiências comunitárias, das nossas práticas docentes na Educação Básica e de nossa trajetória discente, que nos trouxe até aqui, como pós-graduandas, a buscar novos caminhos a partir da pesquisa e desse movimento circular sem fim, e por isso, sem a obrigatoriedade de uma conclusão.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Educ.*, [S. I.], n. 19, p. 20-28, 2002. ISSN 1413-2478.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de fevereiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. *Lei nº 11645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

CORAZZA, Sandra M. Temas Culturais: um modo de luta curricular. In: SEMINÁRIO MUNICIPAL, 7.; SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PANAMBI – RS, 4., Panambi, 1998. Anais [...]. Panambi: Município de Panambi, 1998.

DIEDERICHSEN, Maria Cristina. Pesquisa baseada em Arte – Criação de mundos outros. *Palíndromo*, v. 11, n. 25, p. 64-84, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/2175234611252019064>. Acesso em: 14 out. 2024.

FERREIRA, Tássio. *Pedagogia da circularidade afrocênica: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do candomblé congo-angola*. 2019. 271 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

GONÇALVES, Mônica Hoff. Sobre ser professor-artista etc. e vice versa, ou como construir escolas de arte. *Cadernos da Educação*, Santa Catarina, ano 3, n. 1, mar. 2017. ISSN 2447-1267.

NÚÑEZ, Geni. *Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude*. 2022. 132 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241036>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SANTOS, Lucas Keeso dos Santos. *A esquiva do xondaro: movimento e ação política Guarani Mbyá*. São Paulo: Elefante, 2021. 400 p.

SANTOS, Antônio Bispo dos. “A roda não tem fim, a roda tem começo, meio e começo de novo”. Brasil, 3 dez. 2023. Instagram: @midianinja. Disponível em: <https://www.instagram.com/midianinja/reel/C0aPEvwrUjq/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. *Valores afro-brasileiros na Educação*, v. 22, p. 30-36, 2005.

Proposições estéticas e artísticas com os bebês

Fernanda Monteiro Tomasi⁶⁶

Adair Aguiar Neitzel⁶⁷

Introdução

A pesquisa aborda a importância da educação estética na primeira infância, com foco em intervenções artísticas realizadas no Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã, em Balneário Camboriú. O estudo vincula-se ao Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora e à linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). A justificativa baseia-se na relevância da arte como elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças e na necessidade de valorizar a diversidade cultural brasileira, integrando matrizes culturais indígenas, africanas e locais ao cotidiano pedagógico. Os objetivos incluem interpretar a interação de bebês com objetos artísticos e investigar como a diversidade cultural pode ser incorporada para promover a educação estética e o desenvolvimento sensorial, emocional e cognitivo.

Metodologia

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, pautada em intervenções artísticas planejadas para bebês de um a dois anos. Utiliza a metodologia artística de pesquisa, de acordo com Roldán (2012), com ênfase em registros fotográficos e videográficos para capturar as interações das crianças com diferentes materiais e atividades culturais. Foram seguidos rigorosos princípios éticos e legais, com aprovação pelo Comitê de Ética da Univali. As intervenções

⁶⁶ Mestranda em Educação (Univali). E-mail: tomasi@univali.br

⁶⁷ Dra. em Literatura (UFSC). Professora no Mestrado Acadêmico em Educação (Univali). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora (Univali). E-mail: neitzel@univali.br

aconteceram em um ambiente preparado para promover estímulos estéticos, com foco na exploração de materiais e práticas culturais representativas das matrizes brasileiras.

Referencial teórico

O embasamento teórico fundamenta-se em autores como Friedrich Schiller (2017), que defende a integração entre razão e sensibilidade por meio da arte, e na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, proposta por Loris Malaguzzi (1999), que valoriza a arte como linguagem essencial da infância. Também são incluídas as perspectivas de Darcy Ribeiro (2015) sobre a valorização da diversidade cultural brasileira. Esses referenciais destacam a importância de ambientes ricos em estímulos estéticos e a utilização da arte como proposição transformadora para o desenvolvimento integral das crianças.

Resultados e discussão

Os dados preliminares indicam que as interações artísticas promovem o desenvolvimento sensorial, emocional e cognitivo dos bebês, estimulando a criatividade e a sensibilidade, fatores essenciais para a educação estética.

A inserção de vivências artísticas na educação infantil potencializa a experiência sensível das crianças, oportunizando tanto a interação com a arte no fazer quanto no contemplar. A pesquisa evidenciou que o contato com manifestações artísticas de diferentes matrizes culturais, especialmente indígenas, africanas e de artistas locais, ampliou o repertório estético e cultural dos bebês, permitindo uma experiência estética enriquecedora e significativa. A interação com obras e elementos dessas culturas proporcionou momentos de encantamento e envolvimento, contribuindo para a construção de identidades culturais desde a primeira infância.

Movimentos envolvendo a pintura, escultura e música demonstraram potencial para fortalecer vínculos emocionais e in-

centivar a expressão criativa, reforçando a relevância da arte na educação básica, como um direito essencial na infância.

A introdução de referências culturais diversas na educação estética infantil também impactou a prática docente, levando as professoras a repensarem suas metodologias e valorizarem ainda mais a diversidade artística. A pesquisa identificou que a arte, quando mediada de forma sensível e respeitosa, torna-se um meio potente para a construção do respeito à diversidade e à identidade cultural das crianças. Além disso, a presença da arte afro-brasileira e indígena no ambiente escolar fortaleceu o sentimento de pertencimento e reconhecimento das múltiplas heranças culturais que compõem a sociedade brasileira.

O envolvimento das famílias no projeto foi outro aspecto relevante, pois permitiu que a valorização da diversidade cultural ultrapassasse os limites da escola e chegasse ao cotidiano das crianças. Os diálogos com os responsáveis revelaram que muitos passaram a enxergar a arte e a cultura como elementos essenciais na formação dos pequenos, incentivando novas práticas em casa. A mediação dos professores foi fundamental para que os bebês interagissem livremente com os objetos artísticos, respeitando suas curiosidades e sensibilidades individuais, sem imposições rígidas.

A pesquisa conclui que a arte e a educação estética devem ocupar um lugar central na educação infantil, não apenas como ferramenta pedagógica, mas como um direito fundamental das crianças. As experiências estéticas promovem um desenvolvimento integral e culturalmente significativo, fortalecendo a identidade e a valorização da diversidade cultural desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, este estudo reafirma que integrar as matrizes culturais afro-brasileiras, indígenas e regionais no cotidiano das crianças não só amplia suas possibilidades expressivas, mas também contribui para uma formação cidadã mais sensível e inclusiva.

Considerações finais

A pesquisa destaca a necessidade de repensar práticas pedagógicas na educação infantil, proporcionando uma educação estética que valorize a diversidade cultural e contribua para a formação de cidadãos críticos e sensíveis. O estudo propõe que a educação estética seja promovida na formação de professores para que a arte não seja apenas uma atividade lúdica, mas um elemento central para o desenvolvimento integral das crianças, ampliando sua compreensão do mundo e fortalecendo valores como empatia e respeito à diversidade.

Referências

- MALAGUZZI, Loris. A abordagem de Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 42-49.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global, 2015.
- ROLDÁN, Joaquín. Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la fotografía. In: ROLDÁN, Joaquín; MARÍN VIADEL, Ricardo (ed.). *Metodologías artísticas de investigación em educación*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2012, p. 40-63.
- SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2017.

Vozes visuais: a história da SSCS na promoção da educação e cultura surda

Gabriel Quissini Mussatto⁶⁸

Micheli Porn da Silva⁶⁹

Introdução

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma experiência desenvolvida durante a disciplina de Estágio em Letras-Língua Brasileira de Sinais (Libras) Licenciatura, sob a orientação da Profa. Ma. Micheli Porn da Silva, da Universidade de Caxias do Sul. A realização do estágio ocorreu na Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul (SSCS). O desenvolvimento da atividade possibilitou um período de observação e reflexão sobre a área de atuação docente, destacando-se os Espaços Não Formais. As reflexões e experiências observadas e adquiridas durante o período de estágio são apresentadas neste relato, assim como questões que contribuíram para meu aprendizado.

A SSCS é um espaço de convivência, de trocas e de aprendizagens intensas da comunidade surda. Lá, são promovidos encontros, festas, aniversários, palestras, almoços, campeonatos esportivos, viagens, passeatas, entre outras atividades e eventos com informações para a comunidade surda. Um espaço totalmente diferente da realidade da maioria das famílias, em que os surdos ficam isolados, sem estímulo e interação, muitas vezes. Essas associações são muito valorizadas pela comunidade surda. É lugar de compartilhar o mundo visual dos surdos. Ouvintes também participam das associações, sendo eles intérpretes de Libras, familiares e aprendizes da Libras. Quadros (2003) explica que as experiências visuais são as que perpassam a visão. Para a

⁶⁸ Estudante de Letras-Língua Brasileira de Sinais (UCS). E-mail: gqmussatto@ucs.br

⁶⁹ Mestra em Educação (UCS). Profa. no curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais (UCS). E-mail: mpsilva10@ucs.br

autora, a experiência é visual, desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as casas, os eventos, etc.).

Com o objetivo de compreender as experiências, vivências e sentimentos que surgem nesse espaço, que é como se fosse um mundo só da cultura surda, e como se relaciona com a educação, mesmo não sendo um espaço formal como a escola, foram realizadas entrevistas com pessoas que participam ativamente da SSCS, sendo quatro surdos e dois ouvintes. As entrevistas foram realizadas presencialmente, em agosto, mês do aniversário da SSCS, e também em setembro, mês relevante para a comunidade surda, conhecido como Setembro Azul. As entrevistas foram realizadas em Libras, o que é muito importante, pois é a primeira língua dos surdos, uma língua de modalidade gestual-visual por meio das mãos, respeitando, assim, sua experiência de mundo. O formato escolhido foi a entrevista não estruturada, em forma de conversa com os participantes, por meio de perguntas abertas sobre as experiências vividas, suas ideias e compreensões. Assim, os entrevistados tiveram mais liberdade para se expressar em suas narrativas.

Após, surgiu, juntamente com minha orientadora, a ideia de criar um jornal, voltado para a comunidade surda de Caxias do Sul. Percebi que precisamos fazer um periódico sobre assuntos relacionados à comunidade surda, pois além de informações, existe o protagonismo surdo. Nossa cidade não possui um jornal específico para surdos, e considero isso algo muito importante. Por esse motivo, tomei a iniciativa de criar meu próprio jornal, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Jornal do Surdo

Voz do Surdo: Jornal Gaúcho

A história da SSCS entre agosto e dezembro

A SSCS (Sociedade dos Surdos do Centro do Sul) é uma associação fundada em 1986, que atua na comunidade surda de Caxias do Sul no Rio Grande do Sul. A organização tem como objetivo promover a inclusão, a acessibilidade e a participação social de pessoas surdas, oferecendo serviços e atividades culturais, sociais e educacionais.

Abertura da Semana do Surdo

A Semana Surdo ocorreu de 23 a 28 de setembro e teve como objetivo estimular a comunidade surda. Durante a semana, houve programação de eventos, com inauguração da Semana do Surdo. Para mais detalhes, siga o Instagram @sscs.oficial para ver todos os compromissos. Informações sobre todos os eventos. O objetivo é envolver tanto profissionais quanto pessoas surdas, proporcionando a oportunidade de conversar sobre temas de interesse surda, como a língua de sinais, a inclusão, a acessibilidade e temas importantes relacionados ao mundo dos surdos.

Aniversário 38 anos de SSCS

A Associação SSCS realizará o evento Setembro Azul que significa a Semana do Surdo. O evento é promovido por todos os institutos: ASPSL, Escola Heleno Coimbra, Instituto de Idiomas, Coordenadoria de Acessibilidade, UFS, UCC e Escola de Educação Infantil.

De 17 de agosto foi o aniversário da Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul, que é um dia muito especial e importante. A associação realizou muitas atividades especiais, momentos especiais, bonas e divertidas e eventos são realizados para celebrar a integração das comunidades surda e a valorização de sua língua e cultura.

A gestão da associação é realizada por surdos.

Setembro Azul

A foto acima foi tirada no último dia 28 de setembro, que marcou o fim da programação da Semana do Surdo. Os principais eventos, o tema principal foi "Como ser uma pessoa negra e surda: um tema muito interessante". Vale lembrar que os eventos da semana foram realizados exclusivamente no mês de setembro.

Inauguração lugar crianças e CODA

A foto mostra a inauguração de um espaço destinado a CODA (Children of Deaf Adults) e crianças. No passado, não havia um local adequado para elas, e por isso foi criado esse espaço. O objetivo é que as mães possam levar os filhos e os de CODA durante o dia para brincar e interagir nesse ambiente. Assim, os pais podem participar das aulas tranquilamente enquanto as crianças se divertem em um lugar seguro.

Fonte: elaborada pelo autor.

Eu, Gabriel, participei de toda a programação da Semana do Surdo e de outros eventos na SSCS. Assim, adquiri experiência na educação social, que se difere do ensino em sala de aula. A educação não formal, permite que o conhecimento seja construído nas trocas de experiências entre as pessoas, como acontece na comunidade surda. Ressalto que a união está muito presente na SSCS, onde pessoas de diferentes idades, inclusive idosos, têm a oportunidade de participar de inúmeras atividades, ter vários aprendizados, fazer novas amizades e conhecer surdos que moram em outras cidades. Gesser (2009, p. 53) afirma que "[...] tem de mudar as visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas, de compreenderem os diferentes espaços culturais obtidos pelos povos diferentes". Portanto, finalizo minhas considerações acerca do período de estágio realizado na SSCS, com o sentimento de que foi uma grande experiência e um grande desafio. O aprendizado, com certeza, será levado ao longo de minha futura carreira profissional. Espero contribuir para este evento também.

Referências

- GESER, A. *Libras? Que Língua é essa?*. São Paulo: Parábola, 2009.
- QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

Cartas pedagógicas e formação docente: narrativas que transformam

Gelsa Evangelista⁷⁰

Maristela Pedrini⁷¹

1 Introdução

Este texto apresenta reflexões e aprendizagens mobilizadas pela disciplina Docência: Teoria e Prática, do Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR, da Universidade de Caxias do Sul, Campus Universitário de Nova Prata, que contemplou a Curricularização da Extensão, no semestre letivo 2024/2. A experiência descrita teve como enfoque a formação inicial e continuada de professores e foi desenvolvida a partir da proposta freireana da escrita de Cartas Pedagógicas (Freire, 2000), oportunizando a pesquisa, o diálogo e a convivência com professores experientes. Neste recorte, compartilhamos os movimentos e aprendizagens a partir da imersão na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, de uma escola de um município do interior do Rio Grande do Sul. O estudo desenvolvido promoveu a articulação da teoria em estudo à prática pedagógica, a fim de contribuir com a construção da profissionalidade docente, de forma contextualizada, por meio da imersão no cotidiano da escola com potencialidade (trans)formativa, pela troca de cartas pedagógicas com professoras experientes.

2 Cartas Pedagógicas: narrativas que transformam

Segundo Paulo Freire (2000), as Cartas Pedagógicas são uma forma de comunicação escrita para compartilhar reflexões e discussões pedagógicas, como a importância do diálogo para a conscientização e a transformação social a partir da educação.

⁷⁰ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PARFOR/UCS). gevangelista@ucs.br

⁷¹ Profª do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PARFOR/UCS). mpedrini@ucs.br

Assim, de acordo com Freire (2000), como metodologia para estudos e formação docente, as Cartas Pedagógicas fundamentam-se na pesquisa, na reflexão e na partilha de saberes, num processo de formação e autoformação.

2.1 Carta da Professora Rosana

Meu nome é Rosana, tenho 30 anos e vou contar um pouco de minha trajetória escolar e profissional em relação à educação. Posso dizer que minha infância foi ótima, morava no interior e era super sapeca, pois tinha toda a natureza e o tempo livre para brincar, aprontar e chorar também. Comecei a estudar em uma escola estadual. Ingressei com seis anos na pré-escola, após concluir, passei a frequentar uma escola municipal na 1ª série, e fiz até a 5ª série na mesma escola. Quando tocava o sinal, todos tinham que fazer fila no pátio da escola. A hora do recreio era sempre livre. Tenho lembranças muito boas dessa escola, dos colegas e professores. Mas, também, tenho alguns traumas que aconteceram que ainda estão presentes em minha vida e lacunas que estou tentando preencher agora de adulta. Eu tinha muita dificuldade de aprendizagem, principalmente na matemática e, por ter medo de errar, e a professora chamar a atenção a situação foi só piorando. Hoje atuo como professora nessa mesma escola, ainda muitas coisas são como no meu tempo, pois ainda tem várias professoras da minha época que ainda estão atuando. Por isso, constato a importância de se ter profissionais qualificados para poder atuar com os alunos, pois muitas vezes esses traumas são levados para o resto da vida, e nem se percebe o mal que é feito para uma pessoa. Após finalizar o Ensino Médio em 2011, iniciei o magistério na cidade de Nova Prata – RS. Ainda cursando o magistério, comecei a trabalhar como estagiária na prefeitura, fiquei na biblioteca por um ano. Quando me formei no magistério, já iniciei a graduação em Pedagogia EAD numa universidade, na cidade de Veranópolis O RS. Quando teve concurso para professora Educação Infantil, decidi fazer, passei e fui chamada quando abriu a escola em que atuo até hoje. Agora, com seis anos de experiência, posso

dizer que a Educação Infantil é um dia de cada vez. A trajetória de uma professora é nunca parar de aprender. Eu percebo a necessidade de sempre estar me especializando, por isso faço muitos cursos. O que eu posso te dizer, Gelsa, é que a caminhada é longa, mas não desista, as crianças precisam de pessoas comprometidas e que estejam dispostas a dar o seu melhor pela educação!

2.2 Carta resposta à Professora Rosana

Prezada professora Rosana! Espero que esta carta a encontre bem. Gostaria de agradecer por sua contribuição à minha formação, através da sua experiência compartilhada na carta pedagógica. Foram muito interessantes suas reflexões e observações. O relato de sua trajetória me fez lembrar, também, da minha trajetória, no tempo da infância, em que, em meio a vários obstáculos para serem superados, encontramos também muita alegria e diversão. Enfatizo sua fala sobre a importância de ter profissionais qualificados para poder lidar com os alunos, sem lhes causar traumas que poderão levar para o resto de sua vida, sendo isso muito prejudicial para o seu desenvolvimento. Agora, finalizando meu segundo semestre do Curso de Pedagogia, já posso compreender o quanto é importante buscar conhecimento e nos aperfeiçoarmos cada vez mais em relação à educação. E o que devemos ter sempre conosco nessa caminhada é o amor, a empatia, a responsabilidade e o conhecimento pedagógico, para uma docência qualificada. Antônio Nóvoa (2022, p. 7) afirma que “A educação não é apenas um ato individual, é uma dinâmica de aprendizagem com os outros. Ninguém se educa sozinho. É impossível”. Essa afirmação reflete a essência da profissão docente, sempre em movimento. Gratidão, professora Rosana, com certeza você trouxe para mim reflexões que me tocaram muito. Gratidão pelo seu companheirismo e exemplo! Atenciosamente: Gelsa

3 Reflexões sobre formação docente inicial e continuada: movimentos e tessituras

A partir das vivências aqui relatadas, é possível afirmar que, antes de tudo, para atuar como docentes, devemos ter a convicção da escolha da profissão, buscar o conhecimento pedagógico e ter um olhar sensível voltado aos educandos e às suas necessidades. É preciso compreender a realidade, o contexto em que os educandos estão inseridos e a sua diversidade, para mobilizar a aprendizagem de forma qualificada. Através da carta da professora experiente, foi possível compreender o quanto é importante o conviver com outros educadores já formados e a formação continuada para uma prática docente inovadora. O professor precisa continuar estudando, buscar mudanças, desenvolver suas competências docentes e as de seus alunos. A docência requer o domínio de conteúdos acadêmicos, mas, acima de tudo, a busca do novo, por meio de pesquisas, cursos, troca de experiências e inovações pedagógicas.

A pesquisa “Cartas Pedagógicas e Formação Docente: narrativas que transformam” promoveu a imersão no cotidiano da escola básica e o diálogo com professores experientes, bem como a partilha de saberes, que enriqueceram a formação inicial para a docência e contribuíram para a formação continuada dos professores experientes, pois como afirma Berino e Cabral (2022, p. 4), “*O professor, ao narrar uma experiência ou um fato vivenciado por ele próprio, reconstrói e atribui novos sentidos (significados) às trajetórias percorridas*”. A experiência vivenciada provocou, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes construídos, proporcionando processos de transformação para todos os envolvidos, sempre em movimento (Roncarelli; Stecanella; Pauletti, 2021).

