ANAIS – TRABALHOS COMPLETOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM

ORGANIZADORAS:
Valeska Fortes de Oliveira
Izabel Espindola Barbosa
Silvania Regina Pellenz Irgang

ANAIS DO 8º ENCONTRO OUVINDO COISAS: Memórias para o futuro

1º EDIÇÃO

Santa Maria/RS,
2026

E56a Encontro Ouvindo Coisas (8. : 2026 : Santa Maria, RS)
Anais do 8º Encontro Ouvindo Coisas [recurso eletrônico] : memórias para o futuro / 8º Encontro Ouvindo Coisas, 22, 23 e 24 de maio de 2025 ; organizadoras Valeska Fortes de Oliveira, Izabel Espindola Barbosa, Silvania Regina Pellenz Irgang. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, CE, GEPEIS, 2026.
1 e-book

ISBN 978-65-5334-136-4

1. Formação docente – Eventos 2. Imaginário social - Eventos I. Oliveira, Valeska Fortes de II. Barbosa, Izabel Espindola III. Irgang, Silvania Regina Pellenz IV. Título.

CDU 371.13(063)

Ficha catalográfica elaborada por Paula Schoenfeldt Patta CRB-10/1728 - Biblioteca Central da UFSM

Arte: Máucio Bonotto (Mário Lúcio Bonotto Rodrigues)
Diagramação: Silvania Regina Pellenz Irgang e Izabel Espindola Barbosa

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Comissão Organizadora do Evento

8º Ouvindo Coisas
MEMÓRIAS PARA O FUTURO

Adriana Gonçalves Ferreira
Adriele Machado Rodrigues
Andrea Narvaes Becker
Camila Borges
Candice Lorenzoni
Cynthia Gindri Haigert
Deonir Luis Kurek
Giana Weber de Oliveira
Glaucimara Pires de Oliveira
Guacira de Azambuja
Izabel Espindola Barbosa
Josenildo Santos de Souza
Karoline Regina
Leandra da Silva Cunha
Luciano Anchieta Benitez
Rejane Zanini
Roberto Silva da Silva
Silvania Regina Pellenz Irgang
Tânia Micheline Miorando
Vitor Matheus Felix Correa

Comissão Científica Nacional e Internacional do Evento

Alicia Rivera Morales - MEX
Ana Lucia A. Souto Mayor - FIOCRUZ
Andrea Narvaes Becker - UNIPAMPA
Andrisa Kemel Zanella - UFPEL
Antonio Carrillo - MEX
Antonio Nóvoa - POR
Bruno Blois Nunes - UFSM
Camila Borges - UFSM
Candice Lorenzoni - UFSM
Célia Maria Fernandes Nunes - UFOP
Débora de Leão - UFSM
Débora Nakache - ARG
Deonir Luis Kurek - UNIOESTE
Eliane Almeida de Souza - Instituto Apakani
Glaucimara Pires Oliveira - UFSM
Graziela Escandiel de Lima - UFSM
Guacira de Azambuja - UFSM
Tania Micheline Miorando - UFSM
Vantoir Roberto Brancher - IFFAR
José Aparecido Celório - UEM
José Ignacio Rivas Flores - ESP
Josiane Pozzatti Dal Forno - UFSM
Josicler Alberton - UFSM
Júlio Emilio Diniz-Pereira - UFMG
Marcos Villela Pereira - GEPEIS
Maria das Graças C.S.M.G. Pinto -UFPEL
Maria Inês Copello Danzi de Levy -URU
Mario Reinaldo Vásquez Astudillo - CHI
Marta Norberg - UFPEL
Mário Lúcio Bonotto Rodrigues - UFSM
Rafael Arenhaldt - UFRGS
Rosane Carneiro Sarturi - UFSM
Silvania Regina Pellenz Irgang - UFFS
Silvia Lopez de Maturana - CHI

APRESENTAÇÃO

O Encontro Ouvindo Coisas chega à sua Oitava Edição, realizado nos dias 22, 23 e 24 de maio de 2025, carregando histórias, vínculos e modos de fazer construídos coletivamente. O evento iniciou bem antes, motivado pelo desejo do (re)encontro, do envolvimento de pessoas que pesquisam o imaginário, a formação, as narrativas e o cinema. Já vivemos o Ouvindo Coisas de múltiplos modos, em diversos espaços e ambiências.