Referências

- BERINO, A.; CABRAL, T. Cartas sobre a Discência e a Docência On-Line: uma experiência com Paulo Freire. *Revista Docência e Cibercultura – REDOC*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 175-190, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/viewFile/60136/39563>. Acesso em: 17 fev. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação profissional. [Entrevista cedida a] Maria Lúcia Resende Lomba; Luciano Mendes Faria Filho. *Educar em Revista*, Curitiba, 2022.

RONCARELLI, Isadora Alves; STECANELA, Nilda; PAULETTI, Fabiana. Docência em movimento: a transitividade no fazer docente. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, RS, v. 46, n. 40, p. 1-18, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644440170>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/40170>. Acesso em: 22 fev. 2025.

Devaneios diante do fogo: desenhar com carvão

Ivan Jeferson Kappaun⁷²

Introdução

Este trabalho objetiva narrar a admiração de um professor de artes que convive com outros humanos em tempos e espaços da escola, a partir da ação de desenhar com carvão. Como diz Bachelard (1988, p. 182), “admira primeiro, depois comprehenderás”, o que revela a abordagem fenomenológica do presente estudo. Desse modo, a temática da escrita circunscreve um campo específico de emergência do fenômeno de manipular materialidades e matérias nas aulas de artes, cuja relevância está em pensar acerca da dimensão material comumente negligenciada frente à predisposição discursiva, quando da relação entre artes e educação na escola.

Fui levado a interrogar a relação material com e em artes na escola, o que venho observando, nas escolas em que já tive a oportunidade de atuar como professor de artes. De modo geral, a disponibilidade de materiais é bastante incipiente, fator que sempre foi motivo de preocupação. Tal desconforto instigou-me a buscar alternativas para ampliar as possibilidades de experimentação material para as crianças e jovens com os quais tenho a oportunidade de conviver nas escolas. Ainda que a carência material não seja um impedimento de proposições em artes, considero tal limitação redutora de possibilidades de efetivação de experiências de linguagem. Como diz Duarte Junior (2010), a única dimensão imprescindível para a promoção de uma educação estética é a experiência. Experiência que me autoriza a pensar e narrar ações de desenhar com carvão. Na ânsia de ampliar a

⁷² Doutorando do PPGEdu/Unisc; bolsista PROSUC/CAPES. Professor na Escola de Educação Básica Educar-se e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Ferrugem. E-mail ivankappaun@gmail.com

oferta de possibilidades materiais, a partir dos estudos acerca da arte rupestre e da provocação de um estudante, que perguntou como era desenhar com carvão, convidei os estudantes a um experimento, que consistia em recolher galhos e gravetos pelo pátio da escola e fazer uma fogueira. Do resultado da queima, utilizamos o carvão para desenhar.

É curioso observar cada etapa desse procedimento de desenhar com carvão de queima, pois as reações e observações das crianças e jovens acerca do processo são as mais variadas e interessantes. Uma das primeiras coisas que chamou a minha atenção foi o desconhecimento de muitos estudantes que o carvão era proveniente da queima da madeira. Tal percepção introduziu uma discussão acerca da origem da materialidade, acerca dos diferentes tipos de carvão – vegetal e mineral – e suas diferentes características, de acordo com o tipo de madeira queimada. Discussão verificada na prática pela ação de desenhar, resultando em diferentes traços e texturas nas marcas deixadas.

Outro fator interessante foi as narrativas oriundas da observância do fogo. Enquanto a madeira queima, há a abertura para o exercício de pensamento. Para Bachelard (1999), o fogo convida ao devaneio. Do movimento de sonhar acordado, diante do fogo – o mesmo fogo que convida, acolhe e aconchega, é o mesmo que queima, repele e afasta –, o crepitar da madeira queimada ditava o ritmo de pensamento. O fogo convoca à contemplação e ao devaneio, lança-nos em direção ao originário da existência humana. De todas as tecnologias implementadas pelo humano para potencializar sua relação e ação no e com o mundo, o carvão, como modo de narrar e registrar sua presença, remete-nos a tempos imemoriais, originários. Desse modo, espontaneamente, narrativas das mais variadas eram compartilhadas em torno da fogueira. Narrativas que comungavam da dimensão originária, geralmente ligadas a eventos em grupo, quase sempre familiares.

Para Bachelard (1999), o fogo que aquece é o mesmo que queima. É bem-estar e respeito. Um deus tutelar e terrível, bom e mau. O fogo sugere o desejo de mudar, de apressar o tempo,

de levar a vida a seu termo, a seu além. Então, o devaneio é realmente arrebatador e dramático. Perto do fogo, é preciso sentar-se; é preciso repousar sem dormir; é preciso aceitar o devaneio. São essas imagens primordiais que fazem emergir o devaneio da imaginação, que só se realiza como exercício de linguagem. A imagem tem sua própria realidade, anterior a qualquer esforço de pensamento ou intenção de torná-la conhecimento. A imaginação antecede o pensamento, o que conserva o mistério da linguagem, que tem o poder de criar a si mesma em ato. O devaneio poético é o que permite que as imagens se constituam e se organizem em nosso ser. Emergem de si para si. A mão que sonha, com o pedaço de carvão entre os dedos, desperta o papel de seu pesadelo branco. A mão também tem seus devaneios.

No que concerne à ação de desenhar com a materialidade do carvão a partir da queima, evidenciava-se, em um primeiro momento, a tentativa de aplicar soluções experimentadas com outros materiais. Tentativa que era imediatamente refutada diante da evidente diferença de recursos e das exigências que o novo material impunha. Desenhar a carvão não é o mesmo que desenhar com lápis. Nem desenhar com carvão vegetal comercializado em lojas de materiais de artes ou papelarias é o mesmo que desenhar com o carvão oriundo da queima. E, infelizmente, os repertórios das crianças e dos jovens com os quais tive e tenho oportunidade de conviver, nos tempos e espaços escolares pelos quais pude transitar, tendem a ser muito reduzidos. Tal percepção foi se evidenciando e se consolidando conforme minha experiência docente foi se densificando, o que me fez interrogar muitos pressupostos que eu tinha como inalienáveis, mobilizando-me a buscar outras alternativas de vivências com artes nas escolas.

Para introduzir uma discussão acerca dos materiais e materialidades, julgo necessário fazer algumas observações acerca da forma. Ingold (2012), a partir dos escritos do artista Paul Klee, afirma que o dar forma é mais importante que a própria forma, pois dar forma pressupõe movimento, sugere vida. “A arte não reproduz o visível; ela torna visível” (Klee *apud* Ingold, 2012, p.

26), estabelecendo relações com as materialidades do mundo, fazendo emergir formas. Assim, como a planta cresce a partir de sua semente, a linha cresce a partir de um ponto que foi posto em movimento" (Ingold, 2012, p. 26). Desse modo, para o antropólogo britânico, a relação originária não se dá entre matéria e forma, mas entre materiais e forças, trazendo ao jogo todos os tipos de materiais, das propriedades mais variadas e variáveis, que são animadas pela ação do corpo no mundo, e misturadas e fundidas umas às outras fazem emergir coisas. Aqui, o próprio mundo é entendido como mundo material, ou seja, um mundo de materiais, matéria em fluxo. Ingold (2012) sugere seguir esse fluxo – seguir os materiais para entrar em um mundo em constante efervescência. O autor se vale da metáfora da cozinha para expor sua ideia da disposição dos materiais e os compara com ingredientes, os quais estariam disponíveis, em grande quantidade e variedade, como possibilidade de serem misturados e combinados dos modos mais variados, gerando novos materiais que, por sua vez, serão misturados a outros ingredientes em um processo de transformação sem fim.

Desse modo, a coisa artística não é uma reprodução de uma ideia prévia, mas ação da mão/corpo que insiste diante da resistência dos materiais, juntando-se ao seu fluxo, fazendo emergir formas de seu trabalho. Esse trabalho de seguir o fluxo dos materiais pressupõe, para Ingold (2012), itineração, que penso por errância. A mão que modela a matéria e lhe impõe uma forma, só o faz em errância, e a ação de seu trabalho confunde-se com sua própria trajetória de vida, ou melhor, é a própria vida. Trata-se de uma ação sempre por fazer-se, seguindo os fluxos das matérias à medida que eles se desenrolam e se oferecem como possibilidade de vir a ser. Com Kohan (2015), penso a errância como deslocamento, ruptura, atenção ao outro, esvaziamento em relação ao saber, afirmação da vida e inseparabilidade entre vida e pensamento. Por ser sensível ao mundo, a errância é modo de afirmação da vida; não uma forma de vida particular, mas abertura da vida para uma nova vida de qualquer humano que

acompanhe sua ação errante. Assumir a errância como modo de habitar o mundo é entender que pensamento e vida são indissociáveis, é uma relação encarnada com o mundo, justamente para transformá-lo.

Dessas ideias acerca da errância, emerge a intencionalidade do gesto, que se manifesta como pensamento em ato. Para Larrosa (2018), a mão tem seus gestos, que vão muito além de tocar ou pegar. A mão também acolhe, recebe – é preciso abrir a mão para se impregnar pela matéria – e, dessa forma, impregnada de mundo, pode corresponder a ele. Larrosa (2018) propõe uma ideia que muito me agrada, que é a ideia de que a mão designa (*Zeichnet*), que pode ser traduzida por assinalar, por fazer sinais e, também, por desenhar. Desse modo, a mão coloca-se em correspondência com o mundo, não como manipuladora de um mundo inerte à espera, mas coloca-se em relação com o mundo. Relação em que nada deve a uma habilidade de usar instrumentos para se alcançar determinado fim, mas uma relação que é, ao mesmo tempo, ativa e receptiva – a mão entrega e recebe, entrega-se e recebe-se. “Além disso, as mãos não só fazem, mas investigam, pesquisam, sabem, averiguam e certamente, diz Heidegger, elas falam e pensam” (Larrosa, 2018, p. 67). Do mesmo modo, Bachelard vai falar da mão que sonha e imagina, pois para o fenomenólogo francês, “a mão tem seus sonhos, suas hipóteses. Ela ajuda a conhecer a matéria em sua intimidade. Ajuda pois a sonhar” (Bachelard, 1989, p. 111).

Se a mão sonha e pensa, só o faz, porque existe uma intencionalidade do gesto que exprime uma relação de saber fazer – um saber viver que, por extensão, é um saber viver junto. Para Larrosa (2018), as mãos são felizes quando criam e criar é uma elaboração de ideias que emerge durante a intencionalidade do gesto que faz. Nesse sentido, os gestos das mãos são singulares e irrepetíveis, pois toda ação humana – como intencionalidade gestual – requer pensamento em ato, portanto, não são reproduções de ideias prontas como ocorrem nas produções industriais. São devir humano que se institui no próprio ato de fazer.

Por fim, quero destacar o intenso esforço – intencionalidade do gesto errante – das crianças e dos jovens participantes da proposta em realizar registros e densificar o gesto de desenhar, causando muita frustração diante da ausência de resultados – pelo menos resultados dentro das expectativas prévias. Entretanto, posso e quero pensar na potência do exercício de desenhar em espaços e circunstâncias não convencionais, criando situações que exigiam outras soluções e a abertura à errância. Desse modo, faço uma defesa de ações em artes na escola que enfatizem a ação de desenhar, deslocando a atenção para o processo de experimentação dedicado, como emergência da ação disciplinada. Ação de desenhar como abertura à experiência que, por sua vez, é promotora de novas experiências – afastando o ranço histórico que constituiu e baliza muitas das ações em artes nas escolas atualmente –, o *laissez-faire*, a discursividade sobre arte e a fé no resultado final, de acordo com ditames e paradigmas unívocos.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BACHELARD, Gaston. *A psicanálise do fogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas: Papirus, 2010.
- INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7527855/mod_resource/content/1/Trazendo%20as%20coisas%20de%20volta%20a%20vida.pdf. Acesso em: 3 jan. 2025.
- KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Sociopoética literária: por dobras de Torto Arado⁷³

Julia Corteleti⁷⁴

Adair de Aguiar Neitzel⁷⁵

Introdução

A presente pesquisa trata de metodologias de abordagem da literatura em sala de aula, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Pesquisadores como Lajolo (1986), Perroti (1986), Soares (2001), Yunes (1994), entre outros, sinalizaram a necessidade de a literatura adentrar os espaços educacionais como objeto que ensina pelo viés estético e artístico em sala de aula.

Partindo do pressuposto de que os sentidos podem ampliar a interpretação da obra, provocando o leitor a adentrar nas múltiplas camadas de significado do texto literário, esta pesquisa irá propor um método de análise de obras literárias que Ozorio e Neitzel (2024) identificaram como sociopoética literária, que é materializada por meio da exploração da proposição estética intitulada percursos-sentidos.

O presente artigo, portanto, tem por objetivo apresentar um método de leitura que possibilite ao leitor interpretar uma obra pelo viés estético e artístico, escolhendo a obra de Itamar Vieira Junior, *Torto Arado*, para exemplificar este método. Escolhemos a proposição estética percursos-sentidos para propor uma reflexão acerca de como o livro de literatura pode ser escolarizado adequadamente, contribuindo à formação de leitores, docentes e discentes. Propomos esse método de análise porque compre-

⁷³ Artigo resultado de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁷⁴ Estudante de Letras (Univali). E-mail: julia.corteleti@gmail.com

⁷⁵ Dra. em Literatura. Professora e coordenadora do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora (Univali). E-mail: neitzel@univali.br

endemos que é preciso mudar a dinâmica dentro da sala de aula, conferindo ao exercício de leitura o movimento descrito por Barthes (2004, p. 26): “ler levantando a cabeça”.

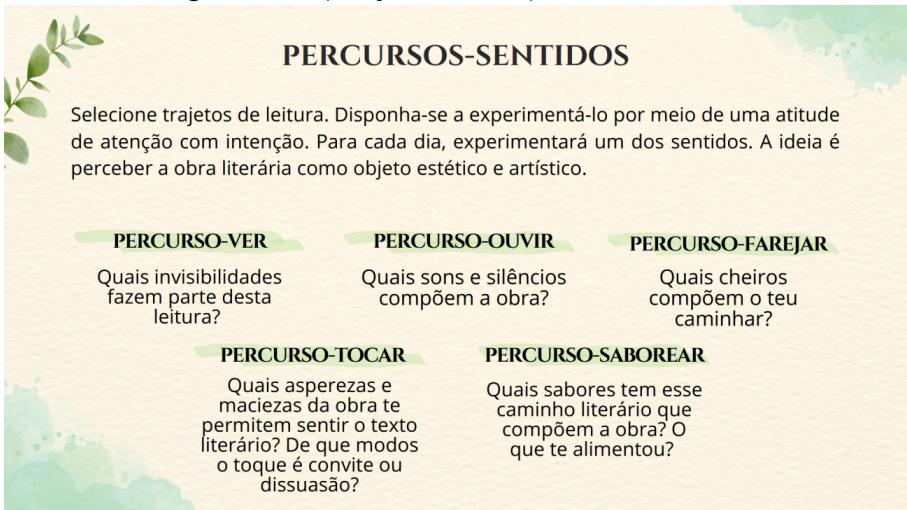
Metodologia

Esta pesquisa é qualitativa e bibliográfica e foi desenvolvida pelo viés de análise da sociopoética literária, segundo as pesquisadoras Ozorio e Neitzel (2024, p. 3). Esse método foi produzido tendo em vista os estudos de Barthes (1992), que entende o texto como material polissêmico, plural e aberto a múltiplas significações e apresenta alguns princípios que foram delineados por Gauthier, na obra nominada *O oco do vento* (2012), entre eles, o confeto e o rizoma. As autoras ressaltam que essa metodologia considera a leitura do literário “criação, produção, movimento de coautoria e se faz na interlocução com o autor e toda a arca de palimpsestos que é invocada no ato de escrita, uma leitura relacional, que nos estimula a ler vários textos em função de um outro” (Ozorio; Neitzel, 2024, p. 3).

Assim, ler o texto pelo viés da sociopoética literária requer acentuar as possibilidades de relação que podem surgir entre leitor e obra, de modo a compreender o texto literário como plural, respeitando sua função estética e artística.

Tendo em vista esta abordagem do texto literário, exploramos a obra *Torto Arado*, por meio de uma adaptação da proposição estética intitulada percursos-sentidos, produzida pelas pesquisadoras Daniela Schneider (coor.), Lívia Lempek, Rafaela Monteiro Alves, Mariana Silva, Isadora Brum, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE (Arte, Formação e Experimentações Estéticas), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que foi inspirada na produção visual da Ana Amorim, Simplified Map (2019).

Figura 1 – Proposição estética: percursos-sentidos



Fonte: elaborada pelas autoras com base na produção do Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE.

Ao realizar cada percurso-sentido, o leitor é convidado a buscar lexias, unidades de sentido, num movimento de desvelar seus códigos, suas vozes, sinalizando o que pode produzir criticamente a partir desses excertos, efetuando o exercício de "[...]" ler levantando a cabeça [...]” do texto (Barthes, 2004, p. 26).

Resultados e discussão

A partir da análise e interpretação do texto pelo viés da sociopoética literária, o leitor pode operar um alargamento dos sentidos do texto, uma vez que cada fragmento apresenta um conjunto de lexias que apontam uma leitura crítica, o levantar a cabeça do texto por ele realizado. A proposta é que, em cada percurso-sentido, o leitor retire do texto lido um fragmento que corresponda ao sentido ver ou ouvir ou farejar ou tocar ou saborear, para, a partir dele, estrelar o texto produzindo lexias. Para compreender melhor esse processo de alargamento do texto por meio das lexias, recomenda-se a leitura da dissertação de Ozorio (2025).

Em exemplificação, apresentaremos o fragmento selecionado para o percurso-farejar e três lexias que foram desveladas:

O cheiro do gibão de Tobias era uma mistura de suor e couro que ainda estava sendo curtido, como se não estivesse pronto para ser usado. Quase conseguia ver as moscas procurando restos de carne sobre seu corpo (Vieira Júnior, 2019, p. 104).

Lexia 1 – Limpeza. Riobaldo é jagunço que sua o couro de seu gibão. Vaqueia pelo chão dos campos-gerais. O suar lembra Diadorim: “Suasse saudade de Diadorim?” (Rosa, 1994, p. 91). Aprende com Diadorim a se banhar no rio, lavar o corpo, cortar barba e cabelo: “Seja, o senhorvê: até hoje sou homem tratado. Pessoa limpa, pensa limpo. Eu acho” (Rosa, 1994, p. 199).

Lexia 2 – Lixo extraordinário, de Vik Muniz. Um documentário que apresenta a dura vida dos catadores de lixo do Jardim Gramacho, o maior aterro sanitário da América Latina, localizado na cidade de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, desativado em 2012. No meio do ofício, o olfato é inibido.

Lexia 3 – Liberdade. O odor inebriante do desconhecido, desperta a curiosidade. Belonísia deseja se libertar das amarras e condições que a impedem de arriscar, investigar, e se permitir farejar novos ares, novos aromas, conhecer sensações nunca antes sentidas, de se descobrir e redescobrir.

Mediante o exercício de análise, sinaliza-se que o método da sociopoética literária mostrou-se adequado ao tratamento da obra, explorando a pluralidade do texto por meio do movimento de desvelo das lexias, as dobras do texto, respeitando a função estética e artística da obra. Através da proposição percursos-sentidos, o leitor aguça os sentidos diante do texto, identificando seus elementos estéticos e descobrindo seus palimpsestos e produzindo outros.

Considerações finais

O exercício poético de interpretação proposto pelo método da sociopoética literária pode alargar a forma de o leitor perceber o texto, como também pode contribuir à constituição do

sujeito crítico, uma vez que não exige que ele repita a leitura do texto, mas sim, que estabeleça uma rede intertextual entre o lido e o vivido, criando uma leitura própria.

Enfatiza-se que esse método possibilita que o docente entenda a literatura como arte e compreenda sua função estética e artística. O professor mobiliza-se e mobiliza o leitor por uma mediação sensível, explorando as fugas do texto, oportunizando que o leitor desenvolva um papel ativo na leitura, dialogando com as vozes que tecem o texto, como metáforas e ambiguidades.

Referências

AMORIM, Ana Amorim. *Simplified Map*. 2019. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.arteinformado.com/galeria/ana-amorim/simplified-maps-35949>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. 3. ed. Tradução: Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. *S/Z – uma análise da novela de Honoré de Balzac*. Tradução: Léa Novaes. Rio de Janeiro: Signos, 1992.

GAUTHIER, Jacques. *O oco do vento – Metodologia da Pesquisa Sociopoética e Estudos Transculturais*. Curitiba: CRV, 2012.

LAJOLO, Marisa. Texto não é pretexto. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LIXO EXTRAORDINÁRIO. João Jardim, Karen Harley e Lucy Walker, Brasil, Reino Unido, 2009. 99 min. Colorido. Idioma original: Português. Título original: Waste Land. Distribuidora: Downtown Filmes, O2 Filmes e Almega Projects.

OZORIO, Cleuci. *A educação estética pela leitura do literário*. Dissertação de mestrado em andamento. Itajaí: UNIVALI, 2025.

OZORIO, Cleuci; NEITZEL, Adair de Aguiar. Proposições estéticas na leitura do literário: por uma sociopoética na análise de obras. In: SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL – SLIJ, 10., 2024, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2024. No prelo.

PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *Escalarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

YUNES, Eliane. Por uma política nacional de leitura. In: YUNES, Eliane et al. (org.). *A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental*. São Paulo: Moderna, 1994, p. 10-26.

Literatura no Ensino Médio: uma experiência interdisciplinar

Karina Feltes Alves⁷⁶

A ação relatada neste texto é impulsionada por dois conceitos caros quando tratamos de educação, especialmente da educação formal: a *humanização* pela arte literária e a *integração curricular*. O conceito de humanização que subjaz essa prática está amparado em Candido (2004), que comprehende *humanização* como um processo no qual a literatura confirma aspectos essenciais do ser humano, como a reflexão, a aquisição do saber, o aprimoramento das emoções, “a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo dos seres, o cultivo do humor” (Candido, 2004, p. 180).

Assim, tendo em vista a importância da arte literária à formação humana e a ideia de integração curricular, elaborou-se uma ação – projeto de ensino – interdisciplinar, envolvendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e História. O público-alvo foi uma turma de estudantes do 2º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Farroupilha. Além de estimular a leitura de textos literários, a ação objetivou contextualizar a produção literária do escritor inglês William Shakespeare, bem como o período da Renascença, conhecer aspectos históricos da cultura inglesa, fomentar o trabalho em equipe, desenvolver a produção escrita e proporcionar a expressão criativa, com o olhar atento ao desenvolvimento do letramento literário dos alunos.

⁷⁶ Doutoranda em Educação (UCS). Participa do grupo de Pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI/UCS) e do grupo de pesquisa Coletivo de Estudos em Linguagens e Artes (CELinA/IFRS). Tem apoio da CAPES e do IFRS. Professora no IFRS. E-mail. kfalves@ucs.br

Na disciplina de História, foram cotejados aspectos históricos e culturais da Inglaterra, oportunizando momentos de reflexão sobre a obra. Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, foram abordadas atividades de compreensão textual, estudo de vocabulário e estrutura da língua inglesa, bem como o desenvolvimento de estratégias de leitura, que buscaram auxiliar o estudante no processo de leitura do texto literário. Para o aprofundamento da leitura, foram apresentados produtos culturais, como obras cinematográficas e outros textos, que dialogam intertextualmente com a obra principal.

Hamlet, publicado originalmente em 1603, de William Shakespeare, é a obra selecionada para a execução do projeto, por possibilitar discussões acerca de aspectos da natureza humana. Logo no início do ano letivo, as professoras participantes da ação organizaram a aquisição da edição escolhida: *Hamlet* (Shakespeare, 2016), traduzida por Elvio Funck, a qual conta com tradução interlinear e valiosas notas de rodapé. A partir daí, foram realizadas diversas atividades de leitura, compreensão e interpretação da obra, tomando como base os princípios teóricos de Cosson (2014), no que tange ao ensino de leitura literária.

Após a aplicação da sequência de leitura, foi apresentada a proposta final do projeto: produzir uma releitura da obra *Hamlet*, de Shakespeare, em Língua Portuguesa. Para isso, os alunos poderiam modificar o enredo e/ou inserir elementos que julgassem pertinentes e coerentes para representarem a versão que desejavam criar. A produção poderia ser feita em grupo com quatro componentes, devendo seguir as seguintes orientações: a) a essência da obra deveria ser preservada, ou seja, aspectos da natureza humana deveriam estar presentes; b) o enredo precisava ser apresentado em formato de ambiente virtual, fazendo uso de elementos, simbologias e linguagem característicos desse tipo de ambiente; c) o texto deveria manter a organização em atos e cenas, característicos do gênero roteiro de teatro; e d) além de um título criativo, o texto deveria contar com lista de personagens; lista de siglas; lista de emoticons.

Para a entrega da produção final, foi organizada uma aula com as professoras participantes do projeto, de maneira que os alunos pudessem fazer a apresentação de suas versões da obra para toda a turma, possibilitando o compartilhamento de suas diferentes percepções a respeito dos elementos que constituem o texto original. Após a leitura atenta dos trabalhos apresentados pelos estudantes, as professoras reuniram-se com cada grupo para realização do *feedback* dos textos, apontando os desafios e as potencialidades de cada um, perceptíveis no decorrer da leitura, realizando, assim, o fechamento da ação. Além disso, as versões digitalizadas dos textos produzidos pelos alunos seriam transformadas em QR Codes, espalhados pelos diferentes espaços do campus, de modo a atingir o maior número de leitores desses jovens leitores de Shakespeare.

Ao final da ação relatada, não temos respostas fechadas, tampouco conclusões, mas algumas evidências e percepções a partir de falas dos próprios alunos no decorrer da aplicação do projeto e do produto final por eles produzidos: a releitura de *Hamlet*. Nas figuras a seguir, são destacados alguns trechos produzidos pelos alunos em suas releituras, nos quais são evidenciados o uso de mídias sociais, linguagem específica de tais mídias, além da inserção de elementos, características e temáticas da obra original, o que vai ao encontro da proposta apresentada aos alunos.

Figura 1 – Mídia social utilizada na releitura (WhatsApp e Tinder)



Fonte: releitura de Hamlet – “O procrastinador” (2018).

Figura 2 – Mídia social utilizada na releitura: Twitter

The image shows a Twitter profile for a user named Cláudio (@claudiotraidor). The profile picture is a portrait of a man with a mustache. The bio reads: "Ato III - cena 3 Cláudio se sentindo culpado após assistir ao curta metragem, desabafa no Twitter, enquanto reza e pede perdão por seus erros. Hamlet vê o tio rezando e pensa em se vingar de uma vez por todas, mas ao pensar demais não realiza." Below the bio is a thumbnail image of a scene from Hamlet showing several people in period clothing. The timeline shows five tweets from the same account:

- "Do que adianta eu rezar se não me arrependo de vdd do meu crime" (1m ago)
- "A culpa pela minha traição é maior que minha vontade de orar" (8 min ago)
- "Que os 🙏 me socorram" (8 min ago)
- "Tento rezar, mas n consigo." (8 min ago)
- "Será q podemos ser perdoados e manter os lucros do pecado?" (10 min ago)

Fonte: releitura de Hamlet – “O procrastinador” (2018).

A experiência vivida com os alunos em sala de aula é reveladora do engajamento coletivo dos estudantes, de perceberem o texto literário como potencializador da compreensão sobre si e sobre o mundo em que habitam, como fonte de conhecimento e informação, do desenvolvimento do senso crítico, de autonomia e de trabalho em equipe. A ação, isoladamente, não pode sustentar que os estudantes tenham se tornado leitores literários letRADOS, mas é possível afirmar que esses jovens demonstraram um amadurecimento como leitores, evidenciando a ampliação de sua compreensão ao apresentar elementos, em seus textos, que revelam um repertório literário, um aprofundamento dos aspectos culturais, em especial históricos e de linguagem. Nesse contexto, pode-se pensar que a presença sutil, porém constante, da mediação do professor durante a leitura da obra principal e das atividades propostas no decorrer dela, demonstrou-se fundamental para que o processo de apropriação do texto literário acontecesse e fosse aprofundado.

Referências

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 2004.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. Tradução Elvio Funck. Porto Alegre: Movimento, 2016.

Pintura mural no contexto da Escola Parque 308 Sul

Kassandra Castro Dutra⁷⁷

Cleber Cardoso Xavier⁷⁸

Escola Parque é uma tipologia escolar singular e brasileira, pouco conhecida pelo grande professorado (Xavier, 2017). Nossa intuito com este relato de experiência é proporcionar o mínimo de informações acerca das atividades desenvolvidas nesse ambiente, especificamente em Artes Visuais. Assim, começamos por contextualizar o ambiente escolar e sua estrutura de funcionamento e atendimento. A experiência aqui relatada foi desenvolvida na Escola Parque 308 Sul de Brasília, no turno matutino, em algumas turmas do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Desde 2017, essa unidade escolar pertence à Rede Integradora do Distrito Federal, ou seja, proporciona uma educação integral em tempo integral, sendo os estudantes de Ensino Fundamental dos anos iniciais atendidos diariamente, 10 horas diárias, em duas instituições distintas e complementares: 5 horas numa Escola Parque e 5 horas numa Escola Classe. A Escola Parque 308 Sul atende a estudantes provenientes de quatro Escolas Classe.

A Escola Parque 308 Sul foi inaugurada em 1960 e integra o patrimônio material da cidade. Nela, os estudantes têm acesso a dois componentes curriculares: Educação Física e Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança). Reconhecida como um espaço de produção artística, destaca-se por sua ampla estrutura física, com espaços específicos e bem equipados para o ensino. Essa organização permite que os docentes desenvolvam um trabalho mais aprofundado e direcionado, valorizando cada campo do conhecimento.

⁷⁷ Graduada em Educação Artística/FADM. Professora de Artes Visuais na Escola Parque 308 Sul. kassandracastrodutra@outlook.com

⁷⁸ Pós-doutorando em Arte Contemporânea/UnB, Doutor em Arte/UnB. Professor de Artes Visuais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. ccxavier@hotmail.com

A educação no Distrito Federal é norteada pelo Currículo em Movimento, que nos aponta que o ensino de arte deve proporcionar uma jornada de descoberta e expressão, incentivando crianças a explorar, criar e se conectar com o mundo ao seu redor de maneira sensível e criativa (Distrito Federal, 2018). Dessa forma, foi planejado, no início do ano de 2024, a atividade de Pintura Mural para os estudantes do 5º e 4º anos, uma atividade prática e reflexiva, cuja finalidade era a conexão entre o patrimônio cultural da cidade e a arte e o cotidiano estudantil, pois acreditamos que, ao integrar a arte ao cotidiano do aluno, criamos um ambiente de aprendizagem mais humano e significativo.

A ação de Pintura Mural envolveu quase dois bimestres de aula, pois vários fatores foram necessários para alcançar o objetivo final, que consistia em ter uma parede completamente pintada pelos estudantes, envolvendo todas as etapas de um projeto escolar. Assim, trabalhou-se, no primeiro momento, a apresentação da proposta aos estudantes e a montagem de um cronograma estruturado por e com eles; a definição da parede final a ser pintada, o conhecimento das suas medidas, a definição do tipo de tinta e dos empecilhos para acessar o espaço físico, constituíram momentos de pesquisa realizados junto aos estudantes.

Foram definidos grupos de estudantes para promover a construção coletiva e também capacitar-los quanto às relações interpessoais. O desenho é um dos fatores primordiais, tanto para o planejamento quanto para a eficácia de uma pintura em grande formato. Dessa maneira, foram promovidos momentos de desenho de observação e aulas-passeio para conhecer pinturas em grande formato nas cercanias da unidade escolar. É possível visitar grandes murais de grafite ao redor da escola, o que já é uma maneira de proporcionar ao estudante uma vivência sobre o assunto.

Desenvolvido com alunos do 4º e 5º anos, que já possuem uma base em aspectos fundamentais das artes visuais, o projeto teve início com uma pesquisa detalhada sobre a função e o uso de cada material envolvido no processo criativo. Essa etapa incluiu

a exploração de texturas, coberturas, marcas e tipos de tintas, além da análise dos diferentes pincéis e suas aplicações. Nesse momento, também incentivamos a experimentação, permitindo que os alunos criassem ferramentas próprias que pudessem auxiliá-los na construção do mural. Esse processo de criação, ainda no plano das ideias, estimulou a criatividade e ajudou os estudantes a entenderem como cada material se conectava com o mural, preparando-os para as etapas seguintes da execução prática.

Em seguida, os alunos participaram de atividades de observação nos arredores da escola, tanto no ambiente interno quanto no externo. Essas aulas-passeio foram direcionadas para explorar a natureza e a paisagem urbana, proporcionando um rico estímulo visual. Esse contato direto com o entorno ajudou o estudante a construir referências mentais que foram fundamentais para a criação do mural e sua contribuição na produção coletiva.

Após essas vivências, realizou-se um momento de reflexão e replanejamento, em que as ideias foram revisitadas e alinhadas ao objetivo central do projeto. Esse retorno ao plano principal permitiu ajustar o processo criativo, integrando as novas percepções e fortalecendo o planejamento inicial com as experiências adquiridas. Iniciamos a observação coletando folhas durante o caminho, incentivando os alunos a reproduzir, com atenção aos detalhes, cada textura encontrada. Esse exercício estimulou a capacidade de observação minuciosa. Durante nossos passeios, fizemos pausas estratégicas para que os alunos desenhassem alguns prédios, utilizando a paisagem urbana no processo criativo. Essas atividades ocorreram em diferentes momentos, pois o conteúdo foi apresentado de forma fragmentada, permitindo que os alunos assimilassem as informações gradualmente.

Como resultado, foram geradas pinturas murais na região da horta da escola, da sala de regência de Artes Visuais, na sala de Recursos Especiais e na sala da Coordenação. Esses resultados, alcançados com a participação dos estudantes, foram avaliados por meio da realização de uma roda de conversa para compartilhar suas experiências durante a execução da pintura. Cada relato

foi registrado em vídeo e, posteriormente, transcrito, garantindo o registro das diferentes percepções e aprendizados. Além disso, os alunos responderam a um questionário anônimo, que permitiu ao docente avaliar o processo de maneira detalhada. Essa etapa final foi essencial para refletir sobre o projeto, identificar os desafios e aprimorar as práticas pedagógicas para futuras atividades.

Este relato visa provocar o interesse do professorado em promover pintura mural nas escolas em que atuam, alcançando um aspecto para além deste, que pode ser expandido para contextos que não o escolar, como parte de atividades de engajamento que utilizem o muralismo para promover valores institucionais, como sustentabilidade e inclusão. Também é aplicável em programas voltados à cidadania, à valorização do patrimônio histórico e cultural e à educação integral, combinando o ensino formal com práticas artísticas que envolvam a comunidade. O projeto simboliza o poder transformador da arte, sendo uma ferramenta eficaz para fomentar o diálogo, fortalecer a conexão com o espaço e valorizar o olhar criativo de cada aluno. Ao final, a experiência é enriquecedora, impactando não apenas os alunos, mas também o espaço coletivo que foi transformado, deixando uma marca duradoura que ultrapassa os limites da sala de aula.

Referências

DISTRITO FEDERAL; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Curriculo em movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais*. 2. Ed. Brasília: Governo do Distrito Federal: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

XAVIER, Cleber Cardoso. *Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil*. 2017. 291 f. il. Tese (Doutorado em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/32017>. Acesso em: 10 jan. 2025.

O fio de João – da trama literária à trama interpretativa⁷⁹

Luana Camila Hentchen⁸⁰

Uma boa obra literária – instigante e prenhe de metáforas, sugestiva, não determinativa – é fonte quase inesgotável para uma boa mediação, aquela que toma a obra como objeto artístico e estético, considerando o ser mediado em sua integralidade sensível-inteligível e visando sua emancipação intelectual. Tal mediação, executada de modo correspondente à boa obra – instigante, acolhedor, interativo, sugestivo e não determinativo –, leva os seres mediados a fruírem-na de modo a serem esteticamente educados e, assim, emancipados.

Partindo dessas premissas e com foco na exploração do processo metafórico, este trabalho relata e analisa de modo breve, por meio do método da cartografia e tomando por referencial teórico Manguel (2017), Neitzel, Pareja e Krames (2020), Neitzel e Ramos (2022), Paz (2012), Petit (2010), Queirós (2019) e Schiller (2002), uma experiência educativa de mediação literária da obra *João por um fio* (Mello, 2005), vivenciada por esta autora, professora da Educação Básica há 20 anos, junto a seus estudantes com idade de 7 e 8 anos, em disciplina de contraturno escolar intitulada Vivências Literárias.

A vivência proposta ao grupo teve como principal objetivo mediar sensivelmente a obra com vistas à educação estética, por meio da exploração dos olhares dos/as estudantes sobre as metáforas (verbais e visuais) nela presentes e do que quer que elas lhes suscitassem, ao mesmo tempo em que se criou uma mate-

⁷⁹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de concessão de bolsa de estudo pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC).

⁸⁰ Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Itajaí – Univali, campus Professor Edison Villela (Itajaí). Pesquisa sobre literatura, mediação e educação estética. Colégio de Aplicação da Universidade do Vale do Itajaí – CAU/UNIVALI. E-mail: luanacamila@univali.br

rialdade representante do *corpus* literário e do próprio processo da produção de sentidos da leitura realizada, de si e do mundo. Desse modo, os estudantes poderiam compreender visualmente como é tramada nossa elaboração de sentidos da literatura, do mundo que nos cerca e dos conhecimentos todos que vão se estabelecendo nas experiências de toda sorte – açãoando os saberes já constituídos e articulando-os, dialogicamente, às novas experiências, e estas com as de outros com quem nos relacionamos. Partindo da metáfora literária, criariamos uma metáfora visual da leitura e da produção de saberes.

Ao iniciar a mediação, sentamo-nos em roda, e, começando o movimento de pré-leitura, pedi que os/as estudantes observassem com atenção o livro antes que eu o abrisse. As crianças, que estavam tendo o primeiro contato com o livro, observaram-no como objeto artístico, analisando atentamente os detalhes de cor, forma, ilustração, inscrições, marcador, e, guiadas por minhas perguntas sobre o que viam, elaboraram hipóteses acerca de seu tema e seus personagens. Esse movimento é essencial na mediação, pois não apenas inicia o engajamento dos/das estudantes, como também aciona seus conhecimentos prévios, colocando-os em posição de disponibilidade para a ação.

Na etapa seguinte, li *João* para eles/as, sempre mostrando cada ilustração imediatamente ao trecho lido e dando-lhes tempo e espaço para observarem-nas e tecerem – pausando a leitura sempre que necessário – breves comentários e perguntas que julgassem pertinentes. Estas geralmente eram respondidas pelos próprios colegas, e, quando não, eu respondia com outra breve pergunta, até que a questão fosse respondida por eles mesmos e pudéssemos prosseguir a leitura.

Utilizando um rolo de barbante como objeto mediador, dei início à pós-leitura, o grande momento das discussões, em que conversamos longa e pormenorizadamente sobre/com a obra. Amarrei a ponta do barbante ao marcador do livro – um peixe tramaço pendurado no livro com um barbante –, posicionei-o na minha frente, com a capa virada para as crianças, e passei o rolo

para o primeiro que pediu a palavra, perguntando simplesmente “O que você tem a dizer sobre João por um fio?”. Embora fosse a primeira vez que usássemos o barbante, o grupo já era bastante habituado às discussões literárias, e, por isso, o primeiro a falar foi logo partilhando livremente suas impressões sobre a história.

Figura 1 – Do livro ao lido



Fonte: elaborada pela autora.

Entre pedidos de voltar a uma página e outra para articular os comentários, muitas mãos foram se erguendo, algumas repetidamente, e muitas interpretações, leituras pessoais como chamamos, foram surgindo por meio das interações, inclusive sobre o que estávamos fazendo – cruzando o fio de criança a criança – “cama de gato!”, muitos disseram, ao que apenas respondi “realmente parece, mas é mais que isso, descobriremos no final!”. Contudo, como é de se esperar de um grupo leitor que vivencia mediações literárias com frequência, não foi preciso chegar ao final da discussão para ouvirmos coisas como “Ah, a gente tá fazendo como o João, que costurou palavras, estamos costurando nossas palavras uma nas outras!”.

Quando meus tecedores deram-se por satisfeitos, voltei a algumas páginas, apontando alguns detalhes que haviam passado desapercebidos e elaborando novas perguntas. Feito João que costura palavras com um ponto de interrogação, é com perguntas que o mediador deve tecer sua mediação, que é afinal, mediar ação. Questões como “Esta colcha é uma colcha literal

ou pode ser símbolo para alguma coisa? E o peixe?", levaram a ações mentais que constituíram novos comentários e hipóteses, os quais atestaram a imensa capacidade de subjetivação e *sentificação*⁸¹ dos seres leitores do literário, em declarações como "O peixe foi o pesadelo que acordou João" e "Ele costurou palavras quer dizer que ele ficou pensando num monte de coisas até se acalmar com a cantiga". Observada a hora, ainda que houvesse muitas perguntas a serem feitas, encaminhamo-nos para o encerramento da mediação.

Figura 2 – Os tecedores são tecidos



Fonte: elaborada pela autora.

Perguntei o que achavam dos fios entrelaçados, ao que responderam reforçando o conceito já por eles elaborado de ser um jeito de mostrar suas palavras e ideias conectadas. Restou-me assim a parte mais fácil da mediação: pedir que observassem nossa trama, como ela foi construída e apontar que é assim que a literatura é produzida – são muitas as leituras fomentadoras, as fontes, as ideias, as conexões e as estratégias do/a autor/a –, e assim são também produzidas nossas interpretações, nossos

⁸¹ Termo adotado pela autora para se referir ao processo indissociavelmente sensível e inteligível de criação e atribuição de sentidos por parte dos leitores ao texto literário durante uma mediação literária emancipatória. Baseia-se, sobretudo, na premissa de uma conotação híbrida da palavra sentido: aquilo que simultaneamente nos chega a partir do sensorial e que, a partir desse canal, é percebido, criado e/ou (re)elaborado como significado (sentir + produzir/atribuir significação = sentificar).

sentidos da literatura e do mundo, e todo o conhecimento que sobre eles adquirimos.