Nesta edição, o convite foi ressignificar no tempo presente as memórias de outros encontros e a celebração dos 30 anos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) e comemorar os 55 Anos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Um encontro científico e afetivo, entrelaçando parceiros(as) de redes de pesquisas no Brasil e no exterior. Mas também foi um convite a repensar sobre aquilo que estamos semeando no presente, especialmente, frente aos fenômenos climáticos que têm se intensificado no estado do Rio Grande do Sul e culminado em enchentes e desastres ambientais, mais corriqueiramente, a partir de 2024.

Fizemos um chamado especial à comunidade gaúcha para trazer suas vozes à programação do 8º Ouvindo Coisas: memórias para o futuro, pois uma de nossas experiências foi ver o acervo da Universidade Federal de Santa Maria sob as águas. Foram momentos de angústia, tristeza e também união, pois um imenso grupo de trabalho foi chamado a contribuir com a preservação da memória. Um ano após o ocorrido, o Ouvindo Coisas traz à cidade a proposição de uma Mesa - Sessão Especial sobre "*Imperativo atmosférico e emergência climática*" com o professor Juremir Machado da Silva que vivenciou e fez a cobertura jornalística das enchentes em Porto Alegre/RS e região metropolitana.

Essa foi uma ação que teve destaque nessa sessão, mas permeou todas as mesas com a participação de convidados e convidadas de diferentes campos e territórios: Arquitetura (USP), de professores(as) da Amazônia (UFAM), de Organizações não-governamentais (APAKANI, Biodança, Agroecologia), cinemas (UBA-UFAM-UFSM-FIOCRUZ), infâncias (La Serena - redes municipais e estaduais RS/SC BRA), latinos(as) (UNAM e Pedagógica do México- UBA - UDELAR - La Serena), ibéricos(as) (Universidad de Málaga) e brasileiros(as) de diferentes regiões do Brasil. As conversas abordaram comunidades, racismo ambiental, saúde, memória e educação em diferentes contextos institucionais e socioculturais. As mesas podem ser revisitadas no canal do Ouvindo Coisas Live, https://www.youtube.com/@ouvindocoisaslive/streams, e outras memórias do evento podem ser encontradas no perfil @_gepeisufsm.

Atuar em colaboração com grupos diversos, como a Rede Kino (Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual), GEPIEM (Grupo de Pesquisa Imaginário Educação e Memória), ANPed (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), BIOGraph (Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica), ampliou as possibilidades de pensar a educação por outras lentes e cosmopercepções. Essas parcerias fortalecem a expansão (auto)biográfica e as perspectivas de pesquisas, práticas e experiências formativas em diferentes níveis de ensino, tendo o Imaginário como perspectiva de investigação e criação.

A proposta do Ouvindo Coisas é oferecer aos participantes um espaço para (com)versar a partir de experimentações sensíveis e do vivido. É compartilhar saberes e produzir conhecimento por meio do diálogo e da escuta sensível de questões relacionadas ao imaginário e à dimensão coletiva da formação de professores. Para isso, propusemos Ateliês como momento de acolhimento ético, estético e político do corpo e da mente. A programação também contou com Mesas Temáticas; Apresentação Cultural – “Aparição: Bori” pelo Grupo de Pesquisa Laboratório Cruzo; Lançamento de Livros e Grupos de Trabalho (GTs).

Para quem ainda não conhece o Ouvindo Coisas, uma de suas singularidades, nos Grupos de Trabalhos não incentivamos a apresentação de slides, mas instigamos os(as) participantes a compartilharem escritas, narrativas orais e experimentações pedagógico-artísticas que privilegiem o encontro e a presença. Nos diferentes Eixos Temáticos os trabalhos se aproximaram em torno de seis proposições: Eixo 1- Esse tal Imaginário; Eixo 2- Imaginários, Narrativas e Formação de Professores; Eixo 3- Imaginários e Cinemas na Educação; Eixo 4- Imaginários e Cultura; Eixo 5- Imaginários e Outras Encruzilhadas; e Eixo 6- Tramas, Dramas e Práticas em Educação Especial.