Assim, esta autora-mediadora aplicou uma dinâmica de leitura que comprehende como emancipadora, pautando-a por pausas e discussão de trechos e imagens da obra, propondo questionamentos que permitissem aos/as estudantes expressarem suas impressões diversas, memórias, dúvidas, intertextualidades e hipóteses, sempre privilegiando o diálogo entre colegas e a articulação entre suas proposições, evitando entregar respostas prontas e taxativas, e utilizando o barbante para representar a teia de sentidos que se constituía no processo. Desse modo, construímos uma metáfora visual de como é tramada nossa elaboração de sentidos da literatura, do mundo que nos cerca e dos conhecimentos todos que vão se estabelecendo a partir das experiências de toda sorte: açãonando, face a questionamentos, os saberes já constituídos e articulando-os, dialogicamente, às novas experiências, e estas com as de outros com quem nos relacionamos.

Como resultados, observou-se que: a fruição e o engajamento ativo dos/as estudantes na produção dos sentidos alcançados, inclusive dos mais complexos, fazem-se presentes na mediação emancipadora; na mediação, como na vida, o tempo e o uso que fazemos dele são alguns dos elementos determinantes tanto do pleno aproveitamento da obra mediada quanto do sucesso da mediação; feito João, que costura palavras com um ponto de interrogação (Mello, 2005), deve ser com perguntas que o mediador tece sua mediação, que é afinal, *mediar ação no/do sujeito mediado*; e que uma tal mediação emancipa intelectualmente.

Por meio da prática que teve a própria obra e um carretel de barbante como objetos mediadores e que, na busca pela emancipação intelectual dos/das estudantes, privilegiou a *perguntação*⁸² ao invés da explicação, compôs-se uma trama material que

⁸² Termo adotado pela autora para se referir ao processo de mediação centrado em questionamentos sobre a obra, que evita explicações e conceituações taxativas, especialmente anteriores ao processo de elaboração de sentidos por parte dos mediados. Na perguntação, as respostas iniciais recebidas pela mediadora se

renovou os olhares leitores ao ser proposta como uma metáfora visual da produção de sentidos e, assim, da própria subjetividade. Afinal, assim como João em seus sonhos, estamos todos por um fio – e sempre a (nos) tecer.

Referências

- MANGUEL, A. *O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça*. Tradução: José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- MELLO, R. *João por um fio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.
- NEITZEL, A. de A.; RAMOS, F. B. A leitura do literário como experiência artística e estética. In: CARVALHO, M. de F.; BRACCHI, D. N.; PAIVA, A. L. dos S. (org.). *Estéticas dissidentes e educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 21-41. E-book. DOI: <http://dx.doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95163>.
- NEITZEL, A. de A.; PAREJA, C. J. M.; KRAMES, I. P. Mediação e mediadores do texto literário. In: URIARTE, M. Z.; NEITZEL, A. de A.; KRAMES, I. P. (org.). *Cultura, escola e educação criadora: mediações culturais e proposições estéticas*. Curitiba: CRV, 2020, p. 45-67.
- PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: 34, 2010.
- QUEIRÓS, B. C. de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2019.
- SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- PAZ, O. *O arco e a lira*. Tradução: Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

transformam em novas perguntas a serem respondidas pelos mediados, até que se tenha alcançado sentidos suficientes para que se possa seguir adiante.

Leitura literária: garoas, pingos e chuvas com palavras

Maiara Franz Pauletti⁸³

Este relato tem como finalidade apresentar uma experiência de leitura e criação realizada com uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Caxias do Sul. Tem ainda o objetivo de despertar a construção de reflexões sobre a importância da literatura para a constituição dos sujeitos e da vida como um todo, além da necessidade de, como docentes, pensarmos: que práticas leitoras estamos oportunizando para as crianças na escola? Que garoas, pingos e chuvas de palavras estão surgindo nesse processo?

A proposta desenvolvida faz parte das ações do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI) e ainda evidencia um processo de ensino e de aprendizagem com ênfase em uma prática docente dialógica, que defende a educação emancipatória, levando em conta pressupostos éticos, políticos e estéticos. Ademais, esta pesquisa traz como aporte teórico um guarda-chuva de autores importantes como Freire (1989), Petit (2009), Rodari (1982) e Vigotski (2018), que me resguardam e me garantem mais segurança ao caminhar em meio à tempestade de ideias que habita minha mente. Eles ainda se entrelaçam à minha prática, auxiliando-me nesse processo de avaliação, de reflexão sobre o que planejei, sobre o que foi e o que poderia ter sido.

A prática docente aqui relatada foi construída a partir do livro *Obax*, de André Neves, cuja narrativa se passa na savana africana e conta a história de uma menina que tenta fazer as pessoas acreditarem que ela viu cair do céu uma chuva de flores. Essa obra foi escolhida por mim, pelo modo profundo com que

⁸³ Estudante da Pós-Graduação em Literatura Infantil e Juvenil (UCS). Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. E-mail: mfpauletti@ucs.br

me tocou e também pela intenção de incentivar criações autorais da minha turma, a partir do lido.

De acordo com Petit (2010), uma obra, às vezes, nutre literalmente a vida. Ao mesmo tempo, essa nutrição pode levar para outros lugares, desfocando um pouco de problemas particulares reais; pode emocionar e fazer refletir sobre suas relações com o mundo. Pode ajudar a nomear o que se vive, sabendo que, "quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo" (Petit, 2009, p. 71, grifo da autora).

Quando temos clareza disso, também percebemos o que, como educadores e sujeitos políticos, denunciamos e anunciamos na escola e por que o fazemos. O que denunciamos? A leitura literária só para fins pedagogizantes, a correção autoritária dos textos das crianças, as reproduções mecânicas e as imposições. E o que anunciamos? O direito de cada um ler e dizer sua palavra. O direito de cada um entrar em contato com a fabulação, com a possibilidade de imaginar, fazer suas leituras e interlocuções singulares com o autor da obra lida. Criar e recriar em cima dela.

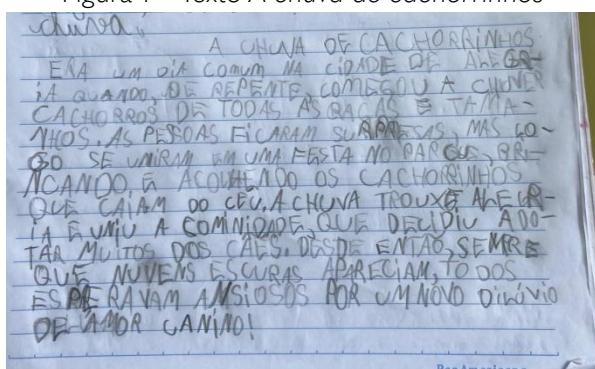
Segundo Vigotski, o que a criança vê e ouve são os primeiros pontos de apoio para a sua criação. Ela acumula material com o qual posteriormente será construída a sua fantasia. Segue-se então um processo complexo de reelaboração desse material (Vigotski, 2018, p. 37). Processo complexo esse, que envolve sempre o sentimento e sua bagagem de experiências anteriores. Processo em que a criança precisa ter liberdade e autoria para criar, mas também o incentivo de um mediador de leitura, que não impõe a aplicação mecânica da língua livresca dos adultos, mas que ajude a criança a elaborar e formar uma língua literária própria (Vigotski, 2018, p. 65-67, grifo da autora).

Na prática docente realizada, sentamos em roda no meio da sala para desvendar de forma curiosa cada detalhe da obra *Obax*. A metodologia utilizada foi de círculo de cultura, inspirada em Paulo Freire, com abertura ao diálogo e a indagações, além

de leitura e comparação da realidade, levantamento de palavras geradoras e debate sobre elas. Vale ressaltar que a experiência também foi inspirada em Gianni Rodari (1982), autor italiano que defendia a importância da inventividade, de explorar os textos como turistas do fantástico, de incentivar o prazer por escrever.

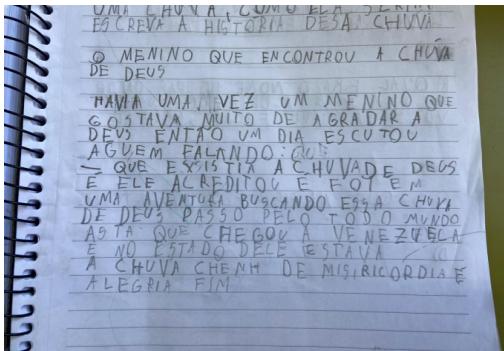
Dando sequência ao relato, iniciou-se a leitura, e já surgiram os questionamentos: *Obax é menina? Que lugar é esse? Chuva de flores? Isso é possível?* Finalizando a leitura, ainda em roda, dialogamos sobre o livro lido. As paisagens e tradições africanas, os nomes das personagens, a árvore baobá e outros tantos elementos foram comentados. No fim, a proposta: cada um criar uma história sobre um tipo de chuva diferente, inspirados no livro. Os resultados foram compartilhados com a turma em uma grande roda de leitura, quando cada um pôde narrar o que escreveu, escutar-se e escutar o outro. Dois desses resultados estão aqui, estampando a boniteza, a sensibilidade e as invenções singulares da escrita de cada aluno autor – que merecem ser compartilhadas com o mundo.

Figura 1 – Texto A chuva de cachorrinhos



Fonte: Elaborado por Larissa (que quer ser veterinária) e fotografado por mim.

Figura 2 – Texto A chuva de Deus



Fonte: Elaborado por Isaías (que tem uma grande aproximação com a espiritualidade) e fotografado por mim.

Trago uma breve reflexão sobre os resultados, inicialmente, pensando o quanto foi importante o diálogo e o incentivo à criação das crianças pelas mãos das crianças. Afinal, o meu objetivo nessa ocasião foi a criação, e não a preocupação com a ortografia. Além disso, enfatizo o chamamento para que se experimentassem na escrita, que foi aceito e encarado com entusiasmo por grande parte da turma. Foi possível observar os olhares penetrados na escrita, animados com a oportunidade de inventar uma chuva nova e poder dela se deleitar.

Vale também destacar que a feitura da palavra, acompanhada do desvelamento da realidade (Freire, 1989, p. 23) e da criação de uma nova chuva possível, aconteceu nessa experiência. As mais diferentes chuvas surgiram a partir do imaginário, dos gostos, das crenças e dos sonhos de cada um. A identidade de cada aluno autor está ali, visível em suas escritas constituídas de sentido.

Avaliando o planejamento da experiência feito por mim, hoje, penso outras ideias possíveis, para quem sabe uma próxima oportunidade, especialmente no que diz respeito a mudar a alquimia da recepção (Petit, 2009, p. 26) e explorar outras linguagens, desvelando outras chuvas e inspirando novas formas de fazer chover.

Quadro – Refletindo sobre os pingos do caminho – Garoa de ideias para uma próxima oportunidade

1. Momento de nutrição estética	Música sobre a chuva – “Oh! Chuva”, de Falamansa <i>feat</i> Marcelo Falcão
2. Experiência corporal-teatral	Convite a caminhar pelo espaço e se imaginar como chuva, se desafiando com o corpo. Questões guia: Como vocês se movimentariam pelo espaço se fossem uma garoa? Como se deslocariam se fossem pequenos pingos? E se fossem uma chuva forte, intensa? Uma tempestade? Uma chuva de pedras?
3. Leitura de <i>Obax</i> , de André Neves	Coletiva e ao ar livre
4. Momento após leitura	Constituição de uma roda de diálogos, perguntas e percepções sobre o que foi lido
5. Proposta de escrita	Convite a escrita autoral de textos sobre algum tipo de chuva, a partir do lido (com sonorização de chuva em volume baixo para inspiração)
6. Proposta de partilha da escrita	Convite a composição de um círculo para escuta e leitura de suas escritas autorais, primeiro, com os colegas e, quem sabe mais adiante, com a comunidade

Fonte: elaboração própria.

Dessa forma, o antes, o durante e o depois dessa experiência ensinaram-me muito. A partir desse relato, pude olhar para o que propus para as crianças e para o que elas criaram, de forma atenta e minuciosa. Pude, sobretudo, refletir sobre o poder da literatura, da palavra e da criação, pelo ponto de vista das crianças, pelo meu ponto de vista e pelos pontos de vista dos autores que caminharam comigo em meio às “chuvas”. E, se me permitem defender um lema, estou com Gianni Rodari ao desejar: “Todos os usos da palavra a todos [...] não exatamente porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo” (Rodari, 1982, p. 13).

Referências

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: 34, 2009.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: 34, 2010.
- RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Lenços por elas: empatia e formação integral no Proeja

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli⁸⁴

Amanda Souza Santos⁸⁵

Bianca Bangemann⁸⁶

Formar para a vida. Formar para o mundo do trabalho, sim, mas também para o exercício da cidadania. Na Educação de Jovens e Adultos, parece-nos que isso se torna ainda mais evidente e urgente. Primeiro, porque, não raramente, quem retorna à escola já adulto o faz após um longo período afastado do cotidiano escolar e chega com anseios de uma vida melhor – por vida melhor entenda-se uma vida financeira melhor, possibilitada pela conclusão dos estudos, que ficaram à margem no caminho da vida. Ter uma profissão, conseguir um emprego com carteira assinada, melhorar o salário, proporcionar uma vida mais digna aos filhos, montar um negócio são motivos comuns que os/as discentes citavam quando perguntamos sobre o que os movia ao retorno à sala de aula. Segundo, porque cabe à escola decidir em qual modelo de Educação de Jovens e Adultos irá investir, se num modelo aligeirado e compensatório do tempo perdido, para atender ao mercado de trabalho, ou num modelo de formação humana e integral, que prepare para a vida, como nos lembra a professora e pesquisadora Maria Margarida Machado (II Colóquio [...], 2013), que inclui também, mas não exclusivamente, o mundo do trabalho, como consta no documento base do Proeja “formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (Brasil, 2009, p. 13). Por acreditarmos no modelo de formação humana integral, propusemos o exercício de empatia às alunas do curso Técnico em Administração inte-

⁸⁴ Docente (IFRS). Doutoranda (PPGEDU – UCS). Contemplada com edital de afastamento para qualificação pelo IFRS. E-mail: maria.pizzoli@caxias.ifrs.edu.br

⁸⁵ Técnica em Assuntos Educacionais (IFRS). Mestra em Educação. E-mail: amanda.santos@caxias.ifrs.edu.br

⁸⁶ Auxiliar de Biblioteca (IFRS). Estudante de Engenharia Mecânica. E-mail: bianca.bangemann@ifrs.edu.br

grado ao Ensino Médio, modalidade Proeja, do campus Caxias do Sul, do IFRS, no mês de outubro de 2019.

Empatia. Tendência para sentir o que sentiria caso estivesse na situação e circunstâncias experimentadas por outra pessoa. Esta é a definição que encontramos no dicionário (Novo [...], 1999). Foi também o nosso objetivo com o exercício proposto às estudantes do Proeja, que o tornaram visível no campus.

No retorno do intervalo de uma aula, concedemos mais um tempo aos estudantes homens e ficamos com as mulheres, para propor um exercício por ocasião da campanha Outubro Rosa. A proposta era que usássemos lenços, como os usados pelas mulheres que fazem quimioterapia para o tratamento de câncer de mama, chamando a atenção sobre a importância da prevenção e do tratamento (conscientização) e para que nos colocássemos na pele de quem passa pelo processo de tratamento da doença (empatia). As estudantes aceitaram prontamente o nosso convite que, para além de vestir o lenço, convidava outras mulheres a se juntar à ação, doando lenços, acessórios e itens de maquiagem para serem entregues ao banco de perucas do Hospital Geral de Caxias do Sul (Figura 1).

Figura 1 – IF Lenços por Elas



Fonte: elaborada pelas autoras (2019).

No período de 21 a 24 de outubro de 2019, cerca de 25 mulheres do campus – alunas, técnicas e professoras – engajaram-se na ação. No último dia, antes da aula da noite, fizemos uma roda de conversa sobre a percepção de cada uma. Foi lindo de ver! Ouvimos depoimentos sobre como foi difícil enfrentar o olhar de estranhamento e pena dos outros ao ver o lenço que representava a luta contra o câncer, ao lembrar de uma amiga que passou

pelo processo e venceu (ou não) a luta contra a doença, ao notar o incômodo (mesmo sendo apenas uma simulação) do uso do lenço e o impacto na autoestima. Muitas das meninas usaram o lenço durante toda a semana, inclusive fora do campus, incorporando-o à sua vida integralmente. Para essas, o olhar do outro, conhecido ou estranho, foi o mais marcante, aquele olhar de dúvida de quem deseja fazer a pergunta "O que houve? Você está bem?", mas que silencia, que traz em si medo e esperança. Ditas ou não manifestadas as perguntas, o gesto marca o tabu que ainda envolve a doença que mais causa morte de mulheres por câncer no Brasil (Inca, 2021), perdendo apenas para o câncer de pele.

Todas as mulheres expressaram que valeu a pena realizar a ação proposta, e, ao final, cada uma doou seu lenço, entregue com os demais itens arrecadados à entidade selecionada, para que mulheres acometidas pela doença pudessem cuidar também da autoestima.

Notem: essa é uma ação que não estava no currículo. Foi inspirada num projeto da área de saúde idealizado por uma médica radiologista (A História [...], 2019), portanto, não exigiu ineditismo. Não era um conteúdo do plano de ensino que precisava ser vencido. Não valeu nota, não foi uma atividade obrigatória, mas ajudou a formar, a conscientizar, contribuiu, inclusive, para valorizar a EJA, que por vezes é vista como o *patinho feio* dentre os cursos.

Optamos por fazer esse relato, passados já alguns anos, por considerá-la uma ação potente, que foi feita com muito respeito, na tentativa de vivenciar a empatia, porque acreditamos que educação também é vivência. Escolhemos uma doença tabu, escolhemos um curso que fica muitas vezes à margem, escolhemos unir professoras e técnicas, escolhemos sair da sala de aula. Escolhemos educar e nos educar. Sim, é possível, arriscar e plantar. Às vezes, nada brota. Mas noutras, e por que não dizer, na maioria, colhemos frutos belíssimos das nossas escolhas e

então lembramos por que a educação nos encanta e nos faz seguir esperançando.

Referências

II COLÓQUIO Nacional. A produção do conhecimento em educação profissional. *PROEJA: da compensação à formação humana integral*. Maria Margarida Machado (UFG) e Domingos Leite Lima Filho (UTFPR) – Colóquio 2013. 1 arquivo de vídeo (95min 26s): son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L4AnT0sFycA>. Acesso em: 23 fev. 2025.

A HISTÓRIA que inspirou o projeto Linda de Lenço. Canal Unimed Ponta Grossa, 07 out. 2019. 1 arquivo de vídeo. (7 min 55s): son., color. Disponível em: <https://www.facebook.com/unimedpg/videos/580004249203675/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Base PROEJA*. Brasília: MEC, 2009.

EMPATIA. In: NOVO Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER – INCA. (Brasil) *Câncer de mama: vamos falar sobre isso?* Instituto Nacional de Câncer. 8. ed. Rio de Janeiro: INCA, 2023. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files/media/document/cartil1.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2025.

Ateliê de leituras-*Punctum*: PARFOR/UCS/Caxias do Sul – Licenciatura em Pedagogia⁸⁷

Maria Itelvina de Oliveira Prateado Costa⁸⁸

Introdução

A pesquisa Ateliê de leituras-punctum: PARFOR/UCS/Caxias do Sul – Licenciatura em Pedagogia, que acontece junto à Linha de Pesquisa: História, Filosofia e Educação e está ligada ao grupo de estudos Pedagogia da Diferença (PPGedu/UCS), busca cartografar os (com)possíveis do ateliê de leituras-punctum com as acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia do Parfor/UCS/Caxias do Sul-RS/2023. Para isso, arrasta consigo a conceitualização de cartografia, Parfor/UCS, ateliê, punctum e experiência, relacionando-os e mostrando o funcionamento do método cartográfico na pesquisa. E a montagem e a experimentação de ateliê de leituras-punctum, a partir da leitura do livro *Meus desacontecimentos – a história da minha vida com as palavras*, da escritora Eliane Brum, além de apresentar três movimentos investigativos.

O primeiro, “Um desacontecimento de Pesquisa: da casa-ateliê à pesquisa-ateliê”, maquinado com a escritora Brum (2017), trata do percurso da pesquisadora e mostra como ateliê, formação de professoras e literatura têm sido matérias de composição de vida. Marca que a política da pesquisa, que passa a ser chamada de pesquisa-ateliê, é o acontecimento (Lapoujade, 2017) que abarca a experiência e a relação direta entre os indivíduos e a leitura. E rechaça qualquer movimento de didatização e de controle do uso da linguagem, posicionando-se como resistência à institucionalização da leitura.

⁸⁷ Projeto de pesquisa em andamento vinculado ao PPGedu/UCS.

⁸⁸ Mestranda em Educação (UCS). Bolsista CNPq. E-mail: miopcosta@ucs.br

Ao se aproximar de Matos, Schuler e Corazza (2015, 2021), para demarcar o conceito de ateliê, e de Costa (2014, 2020), para conceitualizar e mostrar o funcionamento do método cartográfico, os deslocamentos da cartógrafa e os (com)possíveis de cartografia da pesquisa; o segundo movimento da pesquisa, "Sobre o método da pesquisa e o ateliê", dá pistas de que o método escolhido é vivo, pulsante e está ligado à experiência vivida durante todo o processo de pesquisa-ateliê.

A pesquisa cartográfica, que é espaço próprio para a experimentação (Costa, 2020), ganha corpo no vigor dos encontros gerados e nas dobras produzidas durante o ateliê de leituras-*punctum* com as acadêmicas de licenciatura em Pedagogia do Parfor/UCS/Caxias do Sul. O que salta das experiências é matéria a ser cartografada. A cartografia, que é uma pesquisa-intervenção, busca evidenciar o que se passa nos intervalos, nos entre, nos movimentos, nos detalhes do ateliê de leituras-*punctum*.

Ao vincular-se ao Programa de Formação de Professoras da Educação Básica (Parfor), o interesse da pesquisa-ateliê está para além da discussão da política pública. Ela busca operacionalizar a micropolítica (Ferreira, 2020) nesse espaço, para afirmar a vida em meio às leituras (Corazza, 2011; Matos; Schuler; Corazza, 2015, 2021). A pesquisa e o método cartográfico que atravessam o ateliê entendem que, no Parfor, as participantes podem ter como devir-presente a experiência.

Ao funcionar por experimentações, fazer conexões, rizomas (Deleuze; Guattari, 1995) com indivíduos, com possibilidades, com novas formas de ser e de experimentar a vida, por meio da leitura, a pesquisa-ateliê escapa da lógica determinista da macro-política (Ferreira, 2020) e faz vazar do binarismo as possibilidades, a experimentação, a vida. E, aproxima-se de Barthes (1977, 1984), por ter aliança com o modo de fazer comprometido com uma experiência de subversão de leitura, tomando-a como atos de (1) leituras-*punctum* e (2) escritura de leituras-*punctum*.

No terceiro movimento investigativo da pesquisa, (com) possíveis do ateliê como experiência de leituras-*punctum*, con-

ceitos barthesianos apresentados no livro *A Câmara Clara: nota sobre fotografia* (Barthes, 1984), relacionados à fotografia, são arrastados para a leitura literária. Uma nova chave de estudo é experimentada pela pesquisa-ateliê.

Quadro 1 – Chave de estudo

Operator – a autora escolhida para a leitura em grupo, Eliane Brum.

Spectator – a pesquisadora e as acadêmicas que lerão juntas.

Spectrum do livro – Meus desacontecimentos – a história da minha vida com as palavras – os nascimentos e mortes da autora em vida e a sua relação com a palavra escrita.

Studium – está ligado ao que o leitor encontrará ao entrar em contato com as intencionalidades da autora e editores: projeto gráfico do livro, estrutura do texto, vocabulário usado, estilo de escrita, forma e com esses elementos movimentam a leitura.

Fonte: Maria Itelvina de Oliveira Prateado Costa.

O que importa para a pesquisa-ateliê está nas brechas, nos escapes do *studium*, no que vaza da forma, a singularidade da leitura, o detalhe, o que e como afecta, causa sensações e perceptos (Deleuze, 1992). O interesse anunciado está nos *punctums* de leitura; no desejo de mapear as delicadezas, os suspiros, o incapturável pelas instituições, os (com)possíveis das leituras produzidas pelas leituras realizadas em cada encontro do ateliê. A pesquisa se apropria do *punctum* para fazer desvios e para evocar a singularidade e a experiência, num ato de resistência para não submeter a língua ao poder.

Considerações finais

A pesquisa-ateliê busca fazer aliança com a formação de professora-pesquisadora numa perspectiva da diferença, que rompe com a tradição de uma formação ligada somente à transmissão de conhecimento, alargando as experiências do ato de ler; convocando à ação, a transitar por diferentes linguagens; abrindo possibilidades para outros modos de ser e fazer docência (Corazza, 2002), por meio da experiência leitora.

O ateliê de leituras-*punctum* da pesquisa funciona como espaço de acontecimentos (Lapoujade, 2017), de (com)possíveis, de combate aos modelos de dominação e de reprodução. Suas montagens e vivências arrastam consigo a potência da experiência leitora que mobiliza a composição de pensamentos; o experienciar num espaço-tempo que contempla dois universos: o dado e o que ainda vai se dar em meio à leitura e à experimentação, potencializando a força do encontro com a literatura, com o texto, com a escrita e com a vida. Ler como desterritorialização, para fabular, para experimentar, para viver.

As acadêmicas e a pesquisadora emprestarão seus corpos (Lapoujade, 2017) para lerem juntas o livro literário *Meus desacontecimentos – a história da minha vida com as palavras*, da premiada escritora, jornalista e documentarista gaúcha Eliane Brum. A obra permitirá às leitoras a experiência de ir se compondo, num entre, num encontro de forças, afastando-se da necessidade de buscar o significado, criando um ato político, de aliança, de estar em relação de maneira rizomática com a leitura.

O estilo de escrita da autora funciona como contorno, como possibilidade de experimentação de novos ensejos da língua, dando enfoque à grandiosidade das desimportâncias e dos desacontecimentos. O texto possibilita assim o deslocamento das leitoras dos agenciamentos coletivos. A identidade pode dar lugar aos devires e o estático pode ser substituído pelo nômade (Ferreira, 2020); num afastamento das forças ligadas à representação e à dominação, liberando as potências do pensamento.

Leitura literária; ludicidade (Huizinga, 2010); encontros; presença; experiência das leituras que subvertem o discurso posto socialmente; libertação de força de vida aprisionada, como modo de se colocar na vida por meio das leituras que também são escrituras (Barthes, 1977). Tensionando o vivido e oportunizando novas experiências às acadêmicas, a pesquisa-ateliê busca movimentar as forças do pensamento. Abrem-se brechas para outras possibilidades de operação e acúmulo de saberes pela experimentação, pelos modos que o aprendizado faz escapes da

forma universal da moral, superando certezas, senso comum e valores morais.

A operacionalização do ateliê de leituras-punctum no Programa Nacional de Formação de Professoras da Educação Básica (Parfor)/UCS/Caxias do Sul ganha força ao investir numa formação de professoras que define o aprendizado como desafio de pensar o impensado; que fomenta experiências, encontros e diálogos com a leitura e com a escrita, novas escrituras, produções de sensações, afectos e perceptos, vivências de contradições que a literatura, entendida como arte, pode provocar; aproximando as participantes do estado da arte em meio à vida.

Referências

- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BRUM, Eliane. *Meus desacontecimentos: a história da minha vida com palavras*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017.
- CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. *Araucárias: Rev. do Mestrado em Educação da FACIPAL*, Palmas, PR, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. *Revista da FUNDARTÉ*, Montenegro, RS, v. 11, n. 21, p. 13-16, 2011.
- COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 25 maio 2024.
- COSTA, L. B. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. *Revista Paralelo*, n. 31, p. 10-35, 10 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/20997>. Acesso em: 25 maio 2024.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: 34, 1995. 1 v.
- FERREIRA, C. E. *Micropolítica e imagem do pensamento: a criação em Gilles Deleuze*. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LAPOUJADE, David. *Willian James, a construção da experiência*. São Paulo: n-1, 2017.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Docência e a aula como ensaio. *Educação UFSM*, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644439574>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.2015/jan.jun.v24n43.018>. Acesso em: 11 nov. 2024.

Educação indígena Kaingang: mediações, histórias e memórias (Canela/RS)

Maria Laura Brito Ortis⁸⁹

Introdução

Este trabalho volta-se à Educação Indígena Kaingang, em especial, analisando um grupo que vive em Canela, Rio Grande do Sul, na reserva FLONA – Floresta Nacional do IBAMA. O intuito é analisar as mediações, as histórias e as memórias das práticas educativas vividas nessa pequena aldeia situada no interior de um município gaúcho. Vive, dentro desse território, um grupo de povos indígenas Kaingang, formado por nove famílias, cuja aldeia é por eles denominada Konhún Mág.

Uma das dificuldades enfrentadas por esse grupo é não ter uma escola própria e professores indígenas capacitados que possam, diante da política educacional nacional, aplicar os conhecimentos e os conteúdos específicos à realidade, dentro dessa pequena aldeia. Mesmo assim, segundo o professor Mauricio Ven-täin Salvador, atual Cacique da aldeia,

[...] para nós a Floresta é uma escola, a gente faz saídas de campo para dentro da mata com as crianças. Elas são muito curiosas. Para não assustar muito elas, nós explicamos que os espíritos não estão aqui para julgar de nós, mas para nos ajudar em tudo o que precisamos. Nossas crianças já vêm tendo esse conhecimento desde cedo (Maurício Ven-täin Salvador, cacique, 2023)⁹⁰.

Ele ainda afirma que os filhos não vão ter só aula dentro de uma sala. Eles vão ter aulas dentro da floresta também. Sabemos que, para um indígena que vive e convive dentro da comunidade indígena, é muito difícil, pois, na Escola não indígena, encontra-se e confronta-se com várias culturas que trazem desafios significa-

⁸⁹ Mestre em Educação/UCS. mlbortis@ucs.br

⁹⁰ As falas de Maurício Ven-täin Salvador presentes neste estudo foram extraídas de entrevista concedida em 20/03/2024.

tivos sobre o que é importante aprender, sobre a cultura e os modos de vida, entre outros.

Nessas comunidades, o ensinamento dos filhos é um valor coletivo e que: “o nosso ensino, que passamos para as nossas crianças, é que elas aprendam a fazer a cestaria, as comidas típicas. Para que ajudem e respeitem e escutem os mais velhos, para que tirem lições deles, porque vem deles a sabedoria”.

Diante dessa preocupação, bem como das práticas culturais indígenas da pequena aldeia, proponho a análise da preservação das práticas educativas culturais das tradições indígenas e do significado da rememoração das mesmas tradições no século em que vivemos. Assim, pode-se inspirar a elaboração de recursos e materiais didáticos importantes à sobrevivência indígena e ao desenvolvimento de sua riqueza cultural. A seguir, situo o próprio itinerário de vida, associado à dissertação e, em diálogo com outra etnia indígena, aponto as conexões e os distanciamentos possíveis.

A minha trajetória pessoal e profissional alinha os aspectos de vivência educacional ao desejo de prosseguir nos estudos de pós-graduação em Educação. Conto um pouco da minha trajetória: sou Maria Laura Brito Ortis, sou indígena, do Distrito de Iauaretê, do município de São Gabriel da Cachoeira – Amazonas. A etnia tariana – nome cujo significado é “filhos do sangue do trovão”, DIAPÓ DIROÁ MASÍ, de origem Aruak – tem hoje a imensa maioria dos seus descendentes falando a língua tukano. Sou de uma família falante da própria língua, e meu nome indígena é KUMATAHRO. E eu sou falante não da língua materna, e sim da língua Tukano.

Diante dos desafios encontrados na minha atuação como orientadora educacional e no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, vi a necessidade de avançar no meu conhecimento, pois sempre tive o sonho de não parar de estudar. Eu, como indígena, tenho, muitas vezes, bastante dificuldade de adentrar na cultura do povo não indígena, principalmente no sentido da linguagem, porque, para quem fala várias línguas, é di-

fícl ser compreendido. Entender a cultura e valorizar o indígena nos tempos atuais é um desafio muito grande.

Tendo em vista o meu vínculo cultural indígena e minha atuação hoje em escola, o desejo por contribuir com um estudo sobre os Kaingang – suas histórias, memórias e práticas culturais –, que habitam o território na Floresta Nacional do IBAMA, em Canela, concretizou-se na dissertação (Ortis, 2024), da qual faço o recorte para o presente relato.

Considerando o grupo Kaingang que vive na Floresta Nacional do IBAMA, em Canela, e seus processos de aprendizagem, o problema de pesquisa pode ser expresso por meio das perguntas: como as experiências vividas e compartilhadas permitem preservar as memórias e as histórias ancestrais? E como medeiam os saberes construídos para a preservação cultural? A princípio, as culturas indígenas dentro e fora da escola podem ser incorporadas como uma forma de aprendizagem com suas histórias e vivências. Para isso, é necessária a construção desse processo a partir de uma pesquisa mais abrangente e a análise de quais são as mediações pedagógicas que podem contribuir para a vivência da cultura e educação indígena.

Para a presente proposta, tenho como objetivo geral examinar o processo de preservação de saberes e culturas, por meio de mediações no grupo Kaingang, que vive em Canela/RS, pensando nas tradições, memórias e histórias do grupo. E os objetivos específicos são: estudar a história dos Kaingang no Rio Grande do Sul e do grupo que vive em Canela; entrevistar e buscar compreender os saberes, a cultura e os modos de vida do grupo indígena Kaingang que vive em Canela; e mapear e registrar as mediações culturais e os saberes ensinados para preservar as tradições, as memórias e as histórias desse grupo.

Para compreender a delimitação espacial da pesquisa, é importante mencionar que o grupo habita a Floresta Nacional, localizada no Bairro Ulisses de Abreu, anteriormente denominado Tiririca, no município de Canela, Rio Grande do Sul. Ou, partindo do Parque do Caracol, pode-se seguir por mais 1,8 km

em direção ao Parque da Ferradura (trecho em processo de pavimentação asfáltica), tomando-se à direita em direção à Flona de Canela por mais 4 km em estrada de terra, conforme mapa exposto na Figura 1 e na Figura 2, que mostra os roteiros para chegar ao Parque Nacional do IBAMA de Canela/RS.

Figura 1 – Mapa da visão real da Floresta Nacional



Fonte: Floresta Nacional de Canela ([20--]).

Figura 2 – Roteiros para chegar à Floresta



Fonte: Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade ([20--]).

Para entender quais estudos foram realizados sobre os indígenas, suas histórias e memórias, com ênfase no grupo Kaingang, foi feito um levantamento bibliográfico. A busca de estudos foi efetivada por meio da consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). Foram localizados diversos estudos, e, após a leitura de títulos e resumos, selecionei aqueles que se aproximavam de forma mais direta da proposta de pesquisa que faz parte desse recorte. Considerando o conjunto de

buscas realizadas e os objetivos dessa pesquisa, a seguir, apresento um pouco do referencial teórico e metodológico da pesquisa.

Para os estudos relacionados à educação indígena Kaingang, em que me disponho a compreender as memórias e as histórias que se vinculam hoje à cultura do grupo específico analisado, considero importante explicar um pouco sobre esses conceitos, mesmo entendendo que será necessário, na continuidade da pesquisa, aprofundar os estudos e as leituras.

As famílias Kaingang são coordenadas por irmãos, filhos, netos e sobrinhos do Kujá – Líder Religioso – Zílio Kaingang, falecido no ano passado. O Cacique Mauricio Salvador afirma que Zilio morreu triste por não ter conseguido, apesar de toda a luta desencadeada ao longo de décadas, viver em paz sobre sua terra tradicional. O cacique Vẽn Tanh (Mauricio) afirma que:

Na Floresta Nacional, os espíritos dos Kaingang estão presentes e os guiam, através dos sonhos, para dentro de parcelas de seus territórios ancestrais, os espíritos dos antepassados assassinados no Poço dos Caixões, neste território, através dos kujá (lideranças políticas-espirituais) os chamaram de volta, em sonho, e orientaram a liderança a retornar ao território do qual tinham sido expulsos a finais do século XIX. Aqui existia um território tradicional, o Kaigang, e se dava o nome, na época, de o Konhún Mág, que é a erva pequena, e que é o nome hoje que a gente deu para o nosso posto de saúde. Então, nesse território, o Konhún Mág, ele era uma das comunidades, como a gente mencionou antes (Entrevista de Vẽn Tain – Mauricio, em 20/03/2024).

Segundo ele,

Desde 2018, a gente entrou aqui nesse local novamente, mas no mesmo ano a gente acabou sofrendo integração de posse também. E retornamos novamente em 2019, tem vários detalhes nesse período de tempo. Desde a nossa saída até o nosso retorno para dentro do território de novo, que a gente está reivindicando. Fazendo nossas habitações aqui dentro do território (Entrevista de Vẽn Tain – Mauricio, em 20/03/2024).

Atualmente, são poucas famílias, mas a expectativa é aumentar, pois os indígenas Kaingang têm uma grande mobilidade em relação ao território indígena. As famílias que vivem na terra indígena dedicam-se à confecção e venda do artesanato. O artesanato faz parte da rotina diária do grupo, carregando consigo a

história e a cultura do povo Kaingang, e seu comércio auxilia nas despesas daqueles que ali residem.

Diante das experiências e vivências com o grupo de indígenas Kaingang da aldeia Konhún Mág, em Canela, nos momentos das entrevistas, pude perceber que, mesmo sendo ainda um grupo de poucas famílias, são muito unidos, principalmente quando se fala sobre manter a cultura dos Kaingang viva, assim como as suas tradições e memórias de suas ancestralidades. O território tradicional é sagrado para nosso povo, e tudo é diferente em comparação a outros lugares.

Como pedagoga indígena e pesquisadora, e a partir da experiência que tenho no âmbito da educação, destaco a importância da questão indígena, que precisa ser vista como uma pauta nacional, como uma existência que não pode ser invisibilizada e apagada. Uma vez que a legislação garante o direito dos indígenas sobre o território onde habitam, eles precisam ser respeitada em sua própria forma de existência, de pensar e viver a cultura, que está ancorada na ancestralidade.

Diante disso, importa pensar como inserir as políticas públicas voltadas à educação indígena em sala de aula, de modo focado na interdisciplinaridade, de acordo com a realidade da comunidade Kaingang. Entende-se que o ensinamento já começa dentro das casas no espaço de convívio, mas o desenvolvimento acontece dentro da escola indígena. Percebe-se a importância de observar que o contato com as sociedades não indígenas representou para os Kaingang a diminuição do uso de sua língua materna e suas práticas culturais, assim, deixando mais evidente a importância da educação escolar diferenciada.

Acredito que a história do grupo de indígenas Kaingang continua, pois retornaram ao espaço (lugar), no interior da Floresta Nacional, onde, segundo sua crença, os espíritos ancestrais estão presentes e os guiam. Como dizia o Cacique Mauricio Vén Tain Salvador, é o lugar adequado para criar e educar os seus filhos e jovens, conforme as tradições e os valores culturais. Eu, como indígena, percebo que a nossa cultura é rica e diversa. Cuidar das

nossas tradições e fazer memórias dos nossos ancestrais é registrar os conhecimentos que, aos poucos, estão sendo esquecidos.

Referências

FLORESTA Nacional de Canela. *Unidades de Conservação no Brasil*, [20--]. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/pt-br/arp/1290>. Acesso em: 15 jan. 2025.

INSTITUTO Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Gov.br, [20-]. Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/acesso-a-informacao>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ORTIS, Maria Laura Brito. *Educação indígena Kaingang: mediações, histórias e memórias* (Canela/RS). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024.

Gestão da educação especial na escola pública

Marijara Gobbi⁹¹

Fabiane Corrêa Osório⁹²

Pricila Panazzolo⁹³

A educação inclusiva é um desafio constante para as escolas públicas, desde sua implementação até os dias atuais. Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre a importância do papel do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na gestão da educação especial, em uma abordagem inclusiva, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Catulo da Paixão Cearense.

A crescente diversidade de alunos com necessidades educacionais específicas, como altas habilidades, transtorno do espectro autista e outras deficiências, requer a adaptação de práticas pedagógicas para garantir um ensino de qualidade. Assim, o relato destaca a importância de uma proposta pedagógica que respeite as particularidades dos estudantes, com ênfase no planejamento conjunto, nas adaptações curriculares e na articulação entre os profissionais envolvidos.

A experiência reflete também sobre os desafios enfrentados pelos professores do AEE na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, buscando superar barreiras que dificultam a participação efetiva de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de adaptação das escolas à diversidade de seus alunos e a superação de paradigmas em relação à educação especial são questões centrais na presente reflexão. A inclusão escolar envolve mais do que a mera presença

⁹¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Atua no AEE da EMEF Catulo da Paixão Cearense. E-mail: marijara.gobbi@edu.caxias.rs.gov.br

⁹² Diretora da EMEF Catulo da Paixão Cearense. E-mail: fabiane.correa.osorio@edu.caxias.rs.gov.br

⁹³ Coordenadora Pedagógica da EMEF Catulo da Paixão Cearense. E-mail: priscila.panazzolo@edu.caxias.rs.gov.br

dos estudantes da educação especial nas salas de aula. É fundamental que haja um esforço para respeitar suas necessidades e potencialidades, além de promover o desenvolvimento de suas habilidades.