Convidamos, assim como simbolicamente fez o Eixo 5, *Imaginários e outras Encruzilhadas*, a degustar os textos completos apresentados nos Grupos de Trabalho. Destacamos também os relatos dos mediadores e mediadoras das salas, com suas percepções e reflexões sobre o que vivemos, compondo uma memória plural do encontro e abrindo caminhos para futuras edições. Mais do que registrar o que aconteceu, estes *Anais* guardam vestígios de uma experiência coletiva. As palavras, as imagens e as narrativas aqui reunidas não esgotam o vivido; elas fazem parte dos movimentos inventivos do Ouvindo Coisas.

Este Oitavo Encontro nos mostrou que seguimos construindo memórias para o futuro, pois a memória não é apenas aquilo que preservamos do passado, é também aquilo pelo qual nos responsabilizamos no presente.

A publicação dos *Anais* passa a fazer parte do esforço de preservar aquilo que o tempo, as catástrofes e as transformações podem ameaçar.

Comissão que Ouve Coisas.



SUMÁRIO

EIXO 1 - ESSE TAL IMAGINÁRIO 14

O IMAGINÁRIO RADICAL DA BIBLIOTECA QUE SERVE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - *Rejane Rataeski Moraes da Silva; Silvana Maldaner; Ascísio dos Reis Pereira* 15

"QUEM SE ATREVE A ME DIZER DO QUE É FEITO O SAMBA?" – *Bruno Blois Nunes* 23

REFLEXIONES SOBRE IMAGINARIOS DECONSTRUIDOS EN UNA EXPERIENCIA DE CO-INVESTIGACIÓN – *Marili Elizageth Saucod; Analía Elizabeth Leite-Méndez* 32

EIXO 2 – NARRATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 39

IMAGINÁRIOS EM MOVIMENTO: FORMAÇÃO DOCENTE NA RODA – *Rejane Zanini; Sabrina Copetti da Costa* 40

IMAGINÁRIOS SOBRE A DOCÊNCIA MASCULINA EM TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PELOTAS – RS – *Lucas Bezerra Furtado; Andrisa Kemel Zanella* 46

CAMINHAR É PRECISO: EVENTOS E ENCONTROS – *Rejane Zanini; Valeska Fortes de Oliveira* 54

VIOLÊNCIA ESCOLAR PROTAGONIZADA POR PROFESSORES:UM CHAMADO À SENSIBILIZAÇÃO DOCENTE – T*iberius Cesar Galhardo de Vasconcellos* 65

POR UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS: A EJA COMO MEIO DE VALORIZAÇÃO DE NARRATIVAS E PERTENCIMENTO SOCIAL – *Maria Luiza Lopes Machado; Tania Micheline Miorando* 77

REMETÊNCIAS, ESCRITAS E RESISTÊNCIAS: EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CAFETINAGEM DO PENSAMENTO – *Marcela Bautista Nuñez; Marilda Oliveira de Oliveira* 85

VOZ, VEZ E VIDA: O GEPEIS NA NOSSA FORMAÇÃO DOCENTE – *Guacira de Azambuja; Glaucimara Pires Oliveira* 94

PULSOS E IMPULSOS DA DOCÊNCIA - *Cândice Moura Lorenzoni; Tania Micheline Miorando*..... 101

ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA NA INFÂNCIA, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA METODOLOGIA MAIS HUMANA E INCLUSIVA - *Josiane da Silveira Roepke; Lorena Inês Peterini Marquezan* 109

AUTO(TRANS)FORMAÇÕES: POR UMA AMBIÊNCIA DE ACOLHIMENTO/PERTENCIMENTO NO ENSINO SUPERIOR – Ivani Soares; *Celso Ilgo Henz; Joze Medianeira de Andrade* 117

QUE COISAS CONTAR DAS APRESENTAÇÕES_DE TRABALHOS NO OUVINDO COISAS – *Maria das Graças Pinto; Jéssica Dalcin da Silva* 125

QUEM EU SOU AO FALAR DE MIM? – *Elcí da Silva Tonetto; Helenise Sangoi Antunes* 131

OUVINDO COISAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DE HISTÓRIAS DIVERSAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – *Caroline Leonhardt Romanowski; Dóris Pires Vargas Bolzan*..... 141

CAFÉ COM LETRAS: MUDANDO VIDAS DE TRABALHADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS – *Bruna Monique Holzschuh; Jane Schumacher* 152