O trabalho do professor do AEE, nesse contexto, é essencial, pois ele atua diretamente na mediação, orientação pedagógica, adaptação de atividades e no suporte aos alunos, professores, profissionais de apoio e familiares. Este relato visa contribuir para o entendimento de como a gestão da educação especial pode ser melhorada, por meio de práticas colaborativas e da personalização do currículo.

A metodologia adotada neste estudo é qualitativa e descritiva, baseada na observação direta da prática pedagógica e na análise das ações realizadas na EMEF Catulo da Paixão Cearense. Para isso, foram registradas as estratégias adotadas pelo professor do AEE e sua interação com os demais profissionais da escola, como professores regulares, cuidadores educacionais e familiares dos estudantes. As atividades promovidas incluem: planejamento em conjunto com a coordenação pedagógica e os professores; confecção ou seleção de materiais adaptados para o uso em sala de aula; formação contínua dos educadores, com foco na inclusão e no exame do comportamento; acompanhamento diário dos alunos e monitoramento das rotinas escolares. Tais práticas foram ajustadas de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, objetivando a adaptação de atividades, a avaliação e as atuações dentro da sala de aula.

De acordo com Baptista e Jesus (2009), a inclusão escolar exige uma reestruturação das práticas pedagógicas e uma abordagem flexível do currículo. Giordani e Lopes (2023), por sua vez, afirmam que a educação inclusiva não deve ser vista como uma tarefa isolada, mas sim como uma construção coletiva entre todos os profissionais da escola. A flexibilidade curricular, o ajuste das avaliações e o envolvimento da família são pontos fundamentais para o sucesso da inclusão. Além disso, estudos como os de Brito (2023) e Montebelanco (2015) ressaltam a importância do

professor do AEE, mais do que no atendimento direto ao aluno: na articulação entre a escola e os outros serviços, para garantir um processo educacional eficaz e inclusivo.

A implementação das práticas descritas resultou em avanços significativos no atendimento aos estudantes da educação especial matriculados na EMEF Catulo da Paixão Cearense. As ações colaborativas entre o professor do AEE, os professores de referência, cuidadores educacionais e a coordenação pedagógica foram fundamentais para a adequação do programa curricular e a melhoria do ambiente escolar.

O acompanhamento diário dos alunos, o ajustamento de materiais e a criação de rotinas visuais permitiram mais autonomia aos estudantes. Além disso, a orientação contínua aos cuidadores e o trabalho de sensibilização dos funcionários da escola para as necessidades dos alunos promoveram um espaço mais inclusivo. A flexibilidade do horário do professor do AEE também se mostrou crucial para que ele pudesse responder de forma mais eficaz às demandas diárias da escola, possibilitando um atendimento mais individualizado aos estudantes. Para tanto, observou-se que o acolhimento no contraturno é importante, mas não deve ser visto como a única forma de suporte, pois ações realizadas no próprio turno escolar têm mostrado resultados mais eficazes.

Entretanto, as limitações estruturais e a falta de recursos ainda são desafios enfrentados pelas escolas. É necessário que os gestores educacionais continuem a investir em formação continuada e em práticas colaborativas, como apontam os estudos de Pacheco et al. (2007) e Zanette et al. (2021a, 2021b), bem como estejam atentos às demandas apresentadas pelos professores do AEE, que estão vivendo a realidade escolar.

Este relato de experiência evidencia a importância de uma abordagem integrada e flexível na gestão da educação especial nas escolas públicas. O trabalho do professor do AEE, aliado a práticas colaborativas, adaptações curriculares e apoio constante aos alunos e profissionais, é essencial para o sucesso da inclusão escolar. A experiência na EMEF Catulo da Paixão Cearense de-

monstra que, para alcançar uma educação inclusiva de qualidade, é necessário um esforço conjunto e contínuo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. O desafio da educação inclusiva é constante, mas, com o trabalho conjunto e a permanente adaptação das práticas pedagógicas, é possível caminhar para uma educação que atenda a todos de forma equitativa.

Referências

- BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BRITO, Lucelmo Lacerda de. *Crítica à pseudociência em educação especial: trilhas de uma educação inclusiva baseada em evidências*. São Paulo: Luna Edições, 2023.
- GIORDANI, Liane Ferrari; LOPES, Luciane Bresciani. *Cartas pedagógicas: tessituras em educação inclusiva*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.
- MONTEBLANCO, Valquira Martins. *A escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas*. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.
- PACHECO, José et al. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ZANETTE, Carla Roberta Sasset; FURTADO, Izaura Maria Carvalho da Graça; ANDRADE, Lúcio Costa de (org.). *Educação inclusiva: sujeitos, saberes e práticas*. Itapitanga: Schreiben, 2021a.
- ZANETTE, Carla Roberta Sasset; FURTADO, Izaura Maria Carvalho da Graça; ANDRADE, Lúcio Costa de (org.). *Diálogos em educação inclusiva*. Itapitanga: Schreiben, 2021b.

Xi, deu abacaxi!

Relato de uma aula “não exitosa”

Mônica Sônego Ferraça⁹⁴

Escrever um relato de experiência malsucedida é desvelar e revelar, talvez por ser um tabu. Afinal, tudo tem que dar certo! Vaidade de professor, sobre a sua atuação em sala de aula. Diariamente, os professores enfrentam múltiplos desafios e consideram o planejamento uma bússola norteadora de sua ação, auxiliando-os a refletir sobre as habilidades a serem promovidas junto aos seus estudantes. Nesses encontros com o seu público, o professor aprende, ensina, critica, elucida, auxilia, reflete e, em muitas aulas, suas práticas são exitosas e acontecem dentro daquilo que ele planejou; enquanto outras, embora planejadas, não tenham tanto sucesso, podendo gerar frustrações e sentimentos negativos no docente.

Para esta apresentação, descrevemos uma vivência em sala de aula que não foi exitosa e ocorreu em uma turma de alfabetização, do primeiro ano do Ensino Fundamental, na Escola Professora Arlinda Lauer Manfro, no qual a pesquisadora atua como docente. Esse encontro aconteceu enquanto estávamos participando de um projeto de leitura de poesia intitulado *Artesia: A Arte da Poesia*, em que realizamos a leitura de diferentes textos poéticos presentes em obras do acervo do PNLD – 2023 e que foram eleitos pela docente e pesquisadora como base para a realização de tais reuniões. O projeto faz parte de um estudo que está sendo desenvolvido junto ao curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

O objetivo geral do projeto é compreender as repercussões de vivências de poesia, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, e um dos objetivos específicos é identificar,

⁹⁴ Mestranda em Educação/ UCS. Professora da Rede Municipal de Caxias do Sul.
E-mail: msonego@ucs.br

em obras poéticas selecionadas pelo PNLD literário, potencialidades para o letramento literário, elaborando um projeto de leitura baseado na mediação de poesia para crianças do primeiro ano. A empiria ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2024, totalizando 12 encontros poéticos. Cada encontro apresenta uma proposta de mediação de leitura vivenciada em quatro momentos distintos, nos quais apresentamos, em ordem: *Sensibilização para a poesia, Momento da leitura, Conversa sobre o poema e Atividades sobre a poesia.*

No sexto encontro com a poesia, promovido no dia 31 de outubro de 2024, Dia das Bruxas, nada daquilo que havia sido planejado ocorreu como deveria. Era um dia quente, de muito calor e com pouca circulação de ar. A escola é pequena, está coberta por um material resistente feito em chapas de aço galvanizado que aquecem as salas de aulas em dias de forte sol e transferem muito barulho em dias de chuva. As salas não possuem ar condicionado, mas têm ventiladores que ficam ligados a todo momento em ocasiões de calor. O texto poético escolhido foi a parlenda *Rá, ré, ri, ró...rua!*, de Lenice Gomes (2011), presente na obra homônima da autora. A parlenda apresenta musicalidade com a presença de rimas nas palavras “abacaxi” e “saci”, “beterraba” e “diaba”, “pimentão” e “bobão” e repetição de sílabas finais nas rimas produzidas que marcam um elemento rítmico na leitura.

O ponto de partida do encontro foi a proposição do primeiro momento, trazendo elementos concretos da parlenda, como um abacaxi, pimentões e uma beterraba. Assim que começamos a sessão, logo fomos interrompidos pela Secretaria de Saúde, pois o dentista veio à escola para fazer a escovação dos dentes e aplicação do flúor nas crianças. Isto gerou balbúrdia e agitação, e, logo que os profissionais foram embora, convidamos os participantes novamente a refletir sobre a poesia, levando-os ao pátio externo, sob a sombra de ligustros. Foi proposta uma roda de conversa fora da sala de aula, porém, assim que sentamos no chão, as pedras quentes causaram desconforto e a presença das rosetas mostrou inviável nossa permanência naquele espaço.

Além disso, apesar de estarmos à sombra das árvores, os participantes reclamaram do sol e do calor e, assim, outra vez, foram convidados para a leitura e nos deslocamos para debaixo da área coberta. Dessa vez, colocamos panos no chão e uma nova roda foi organizada. Porém, uma grande borboleta pousou em um dos panos e suas patinhas grudaram-se no tecido. As crianças novamente se agitaram, umas com medo e outras com risos. A borboleta foi algo inesperado que afetou as crianças! Ainda, os mosquitos fizeram-se presentes, e, a todo momento, os participantes batiam-se na esperança de espantá-los, sem sucesso. Praticamente, ocorreu pouca interação após a leitura da parlenda e assim, para finalizar a proposição, optamos por realizar as *Atividades sobre a poesia*, fazendo brincadeiras no corpo, em roda e com corda, marcando o ritmo da parlenda.

Ao retornar à sala de aula, a pesquisadora questionou-se sobre o porquê desse encontro não ter ocorrido da maneira como havia planejado. Com um profundo sentimento de frustração, anotou em seu diário de bordo, tudo aquilo que, na sua percepção, havia atrapalhado: o dentista, a roseta, a borboleta, o sol e o mosquito. Ficou resignada por um tempo, reflexiva. Posteriormente, compartilhou sua frustração com a turma, anunciando o que havia atrapalhado aquele dia, e alguns participantes manifestaram seu descontentamento, comentando que a parlenda escolhida não era atrativa como as outras. A pesquisadora sugeriu que, a partir da parlenda, fosse criada uma nova, com aquilo que havia acontecido ao longo do encontro.

Como resultado dessa reflexão, a parlenda foi reescrita coletivamente, agora com um novo título, chamado de “Poema das incomodações”, tendo como núcleo a produção de novas rimas, a partir das palavras que haviam tomado a atenção das crianças durante a sessão. Ao lerem o texto poético produzido, uma estudante disse que gostava mais desse novo texto. A fala dela marca algo importante no que se refere à autoria dos estudantes, pois o novo texto se aproxima de algo vivido. Por isso, a relevância de ouvir e respeitar o leitor em seu processo de aquisição de leitura

e escrita, promovendo ações em que a criança tenha acesso à literatura, visto que ela permite que as pessoas se apropriem da própria cultura, conforme elucida Petit (2024, p. 8). Segundo a autora, as crianças têm o direito de ser alimentadas do literário e da linguagem para se constituir como sujeito, pois a leitura afeta o corpo e ao ouvir leituras, internalizam a mensagem, transformando a sua própria história por meio de jogos e encenações, conforme seu próprio ritmo.

Este relato surge do desejo de falar dos insucessos ocorridos na prática docente e de como eles são contornados. E você, professora, viveu uma frustração docente? Que tal escrever sobre ela?

Referências

GOMES, Lenice. *Rá, ré, ri, ró...rua!*. São Paulo: Elementar, 2011.

PETIT, Michèle. *Somos animais poéticos: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise*. São Paulo: 34, 2024.

Docência e formação de jovens leitores: um relato de experiência

Nathaline Bachi Marchett⁹⁵

Este relato de experiência consiste na descrição de um projeto de leitura realizado durante as aulas de Língua Portuguesa com as turmas de 7º ano de uma escola privada de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, ao longo do 1º trimestre letivo do ano de 2022. Esse projeto foi elaborado e executado a partir da leitura da obra Crônicas 1, que conta com textos de Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga e culminou na produção de um livro de crônicas escritas pelos estudantes.

Tendo em vista a necessidade e, principalmente, a importância de se formar leitores, a escola em questão adota, a cada trimestre letivo, uma obra literária a ser lida por todas as turmas de um determinado ano escolar. Diante disso, os docentes são desafiados a pensar nos métodos adequados para trabalhar com o livro selecionado, visando ao desenvolvimento das habilidades leitoras e do próprio hábito da leitura. Nesse sentido, também surgem reflexões acerca do papel central das instituições de ensino no que tange tanto à leitura quanto à escrita.

Conforme Zilberman (2008), dentre as diversas funções da escola, inclui-se a de promover a emancipação de seus indivíduos, o que pode acontecer por meio da liberação das falas dos sujeitos. Para isso, a literatura tem um papel primordial, ao possibilitar a expressão dos estudantes, auxiliando-os quanto às suas próprias experiências.

⁹⁵ Mestra em Letras e Cultura, especialista em Produção de Material Didático e Avaliações para Língua Portuguesa e licenciada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atualmente é professora de Língua Portuguesa e de redação na rede privada de ensino de Caxias do Sul – RS. E-mail: nbmarchett@ucs.br

Ademais, de acordo com a pesquisadora, a leitura promove a incorporação de novas experiências e estimula o diálogo, já que um texto não se encerra nem no seu produtor nem no seu leitor. A literatura somaria a racionalidade da linguagem (que condiciona a imaginação às estruturas linguísticas disponíveis) à invenção do indivíduo.

Por um lado, de um ângulo individual, "A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história" (Zilberman, 2008, p. 17). Por outro lado, de um ângulo social, a leitura possibilita a socialização e a troca de experiências, de ideias e de gostos, aproximando e igualando os sujeitos, porquanto todos estão capacitados a ler e a discutir determinado texto.

Na esteira de Zilberman, Cosson (2009) defende que a leitura, mais especificamente, a interpretação, é um ato solidário (e não solitário), pois ela vai além do "correr de olhos" pelo texto. Ela pressupõe uma "conversa" entre o leitor e o texto, que negociam sentidos, e entre o leitor e a sociedade, pelo compartilhamento de visões de mundo em determinados espaço e tempo.

Cosson (2009) também ressalta a importância da escrita como exercício da linguagem, pois ela, posto que é uma forma de registro, rompe barreiras espaço-temporais. Além disso, para escrever um texto, o autor se utiliza de formas existentes na língua, agenciando, criando e recriando sentidos. Desse modo, ao escrever, o sujeito torna-se dono da linguagem.

Essa apropriação da linguagem implica questões identitárias, de pertencimento a grupos, de autoconhecimento, de expressão e de empatia. Nas palavras do estudioso:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos

romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (Cosson, 2009, p. 17).

Considerando a leitura uma prática social e à luz dos pressupostos teóricos de Cosson, definiu-se que o projeto de leitura em questão deveria contemplar as seguintes características: contato do leitor com a obra, compartilhamento de leituras e atividade sistematizada para o desenvolvimento da competência literária (UFMG, 2025).

Em um primeiro momento, os estudantes conheceram as características do gênero crônica por meio de uma aula expositiva. Quanto ao contato com a obra e ao compartilhamento de leituras, textos do livro *Crônicas 1* foram lidos coletivamente na biblioteca da escola. Essa etapa evidenciou que a leitura, de fato, não é um ato solitário, e oportunizou a conversa sobre os textos, tanto entre os estudantes quanto entre eles e a professora. Por vezes, foram feitos questionamentos que conduziam a reflexões sobre o tema da crônica em análise, sobre a facilidade ou a dificuldade da sua leitura, sobre a linguagem nela empregada e sobre o seu pertencimento ao referido gênero, por exemplo.

A atividade sistematizada compreendeu a escrita individual de uma crônica e a produção de um livro com os textos da turma. Para tanto, foi utilizada a plataforma *Documentos Google*, na qual as crônicas também foram revisadas. Na sequência, as turmas escolheram um modelo de livro na plataforma *Canva*, e as professoras fizeram a sua diagramação, além do prefácio da obra. Os livros foram encerrados com fotos das turmas, destacando os seus autores. O envolvimento dos estudantes nesse projeto foi perceptível: muitas vezes, eles se mostraram orgulhosos do que criaram e curiosos para ler os textos dos colegas de turma e dos demais grupos de 7º ano.

A partir da leitura de crônicas sobre os temas: crianças, animais, no mundo do consumo, tipos humanos e a linguagem e o homem (conforme divisão da obra *Crônicas 1*), foram criados textos sobre: arte, comportamentos humanos (como falta de respeito, tornar-se adolescente, sentimento de posse, resistência ao

novo, trabalho e cansaço, compaixão com os animais, preconceitos), memórias afetivas, objetos como seres humanos, problemas sociais (guerras e poluição, por exemplo), pós-pandemia, relação com a mãe, assim como crônicas humorísticas.

A multiplicidade de temas abordados evidencia como os estudantes se apropriaram da linguagem e a utilizaram para se expressar, elaborando questões pertinentes para eles e compartilhando-as com a comunidade escolar, conforme afirmado por Zilberman (2008) e Cosson (2009).

Como exemplo de crônica produzida nesse projeto – e para continuar o compartilhamento dessas expressões –, tem-se o trecho a seguir, escrito por uma estudante. Nessa história, uma artista não consegue vender suas pinturas, mas, para além disso, nota-se que o texto representa a desvalorização do ínfimo, especialmente em um cotidiano tão agitado como o de atualmente.

[...] As cores! No meio de todo aquele estresse e todas aquelas preocupações, as cores se destacam, porém muita gente não consegue percebê-las. As cores significam alegria, vida, felicidade, bom humor... tantas coisas boas! Mas ninguém percebe. Talvez ninguém mais se importe com isso.

[...] Mas, quando vejo, um garoto de mais ou menos 6 anos de idade estava olhando para uma de minhas telas. Ele parecia estar intrigado. Ele não estava apenas olhando, estava apreciando. Deixei o quadro com ele. Não sei se ele entendeu o significado de minhas artes, mas acho que elas conseguiram fazê-lo ter emoções boas. Esse é meu maior objetivo.

Com base nas produções dos estudantes, percebe-se que essa agitação do dia a dia já é percebida e experienciada pelos adolescentes, conforme também se observa neste excerto:

Esses dias me peguei pensando sobre o trânsito, e é incrível como evoluímos, não é mesmo? Há anos andávamos em car-

roças, cavalos, burros... E agora temos motores, pneus e ruas asfaltadas.

Mas algumas coisas nunca mudam, como o trabalho e a ansiedade em ir para casa descansar, para começar tudo de novo no dia seguinte. A cidade não para, e todos estão sempre cansados: para os adultos, é sempre trabalho, trabalho e trabalho e, para os jovens, é escola e estudo.

[...]

Outra questão relevante abordada pelos estudantes diz respeito à sua idade, a conflitos entre ser criança ou adolescente, como no trecho a seguir, em que a personagem Beatriz deseja comprar um presente de aniversário para sua amiga, que é, possivelmente, uma pré-adolescente. Será que ela ainda gostaria de ganhar uma boneca (*Barbie*)?

[...]

Após a longa conversa, resolveram comprar a Barbie. Chegaram em casa e logo se arrumaram, pois estavam atrasadas.

Chegando na festa, Beatriz deu o presente para a aniversariante, que logo o abriu. A mãe e Beatriz notaram que a expressão da menina era de desgosto. Ela disse:

– Desculpem, mas achei isto muito infantil...

A mãe de Beatriz ajoelhou-se ao lado da garota e falou:

– Não se avance no tempo, o agora é o momento mais especial de viver.

Escrever, isto é, tornar-se dono da linguagem, é um exercício de autonomia, de identidade, de liberdade, e potencializa a compreensão e a interpretação da leitura. Destarte, as referidas questões, bem como muitas outras experiências, podem ser elaboradas e expressas por meio da realização de projetos de leitura como este, indo além de atividades que envolvem somente a

caracterização de gêneros ou a realização de fichas de leitura, por exemplo.

Do mesmo modo, projetos assim podem ser pensados e adequados para outros públicos, gêneros ou para outras disciplinas escolares – afinal, ler e escrever são atividades necessárias para se viver.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de; SABINO, Fernando; CAMPOS, Paulo Mendes; BRAGA, Rubem. *Crônicas 1*. 28. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Para gostar de ler).

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

UFMG. *Letramento Literário*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 13 abr. 2025.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-22, dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 13 abr. 2025.

Vivências espaciais no museu e idiomas autistas: artesania de (re)começos de um encontro entre humanos

Patrícia Giuriatti⁹⁶

Carla Beatris Valentini⁹⁷

Introdução

*Desamarre os nós do sapato,/ depois desamarre os pés,/ desamarre os laços inúteis,/ os nós que não serve mais...
(Murray, 2022, p. 26)*

Começamos essa escrivenção⁹⁸ valendo-nos das palavras poéticas de Roseana Murray como convite para olharmos os “nós” da/na pesquisa. Nós, como duplo sentido. O primeiro, vinculado ao ato de descontaminar o olhar das durezas, das prescrições, dos preconceitos e estereótipos, do caminho linear e das coisas que não dialogam com a vida. O segundo, terceira pessoa do plural: nós, afinal, existimos em comunidade, na pluralidade de mundos. Nós, neste contexto, refere-se a mim (Patrícia) como doutoranda, ela (Carla) e ele (Jader), como orientadora e co-orientador respectivamente, e eles (Vitor e Kauã) adolescentes autistas, coautores da pesquisa.

Acreditamos que a pesquisa não acontece na solidão da nossa existência ou descolada da vida, pesquisa-se em/com uma comunidade de investigadores, em um movimento de vida que

⁹⁶ Doutoranda em Educação (UCS). Professora da Universidade de Caxias do Sul. Integrante do Projeto Incluir e do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). E-mail: pgjuriat@ucs.br

⁹⁷ Dra. em Informática na Educação. Professora do PPGEd (UCS). Coordena o Observatório Docência, Inclusão e Cultura Digital (UCS). Coordena o projeto de pesquisa *Pesquisando com deficientes visuais para construção de acessibilidade para o Objeto de Aprendizagem Incluir*. E-mail: cbvalent@ucs.br

⁹⁸ Escrivenção ou escrivenções foi uma expressão que surgiu em 2024, durante uma orientação. Ato criador de uma criança de 4 anos que entendeu que todo gesto de escrita é, também, um gesto de invenção no mundo.

busca por respostas (provisórias) aos problemas sociais. A pesquisa (tese) nos faz olhar para nosso inacabamento e para os acabamentos provisórios que somos capazes de criar no entre [re]encontros. Herdamos um mundo, uma cultura, uma historicidade e espacialidade. Herdamos uma educação e esperançamos continuidade dos atos e gestos educativos. Algo nos é dado em nosso nascimento e, no [con]viver e [co]existir na relação com o outro, vamos vivendo outros nascimentos simbólicos, como se fossem [re]nascimentos e [re]começos.

Com essas poucas palavras iniciais, compartilhamos alguns sentidos de um começo de pesquisa em nível de doutorado, cujo título provisório é “Chãos enredados para algumas existências no mundo: idiomas autistas e interespaços museais”, tendo como tema investigativo a espacialização da vida de adolescentes autistas. Uma das questões que mobiliza a pesquisa é: Como as vivências espaciais podem desencadear o encontro como ato educativo? O estudo apoia-se na Teoria Histórico-Cultural (THC), como base epistemológica para fundamentar-se, teórica e metodologicamente, de modo especial e intencional, em Vigotski (2021, 2018), Bakhtin (2011) e Lopes (2024, 2021, 2018).

A escolha por pesquisa *com* implica reconhecer que a investigação é processual e que nós, pesquisadoras/pesquisador, também somos forjados durante o processo, seja pelas inquietações, indagações, incertezas, reflexões, seja pela condição de alteridade que [re]nasce com a pesquisa. Ela constitui-se um caminho investigativo em que o pesquisador/a não controla o percurso previamente, mas o [re]constrói a cada recomeço. A intencionalidade na pesquisa *com* é manter-se aberta, disponível e viva no movimento da pesquisa que se elabora na fronteira, no entre, na unidade vivencial. Nesse sentido, a escrita deste texto contempla dois propósitos vinculados à pesquisa, sendo eles: apresentar a pesquisa *com* como uma artesania educativa-investigativa que forja recomeços, a partir do encontro entre humanos; e narrar como os adolescentes autistas enunciam o mundo e como suas

linguagens são ou não conhecidas e consideradas nos gestos educativos.

Vivências espaciais no museu e idiomas autistas

Também as palavras tomam as suas decisões, seu próprio rumo e realizam sua dança particular e, em algumas ocasiões, nos convidam a dançar com elas (Skliar, 2014, p. 32).

As notações⁹⁹, como palavras, são textos situados em um cronotopo distinto daquele espaço-tempo da vivência, aqui elas convidam a dançar ao ritmo da função da linguagem. Por isso, tomamos as palavras de Skliar, expressas na epígrafe, acerca da “linguagem sem escrita”, sobre a qual estabelecemos relações e iremos cotejar nestas poucas páginas. Diz ele que, se há um lugar onde não deva existir autoridade, no sentido de poder de uns em detrimento a outros, esse lugar é a leitura e a escrita. Isso ecoou fortemente em nós, sobretudo em mim, pois os adolescentes autistas que fizeram as andanças indagativas comigo palavreiam de forma singular. Desde o meu lugar de fala (escrita e leitura) e de intenção de pesquisa até realizar as vivências espaciais no museu, considerava a palavra como algo que pudesse ser falada (de forma oral, escrita ou pelo pictograma¹⁰⁰). Por isso, a expressão “idiomas autistas” surge na pesquisa como um recomeço que construímos juntos a partir da vivência espacial no interespaço museal.

No contexto da pesquisa, assumimos o conceito de *perejivanie* (vivência), em Vigotski (2018, p. 78), como uma “unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso”; e dela, decorre a construção conceitual do vocábulo “vivência espacial” (Lopes, 2024, 2021, 2018), que nos ajuda a compreender a gênese do espaço (topogênese), o qual está na fronteira

⁹⁹ A palavra “notação” guarda em si os sentidos de “notar”, ou seja, observar, reparar, perceber, mas também entendemos que se associa a inscrição, marca, registro, sinais ou notas. Esse termo tem inspiração nos escritos de Edith Derdyk (2024).

¹⁰⁰ Os adolescentes autistas, coautores da pesquisa, fazem uso de Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA).

da relação do ser humano (plano individual) com o meio (plano social).

Dessa forma, as vivências espaciais no Museu de Ciências Naturais da Universidade de Caxias do Sul com os adolescentes autistas reconfiguraram o caminho da pesquisa. Desde o princípio, escolhemos a pesquisa com como método e as andanças indagativas como estratégia metodológica, que possibilita uma construção processual, em que os sujeitos da pesquisa são compreendidos como coautores. Portanto, afetam o planejado, uma vez que todas as vozes são colocadas no mesmo horizonte discursivo, assumindo que o outro não está e não é subalternizado na relação entre humanos.

Os idiomas autistas dos adolescentes envolvidos na pesquisa alteraram as lógicas museais de visitação: primeiro, pela condição de *flâneur*, pois, como caminhantes curiosos, eles me enredaram em lugares outros do interespaco museal; segundo, porque eles expressaram a palavra encarnada no corpo, manifestando uma existência autoral no mundo, expressada com gestos, olhares, sorrisos, sons, vocalizações, silêncios, movimentos rítmicos corporais, paradas, toques, puxões ou balanços. Como pesquisadoras/es, somos forjados por eles na medida em que almejamos aprender o seu idioma. No desejo de construir algo comum, colocamo-nos disponíveis ao encontro: a doutoranda assumiu-se como estrangeira no idioma e, ao não declarar o não saber, pôde deixar ser ensinada por eles.

Recomeços simbólicos de uma existência autoral

Tal condição, de existência autoral (Vigotski, 2021; 2018), levou-nos para múltiplos caminhos e, entre eles, na artesanía para construirmos as condições do encontro entre humanos como ato educativo. Do ponto de vista da pesquisa em andamento, as andanças indagativas, inicialmente pensadas na perspectiva de um projeto piloto, mostraram-se uma estratégia metodológica ética com os adolescentes autistas e coerente com os princípios da THC. Além disso, definir o museu como lócus de pesquisa

e chão para olharmos a espacialização da vida de adolescentes autistas é profícuo quando assumimos que, qualquer ser humano tem direito de usufruir dos espaços educativos da sua cidade. Na busca por compreender a nossa vivência espacial no interespaço museal, fomos olhando para a gênese do encontro. Identificamos uma hospitalidade (Skliar, 2014), um querer estar junto, manifesto por corpos que falavam, dialogavam e construíam relações permeadas por uma interamorosidade espacial. Mais do que uma boca para falar, no interespaço museal, descobrimos uma dança entre nossos corpos, a qual nomeamos, a partir de Mia Mingus (2017), como intimidade de acesso.

Resultados e discussão

Esta escrivenção anuncia o [re]começo da pesquisa, inspirado pelos acontecimentos das andanças indagativas, uma estratégia metodológica criada intencionalmente para construir pesquisa junto com os sujeitos da pesquisa. Considerando a fase inicial do estudo e o que podemos compreender como achados, destacamos o que percebemos na relação “eu para mim”, afetada pelo “outro para mim” e que modificou o “eu para o outro”. Escrevemos sobre como o próprio investigador é sujeito que se forja e é forjado ao escolher a pesquisa *com*, enquanto método, e como as enunciações e os diálogos entre as várias vozes que compõem a pesquisa criam nascimentos simbólicos no próprio pesquisador.

Neste texto, materializamos sentidos e compreensões valendo-nos de muitas palavras, as quais não foram aprofundadas. Estamos conscientes desse gesto primeiro de escrita, pois, ao escrever também vamos conhecendo a própria tese, que vai se materializando na escrita. Fazemos, no agora, um sobrevoo como quem assume a existência de cada uma delas e sabe que ainda há muito que descobrir delas, com elas e a partir delas. Sabemos que outros [re]começos são (e serão) possíveis e são (serão) eles que fundarão outros mundos para o encontro entre humanos, um encontro que faz nascer gestos educativos, pois escolhemos

fazer coisas comuns juntos. Entendemos ainda que, no [de]vagar do tempo, saberemos quais palavras terão valor enunciativo para compor os idiomas autistas no interespaço museal.

Considerações finais

Somos investigadores-artesãos em constante processos de [re]começos. Somos seres humanos e buscamos, na e com a pesquisa, construir ciências humanas, caminhando ao lado dos sujeitos de pesquisa, porque, em nosso horizonte discursivo, interessa-nos a unidade vivencial, aquele entre lugar, onde o encontro acontece, na fronteira do eu e do outro; onde podemos construir algo novo (neoformação) juntos. Nesse sentido, pesquisar é um gesto artesanal, indissociável da materialidade da leitura e da escrita, que permeiam a relação entre humanos e que funda estudos comprometidos com os conhecimentos socialmente construídos. Assim, compreendemos que a teoria histórico-cultural é chão fértil para nos enredarmos e construirmos conhecimento na área das humanidades.

Como acabamento provisório, entendemos que o cronotopo museal nos afeta pela sua estética, e a condição de *flâneur* (adolescentes autistas coautores da pesquisa) e *flâneuse* (pesquisadora) deixa-se ser atravessada pelas condições exóticas da vivência, as quais reverberam no *inter*, para depois ser *intra*. Assim, os adolescentes autistas vivem essa condição cronotópica (assim como nós, pesquisadores) em uma dimensão educativa, espaço-tempo que não é apenas suporte e superfície ou apenas uma localização, pois envolve intensidade e temporalidades; e deles surgem os [re]começos que dão origem a um nascimento simbólico no mundo. Os idiomas autistas expressam uma existência humana no mundo, e isso é suficiente para desejarmos [com]viver e [co]existir no interespaço museal, construindo algo junto.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DERDYK, Edith. *O corpo da linha: notações sobre desenho*. Belo Horizonte: Relicário, 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Atrás da Porta: Vivências espaciais esquecidas pelas geografias dos adultos para [con]viver e [co]existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Terreno Baldio: um livro para balbuciar e criançar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados*. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MINGUS, Mia. Access Intimacy, Interdependence, and Disability Justice. [S. l.: s. n.], 10 mai. 2017. 1 vídeo (70 min). Publicado pelo canal San Francisco State University. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ONpqOHGlzbM>. Acesso em: 25 set. 2025.

MURRAY, Roseana. *Receitas de olhar*. Belo Horizonte: Abacatte, 2022.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIGOTSKI, Lev. *Problemas da defectologia*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Construção de uma composteira pedagógica: a importância da educação ambiental no ensino-aprendizagem de crianças

Raquel Faria Dias¹⁰¹

Tatiani Rabelo Lapa Santos¹⁰²

Introdução

As mudanças de hábitos da vida urbana, juntamente com o crescente consumo da sociedade, têm ocasionado um aumento significativo da degradação ambiental e preocupantes alterações climáticas. Assim, é importante que seja discutido, desde os anos iniciais, o consumo consciente e práticas educativas mais sustentáveis. Nesse contexto, a educação ambiental surge como uma abordagem essencial para promover a formação de cidadãos críticos em relação aos cuidados com o meio em que estão inseridos.

Considerando a legislação vigente relacionada à educação ambiental, como a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999), estabelecida pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a Educação Ambiental deve ser promovida em todos os níveis de ensino, reconhecendo-a como um elemento essencial no processo educativo. No entanto, ainda hoje é possível observar que o ensino destinado à sensibilização e à proteção ambiental é insuficiente. Conforme esse marco legal, a Educação Ambiental é definida como o processo pelo qual indivíduos e comunidades constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados à conservação do meio ambiente, con-

¹⁰¹ Pós-graduanda, pela Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica. Pesquisa sobre Saberes e Práticas Educativas. E-mail: raquelfaria@ufu.br

¹⁰² Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), Campus Educação Física. Pesquisa sobre Saberes e Práticas Educativas no ensino-aprendizagem de crianças (UFU). E-mail: tatiani.santos@ufu.br

siderado um bem comum e essencial para a qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

Nessa perspectiva, autores como Louv (2008) e Tiriba (2010) investigam há anos a relação entre o contato com a natureza e o desenvolvimento infantil, apontando que os ambientes naturais estimulam a criatividade e a curiosidade das crianças. Eles também ressaltam que as experiências vividas na infância são fundamentais para despertar o cuidado com a natureza.

O projeto em questão foi desenvolvido a partir de experiências vivenciadas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), local escolhido para efetivar o cumprimento do estágio curricular exigido na disciplina de *Estágio Supervisionado 1* do Curso de Pedagogia da UFU. A partir da observação participativa no cotidiano de uma turma de 2º período¹⁰³ da Eseba, objetivamos construir, junto aos estudantes, uma reflexão coletiva sobre a temática meio ambiente, além de conscientizar as crianças sobre a importância do cuidado com o meio e experimentar, com o grupo, possibilidades em que eles sejam atuantes no ambiente em que vivem.

Mediante o objetivo elencado acima, montamos de forma coletiva uma composteira pedagógica e desenvolvemos atividades norteadoras que problematizaram a destinação mais adequada dos resíduos orgânicos, bem como a sua transformação em adubo, por meio do processo de vermicompostagem com minhocas.

Metodologia

O trabalho baseou-se na Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase nas ideias de Lev Vigotski (2008) sobre a importância das interações sociais e vivências para o desenvolvimento infantil e a humanização. Foi destacada a formação da criticidade desde a infância e a integração das crianças aos contextos sociais. Em relação à metodologia de trabalho, utilizamos uma abordagem qualitativa, observando e participando do ambiente escolar.

¹⁰³ Crianças de 4 e 5 anos de idade.

Os encontros com as crianças ocorreram semanalmente, entre abril e dezembro de 2022, com atividades planejadas a partir dos interesses e questões levantadas em sala de aula, especialmente relacionadas ao processo de compostagem. Durante o projeto, foi possível abordar diferentes tipologias textuais com os estudantes, como manuais de instruções, cartas e recados. A organização das atividades realizadas com a turma considerou as características dos estudantes e os assuntos de interesse surgidos ao longo das vivências, destacando a importância de uma escuta sensível para adaptar práticas e propostas curriculares, promovendo experiências significativas e permitindo que a turma se sentisse presente no processo educativo (Eseba; UFU, 2020).

Resultados e discussão

Durante o estágio, o tema da educação ambiental foi abordado com as crianças, buscando entender seus conhecimentos e interesses sobre o assunto. Ao observar o descarte de resíduos orgânicos e o entusiasmo das crianças pela natureza, especialmente pelos espaços externos (com árvores, gramado, areia e água corrente), percebeu-se a importância de abordar o impacto do consumo no meio ambiente. A presença das minhocas foi introduzida por meio da leitura do livro “*Minhocas comem amendoins*”, de Élisa Géhin, seguida de uma “caça” às minhocas nos espaços externos da instituição e a realização de desenhos sobre a narrativa apresentada.

As crianças também participaram de uma entrevista com uma funcionária da cantina, para entender o destino dos resíduos alimentares na escola. Em seguida, montamos uma composteira pedagógica, explorando o funcionamento da compostagem. As atividades foram realizadas semanalmente com as crianças, reunindo resíduos alimentares e armazenando-os na geladeira, enquanto informaram à comunidade escolar sobre a relevância de não descartar esses resíduos no lixo comum. Houve também nomeações das minhocas, o que gerou atividades de escrita no contexto da sala de aula. Durante o projeto, os estudantes apren-

deram sobre o reaproveitamento de alimentos e como cuidar do meio ambiente, além de explorar a natureza por meio de brincadeiras e atividades criativas.

O projeto foi concluído com a realização de uma exposição, com apresentação de maquetes sobre o que aprenderam acerca do assunto estudado durante o ano letivo. Ao final, cada criança levou para casa uma ecobag pintada, junto com os resíduos orgânicos, húmus e biofertilizante, fechando o ciclo de compostagem e promovendo uma conexão com a natureza. O projeto demonstrou a importância de incentivar atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente, como destaca Meirelles e Santos (2005, p. 35).

Considerações finais

O trabalho desenvolvido trouxe reflexões importantes sobre o meio ambiente, destacando o impacto da tecnologia e do contexto urbano na escassez de contato com a natureza, especialmente em atividades ao ar livre. Ao realizarmos as práticas elencadas acima e montarmos uma composteira pedagógica com as crianças, foi possível compreender a importância que a educação ambiental tem na formação de estudantes desde a tenra idade, além de possibilitar às crianças exercitarem sua criatividade, imaginação e ampliação de suas relações com o mundo ao seu redor e com os diferentes pares.

Nesse sentido, a experiência vivenciada na Eseba/UFU mediante a exigência do cumprimento do estágio curricular da disciplina de *Estágio Supervisionado 1* do Curso de Pedagogia da UFU possibilitou a promoção de reflexões críticas sobre os impactos humanos no meio ambiente. Ao explorar o assunto meio ambiente de maneira lúdica, as crianças ampliaram suas experiências para além dos muros da escola. Pudemos estabelecer com a turma diálogos sensíveis que possibilitaram pensar sobre como podemos cuidar do ambiente onde vivemos, ser colaborativos, além da construção de aprendizados sobre uma proposta socioambiental que mostra a interdependência existente entre a

natureza e a sociedade e os impactos humanos no meio ambiente (Santos, 2022).

Referências

- BRASIL. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.* Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – ESEBA; UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. *Parâmetros Curriculares Educacionais: Educação Infantil.* Uberlândia – MG: UFU, 2020.
- LOUV, Richard. *A última criança na natureza: salvando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza.* Chapel Hill: Algonquin Books, 2008.
- MEIRELLES, Maria de Sousa; SANTOS, Marly Terezinha. *Educação ambiental uma construção participativa.* 2. ed. São Paulo: [S. n.], 2005.
- SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa Santos. *Crianças, brincadeiras, brinquedos e brinquedoteca: possibilidades de (trans?)formação com estudantes de pedagogia.* 2022. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.
- TIRIBA, Léa. *Crianças da natureza.* In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...].* Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais,* [S. l.], n. 8, p. 26-36, abr. 2007.

O ateliê em artesanias: experiência sensível na formação inicial de pedagogos

Rita de Cássia Fraga da Costa¹⁰⁴

Maura Maria Roth¹⁰⁵

Silvia Sell Duarte Pillotto¹⁰⁶

Introdução

Esta produção é desdobramento de pesquisa em desenvolvimento, aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), vinculada ao plano de trabalho de estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), na Universidade da Região de Joinville (Univille), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Tem como objetivo analisar a Educação Estética desdobrada em práticas educativas e a inserção das Artesanias nos cursos de Pedagogia, destacando transformações e impactos na formação do pedagogo.

A partir da temática aqui apresentada e do levantamento no portal Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de pesquisas desenvolvidas no NUPAE, consideramos que o período dos últimos 5 anos sinalizou a deficiência nas práticas educativas em educação estética na formação inicial do pedagogo, além da redução e/ou ausência das Artesanias entre essas proposições.

¹⁰⁴ Pós-doutoranda em Educação/Univille. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/Univille). Bolsista FAPESC. E-mail: ritadacosta08@gmail.com

¹⁰⁵ Doutoranda em Educação/Univille. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/Univille). Bolsista FAPESC. E-mail: mauraroth.adv@gmail.com

¹⁰⁶ Professora e pesquisadora, orientadora no doutorado e supervisora de estágio de pós-doutoramento em Educação PPGE/Univille. Líder do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/PPGE/Univille). E-mail: pillotto0@gmail.com

A partir disso, apostamos na constituída rede de colaboração institucional, entre três universidades comunitárias da região norte-nordeste de Santa Catarina, Universidade do Vale do Itajaí (Univali), em Itajaí; Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), em Blumenau; e Universidade da Região de Joinville (Univille), em Joinville, reconhecidas por seu histórico na formação de pedagogos e na implementação de pesquisas em educação, considerando a formação de professores, as sensibilidades na educação e a educação estética. Desse modo, o campo de pesquisa se constituiu na coparticipação de três turmas de graduandos dos cursos de Pedagogia, sendo um encontro para produção de Ateliê em Artesanias, em cada uma das instituições anuentes nesta pesquisa. Para a produção, elegemos aspectos da fundamentação para se estabelecer o campo de pesquisa, dando foco ao primeiro ateliê em artesanias realizado em outubro de 2024, com 13 acadêmicos, matriculados nas 2^a e 5^a fases da Pedagogia, na Univali, no campus central, em Itajaí.

Nosso referencial metodológico está baseado na pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), documental e bibliográfica (Fontana, 2018), com apporte teórico na educação estética (Duarte Junior, 2010; Larrosa, 2002; Meira; Pillotto, 2022), nas artesanal, como linguagem/expressão (Costa, 2019), e em experiências estéticas na formação inicial de Pedagogia (Pillotto et al., 2024).

Discussão de dados

A efetuação do encontro com acadêmicos em Pedagogia, a realização do Ateliê em Artesanias como espaço/tempo do campo dessa pesquisa, fez-se ao redor de uma grande mesa posicionada no centro da sala de aula, ressignificada para proporcionar a roda de conversas. O Ateliê aconteceu a partir da disponibilidade criada para a produção de narrativas e experiências com o saber/fazer/sentir do processo artesanal, germinado por meio do desafio entregue aos copartícipes, em lidar com a miscelânea de materialidades têxteis expostas sobre a mesa (linhas, agulhas, botões, fitas, tecidos, feltros, lãs...). Com esses materiais, os par-

ticipantes poderiam se apropriar da linguagem das artesarias e escrever, desenhar e criar uma imagem que representasse uma memória sua, em uma narrativa de si.

Ao mesmo tempo em que a ação se constituía no desenvolvimento do Ateliê em Artesanias, entre as mais diversas expressões, conversamos sobre as presenças ou ausências das experiências com a educação estética e as artesarias na graduação em Pedagogia.

Figura 1 – O Ateliê em Artesanias com acadêmicos da Pedagogia, na Univali



Fonte: elaborada pelas autoras.

O Ateliê em Artesanias é proposição educativa sensível (Costa, 2019) que, nesta pesquisa, possibilitou fazer registro, mas também ampliar ideias, sentidos e significados a partir da narrativa de seus copartícipes, que, por instantes, deixavam revelar sobre si, mais ainda, sobre suas relações com o grupo, com os outros, com o mundo e, também, das suas experiências e expectativas em relação ao ser “eu-pedagogo”. Nessa lida, suas produções nos revelaram sobre as potências de uma proposição educativa baseada na educação estética, nas sensibilidades e nas artesanais como linguagem/expressão.

Considerações finais

Na análise dessas produções, informações colhidas revelaram a inexperiência dos acadêmicos com o artesariar e as possibilidades de criação com tecidos e fios. Esse aspecto nos chama a atenção, visto que, mesmo sendo os acadêmicos em Pedagogia natos ou residentes em cidades em que a facção têxtil é destaque, desde a origem da industrialização da região, fazendo parte da história de vida das suas famílias, percebemos que a maioria deles não acessam esse conhecimento da sua história cultural. Por fim, as potencialidades do têxtil não são exploradas ou (re)conhecidas como recurso e/ou metodologia na sala de aula.

Outro aspecto revelado faz referência a uma espécie de empolgação ou espanto, inquietude, alegria ou outra percepção sobre a experiência estética alcançada, que transpassa as narrativas dos acadêmicos quando afetados e ou sujeitos ao proposto na prática educativa sensível, apresentada pelo Ateliê em Artesanias. Acontecimento esse que lhes evoca a criticar sobre a presença ou ausências da educação estética em práticas educativas em sua formação e a planear quais atitudes e iniciativas podem providenciar para fazer a diferença nos seus espaços de atuação, replicando-as em outra diversidade de proposições educativo-sensíveis.

Por fim, a experiência sensível com a proposição do Ateliê em Artesanias na formação inicial de pedagogos mobilizou outros modos de perceber o entorno, revelando a importância dos processos imagéticos e criativos.

Referências

- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COSTA, Rita de Cássia Fraga da. *Artesanía: formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade*. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, Thiago. (org.). *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [Rio de Janeiro], n. 19, p. 20-28, 2002.

MEIRA, Marli; PILLOTTO, Silvia Sell. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica*. Porto Alegre: Zouk, 2022.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; COSTA, Rita de Cassia Fraga da Costa; STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli; GAVA, Daiane de Melo Gava. Experiências estéticas na formação inicial de Pedagogia: bagagens artístico/culturais. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 14., 2024, Crato. *Anais [...]*. Crato: Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP, 2024.

Fermento e arte: o que isso tem a ver?

Rosane Gayeski Rosa¹⁰⁷

Introdução

Este texto relata a prática educativa realizada no segundo trimestre de 2022, com estudantes do 4º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio Branco, localizada na área rural de Flores da Cunha – RS, durante as aulas de Arte. A proposta ocorreu no âmbito da pesquisa da turma para a Mostra Científico-Cultural, promovida pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Flores da Cunha (SMECD), com o intuito de revelar que podemos encontrar terreno fértil para a arte nos mais diversos contextos e materiais. Da mesma forma, buscou-se proporcionar mais contato com a arte contemporânea, bem como o contato em tempo real com uma artista brasileira, viva e atuante, diferente das figuras impressas nos livros ou vídeos impessoais a que, frequentemente, os estudantes têm acesso.

Desde 2021, a SMECD promove a Mostra Científico-Cultural, com o intuito de promover o pensamento investigativo nos estudantes, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, envolvendo todas as escolas da rede. Nas séries iniciais, a professora titular é responsável por definir o tema junto a sua turma e conduzir o trabalho de pesquisa, compartilhado entre os campos de saberes de Arte, Educação Física e Educação Maker, quando necessário. A proposta esteve ancorada nos estudos de Barbosa (2008, 2010), Hernández (2000), Martins; Picosque e Guerra (2009).

¹⁰⁷ Professora da rede pública municipal de Flores da Cunha – RS. Licenciada em Educação Artística – Artes Plásticas/ UCS. E-mail: rosane.gayeski@edu.floresdacunha.rs.gov.br

Metodologia

A experiência pedagógica foi pautada na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2008) e de Barbosa e Cunha (2010), constituída por diferentes situações de aprendizagens: a leitura de imagem, a contextualização e a criação artística. Tais movimentos estão entrelaçados e não seguem uma ordem, mas criam variados movimentos de leitura da arte. O fio condutor da proposta surge com o tema de pesquisa, escolhido pela turma, “Fermento faz crescer?” e desencadeia-se a partir de uma busca de informações na internet, imaginando que jamais encontraria relação entre arte e fermento. Para minha surpresa, encontrei materiais sobre Joana Quiroga, filósofa e artista residente em Vitória – ES, e sua exposição “Fermento: do ar ao seu redor” (2015). Trocando mensagens com a artista, tive acesso ao material educativo da exposição e percebi que seria possível levar a proposta para a minha sala de aula.

Com o tempo reduzido devido à aproximação do prazo final para os trabalhos relativos à Mostra, fiz uma adaptação de apenas uma das proposições contidas no material disponibilizado pela artista. Os estudantes foram convidados a refletir sobre: “se fôssemos formados pela mistura de três ingredientes, quais ingredientes seriam esses?”; anotar esses ingredientes em tiras de papel e colocar dentro de embalagens de pão, solicitadas com antecedência. Fechadas as embalagens, deixamo-las “fermentando” no fundo da sala até a próxima aula. Fazem sentido as palavras de Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 107) ao afirmarem que

A imaginação é também um modo de conhecer. Quando a criança, em seu pensamento projetante, maneja a matéria [...] e cria contato com ela, a imaginação criadora se desvela. Uma imaginação que também é capaz de antecipar, antever, pois imaginar é também já ter hipóteses para sua ação.

No contexto da arte contemporânea, imaginar, observar e ouvir durante o processo criativo traz novas possibilidades e interações. Nesse horizonte, na semana seguinte, os estudantes, organizados em duplas escolhidas por afinidade, criaram uma receita, unindo os seus ingredientes aos do colega. Como a turma

já estava familiarizada com o gênero textual receita, devido às atividades realizadas com a professora titular ao longo da pesquisa, essa etapa foi cumprida de forma muito segura. Finalizadas e ilustradas as receitas, algumas estudantes ficaram encarregadas de construir o Caderno de Receitas da turma.

Concluída a proposta, marcamos o encontro virtual com Joana Quiroga para mostrar nossos resultados e conversar sobre seu trabalho. Com questões organizadas previamente e realizadas pelos próprios estudantes, Joana explicou sobre a origem de seu trabalho, sua formação (que iniciou com a Filosofia), tirou dúvidas e mostrou imagens e vídeos sobre a exposição “Fermento: do ar ao seu redor”. Joana também fez perguntas para a turma, momento em que puderam relatar sobre o que descobriram ao longo da pesquisa sobre o fermento. As crianças ficaram impressionadas com o material mostrado pela artista – nunca visitaram uma galeria de arte e não estavam familiarizadas com instalações e obras com materiais não convencionais, como massa de pão, por exemplo.

Na aula seguinte, os estudantes escreveram cartinhas para Joana, relatando suas impressões sobre o encontro virtual, as quais foram enviadas pelo correio, gerando uma linda postagem no *Instagram* da artista, quando do seu recebimento. Tudo isso fez com que a turma sentisse seu trabalho valorizado, visível, rompendo as barreiras da sala de aula, apreciado por seguidores de diversas partes do mundo, mostrando que a arte pode ser uma linguagem universal, conectando pessoas, fermentando ideias e produzindo conhecimento.

Discussão e resultados

O desejo de oferecer diferentes oportunidades de vivenciar a aula de arte como território de criação marca um encontro sensível entre a linguagem, conceitos e materialidades. Enfrentar o desafio dos tempos e espaços delimitados requer criar um lugar de adaptação à realidade externa, mas implica também a reinvenção do próprio tempo da aula. Nesse processo, ainda que

num tempo relativamente curto, devido à existência de um prazo para a apresentação de resultados – e sem utilizar recursos já esperados pelos estudantes, como desenho e pintura como foco principal da produção –, foi possível observar o envolvimento sensível da turma em relação à proposta desenvolvida e às obras apreciadas.

Ao ler as receitas produzidas, percebe-se o comprometimento das crianças com a linguagem dos livros de culinária, ao mesmo tempo em que mesclam seus ingredientes com os do colega, criando pratos deliciosamente lindos de se imaginar prontos. O produto dessa prática materializou-se em um Caderno de Receitas da turma, mas deixa margem para tantas outras práticas.

Por vezes, o tempo escolar faz atravessamentos, desconsiderando o tempo das crianças, produzindo um certo imediatismo, desfavorecendo reflexões com aprofundamento. Mas o inacabamento pode ser força para sistematizar saberes, construir conceitos e experimentar diferentes materialidades, deixando um “gostinho de quero mais”. E é esse gostinho que nos move em direção à busca de processos sensíveis e significativos em arte-educação.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular: no ensino das artes e cultura visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- FLORES DA CUNHA. *Projeto Mostra Científico-Cultural*. Flores da Cunha: Secretaria Municipal de Educação, 2023. Disponível em: <https://www.floresdacunha.rs.gov.br/>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed 2000.
- MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2009.
- QUIROGA, Joana. *Fermento*. 2015. Disponível em: <https://joanaquiroga.com/FERMENTO-1>. Acesso em: 10 jun 2022.

Práticas docentes de língua inglesa nos anos finais: desafios e possibilidades para a criticidade¹⁰⁸

Sophia Guzella Macchione Barroca¹⁰⁹

Alexandre Saul¹¹⁰

Introdução

Este texto é derivado de uma pesquisa em nível de Mestrado (Barroca, 2024) que teve como objetivo identificar e compreender limites e possibilidades para o desenvolvimento de práticas educativas que apresentavam indícios de adesão à princípios da Educação Crítica, nos processos de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

O ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Básica é compreendido neste estudo como uma prática que deve ultrapassar uma abordagem meramente instrumental, promovendo uma formação crítica e humanizadora. Embora a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) defendam o desenvolvimento integral dos cidadãos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido criticada por adotar uma orientação tecnicista, voltada prioritariamente às demandas do mercado, comprometendo a promoção da autonomia e da criticidade no ambiente escolar. Como destacam Vilaço e Grande (2019), o foco em competências limita o potencial emancipador da Educação.

¹⁰⁸ O texto é derivado de pesquisa de Mestrado realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

¹⁰⁹ Mestra em Educação (UniSantos). Professora de Língua Inglesa na Educação Básica por 25 anos, vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo e Formação de Professores: diálogo, conhecimento e justiça social (UniSantos). Integrante de Cátedra Paulo Freire da UniSantos. E-mail: sophiagmb@uol.com.br

¹¹⁰ Doutor em Educação (PUC – SP). Professor permanente do PPG em Educação (UniSantos). Líder do Grupo de Pesquisa Currículo e Formação de Professores: diálogo, conhecimento e justiça social (UniSantos). Coordenador da Cátedra Paulo Freire da UniSantos. E-mail: asaul@unisantos.br

Ancorado em referenciais teóricos como Freire (2008), Giroux (1997) e Apple (2006), este estudo adota uma abordagem dialógica e humanizadora para investigar os elementos que dificultam ou potencializam a ampliação da criticidade, em práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa identifica o espaço da sala de aula como um ambiente reflexivo e crítico, onde os estudantes podem desenvolver uma consciência social e linguística alinhada ao ideal de justiça social e transformação da realidade.

O percurso metodológico seguiu uma abordagem qualitativa, com procedimentos que envolveram, entre outros, questionários e entrevistas com professores de Língua Inglesa. A análise buscou identificar práticas educativas que dialogam com a perspectiva crítica e compreender os desafios enfrentados pelos docentes na promoção de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos.

O referencial teórico do estudo integra contribuições importantes de autores que reforçam a importância de práticas contextualizadas e críticas no ambiente escolar. Shor (1987) destaca a necessidade de um ensino situado, voltado à transformação social. Documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob a gestão de Paulo Freire, enfatizam a relevância de uma prática pedagógica dialógica, que comprehende a linguagem como ato social e histórico. Ainda, perspectivas trazidas por Pennycook (1998) e Rajagopalan (2003) reforçam a necessidade de explorar relações de poder e ideologia no ensino de línguas, permitindo que os alunos questionem influências sociais que moldam o uso da linguagem.

Dessa forma, este estudo busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas que transcendem uma Educação meramente técnica, promovendo formação crítica e humanizadora, capaz de engajar os sujeitos na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender em profundidade as práticas docentes e a complexidade envolvida na promoção de uma Educação Crítica. Essa opção metodológica permite uma análise contextualizada das dinâmicas pedagógicas, valorizando a percepção dos sujeitos envolvidos.

A coleta de dados deu-se em duas etapas complementares. Inicialmente, aplicou-se um questionário exploratório a professores de Língua Inglesa que atuam no Ensino Fundamental, anos finais. As questões, elaboradas com a combinação de itens fechados e abertos, tiveram como objetivo captar percepções sobre o Currículo Oficial e desafios enfrentados no ensino da língua, além de identificar possíveis indícios de criticidade nas práticas pedagógicas.

Com base nas respostas obtidas, selecionou-se um grupo de professores para a realização de entrevistas semiestruturadas. Embora houvesse um roteiro previamente definido, os participantes foram encorajados a compartilhar espontaneamente novas perspectivas e experiências. Essa estratégia buscou proporcionar um diálogo autêntico e flexível, permitindo a identificação de fatores que potencializam ou limitam a construção da criticidade e da autonomia tanto dos docentes quanto dos estudantes.

Resultados e discussão

A triangulação de dados revelou-se fundamental para garantir a validade e o rigor da pesquisa. A combinação de informações provenientes dos questionários, entrevistas e documentos permitiu uma análise abrangente e crítica das práticas docentes, possibilitando a identificação de padrões e contradições que embasaram a interpretação dos dados.

As evidências foram organizadas em eixos temáticos, inspirados na Trama Conceitual Freireana (Saul; Saul, 2018), abrangendo tais categorias de análise: prática educativa problematizadora, realidade concreta, diálogo crítico, conhecimento significativo

e humanização. Essa abordagem possibilitou uma interpretação contextualizada dos significados atribuídos pelos professores às suas práticas, evidenciando interações entre teoria e prática, sob a lente da Educação Crítica.

Os dados revelaram que os participantes enfrentam desafios significativos para promover a humanização nos processos de ensino-aprendizagem. Currículos e materiais padronizados foram apontados como fatores que restringem a criatividade e a autonomia, refletindo uma abordagem instrumental voltada para o cumprimento de metas e manutenção de uma uniformidade, em detrimento do desenvolvimento integral dos alunos.

Embora a hegemonia instrumental ainda predomine, condicionada por fatores materiais, ideológicos e institucionais (Voltas, 2019), a pesquisa identificou uma resistência propositiva entre docentes comprometidos com a superação da lógica bancária (Freire, 2016). Essa resistência parece estar vinculada tanto à formação quanto às experiências pessoais e à qualidade das relações que os professores estabelecem com os alunos.

O estudo destacou que a superação dessa lógica demanda um esforço coletivo. Engajar professores, gestores, alunos e comunidade em um diálogo contínuo é essencial para uma reorientação curricular significativa. A formação continuada dos docentes desempenha um papel central nesse processo, ao oferecer espaços de partilha que favorecem a disseminação de estratégias pedagógicas críticas e transformadoras.

Além disso, projetos interdisciplinares mostraram-se uma estratégia promissora, ao integrar diferentes áreas do conhecimento e estimular reflexões mais profundas, tornando o ensino-aprendizagem mais significativo. Para que tais práticas se consolidem, é fundamental que políticas públicas valorizem e apoiem essas iniciativas, garantindo recursos, suporte institucional e reconhecimento do trabalho docente.

Conclui-se que superar a abordagem instrumental na educação exige compromisso coletivo com a transformação curricular e revisão das políticas educacionais. Promover práticas educativas

problematizadoras pode viabilizar uma educação pautada pela humanização, diálogo crítico e transformação social, objetivando uma sociedade mais justa e democrática.

Considerações finais

Este estudo teve como ponto de partida o desejo de transcender uma abordagem meramente instrumental no ensino de Língua Inglesa, com o objetivo de fomentar a criticidade e a autonomia dos estudantes, alinhando-se ao conceito freireano de “ser mais”.

Freire nos ensina que a Educação é também um ato político, demandando rebeldia ética e inconformidade criativa frente a políticas e práticas curriculares que ignoram o potencial crítico. A investigação permitiu confrontar teoria e prática, revelando condições que, em alguns contextos, limitam e, em outros, potencializam a construção de uma consciência crítica.

Os resultados apontam que superar uma “educação bancária” é um caminho viável, desde que educadores assumam compromisso ético-pedagógico com promoção da autonomia e pensamento crítico. Esse engajamento pode transformar currículos e contribuir para a formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

Referências

- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROCA, Sophia Guzella Macchione. *To be or not to be – Práticas de ensino-aprendizagem em Língua Inglesa no Ensino Fundamental: reflexões à luz da Educação Crítica*. 2024. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96, 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174, 2018.

SHOR, Ira. *Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth: Boynton/Cook/Heinemann Educational Books, 1987.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda; GRANDE, Gabriela Claudino. Língua Inglesa na BNCC. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 145-157.

VOLTAS, Fernanda Corrêa Quatorze. *Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP)*. 2019. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
-  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
-  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
-  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
-  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
-  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
-  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
-  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
-  **EDUCS/Infantoyoung**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
-  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

A educação, em sua essência mais profunda, é uma delicada e complexa *tessitura*.

Ela exige mãos que se movem com cuidado, olhares que reconhecem a beleza em cada linha e a coragem de desatar nós para, então, recomeçar. É a partir dessa perspectiva amorosa e profunda que nos debruçamos sobre os ensinamentos contidos nas páginas deste livro. Uma obra que não apenas aborda a teoria e a prática pedagógica, mas nos convida a sentir a educação, a vivê-la com a sensibilidade de um artesão. A metáfora do tecido se desdobra em cada capítulo, revelando a pluralidade e a riqueza de uma aula que se constrói na coautoria, no fazer e na capacidade infinita de reinventar-se.

O livro *Tecer a aula* emerge como um manifesto vibrante e inspirador, que ecoa a essência de um congresso dedicado a celebrar a docência como uma prática de constante (re)invenção, cujo tema foi artesanias no educar.