IMAGINÁRIOS, NARRATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELATOS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA – *Silvania Regina Pellenz Irgang; Joceane Santos Dornelles* 160

NA ENCRUZA: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – *Andressa Silveira Vargas; Sabrina Daniana da Rosa* 169

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ARTICULAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA EXPERIÊNCIA DO COLETIVO FLUIR – *Marcia Pires Cardona; Denise Ferreira da Rosa; Bárbara Alves dos Santos; Taciana Camera Segat*.....178

MEMÓRIAS QUE FICAM EM UM IMAGINÁRIO POÉTICO, SOLITÁRIO E DOCENTE: QUESTIONAMENTOS E INQUIETAÇÕES – *Ângela Cristina Curcino Garcia; Carla Tatiana Flores Carvalho; Tania Micheline Miorando* 186

EIXO 3 – CINEMAS E EDUCAÇÃO.....193

RELATOS DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA E SUAS POTENCIALIDADES NO AMBIENTE EDUCATIVO – *Adriana Gonçalvez Ferreira; Giana Weber de Oliveira; Josenildo Santos de Souza*.....194

OUVI DIZER QUE AQUELE(A) VELHO(A) – *Tatiana Valéria Trevisan; Giovane Gomes, Valdo Hermes de Lima Barcelos*... 197

CINEMA:CONEXÕES ENTRE INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS – *Adriana Gonçalves Ferreira; Aline Simões Martins, Valeska Fortes de Oliveira* .204

EM TEMPOS DE CRISES, UM ENSAIO EM DEFESA DA ALEGRIA NA EDUCAÇÃO: IMAGINÁRIOS NO MENINO E O MUNDO – *Giana Weber de Oliveira; Rejane Zanini*.....208

INTERFACES ENTRE CINEMA E ENSINO DE FÍSICA/CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES – *Anelise Santos da Silva; Luciana Bagolin Zambon*.....219

E SE AS CRIANÇAS GOVERNASSEM O MUNDO: UMA ANÁLISE DAS INFÂNCIAS E DE SEUS CINEMAS SOBRE O PROJETO CINEGRAFANDO – *Vitor Matheus Felix Correa* 227

EIXO 4 – CULTURAS E OUTRAS EXPRESSÕES.....234

LER COM A INFÂNCIA: MEDIAÇÃO DE LEITURA, ESCUTA E IMAGINAÇÃO COMO FAZER ARTÍSTICO – *André Teixeira*.....235

"NÓS QUE PASSAMOS APRESSADOS", COMO OLHAMOS PARA AS INFÂNCIAS? – *Vitória Albert Sauzem; Dulce Mörschbächer; Elisete Medianeira Tomazetti* 244

ONDE MORA A DIFERENÇA? IMAGINANDO VIVÊNCIAS LÚDICAS COM JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PAPÉIS – *Rebeca Sasso Laureano; Tatiane Negrini* 255

O TOQUE DA TELA E O AFETO DO VÍNCULO: VELHICE, REDES SOCIAIS, ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO – *Giovane Gomes; Tatiana Valéria Trevisan; Valdo Hermes de Lima Barcelos* 266

UMA ALTERNATIVA LITERÁRIA EM POTENCIAL: TRANSGREDINDO REGRAS E CRIANDO POSSIBILIDADES POR MEIO DE OFICINAS DE ESCRITA CRIATIVA NA EDUCAÇÃO POPULAR – *Vitória Carolini Ferraz Oliveira; Eduardo Brum de Lima; Amanda Louise Berria; Guilherme Carlos Corrêa* 273

EIXO 5 – IMAGINÁRIOS E OUTRAS ENCRUZILHADAS 282

UMA FEIJOADA CONFLUENTE – *Roberto Silva da Silva; Jesse da Cruz* 283

IMAGINARAM QUE NÃO PERMANECERÍAMOS: ESCREVIVEMOS PARA RESISTIR – *Daniela da Silva dos Santos; Maria Rita Py Dutra; Uiara Janaína Escobar Pereira; Celso Ilgo Henz*.....286

A DOCÊNCIA DE UMA 'PALABRE' AFRICANA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E A VISIBILIDADE DE PROFESSORES NEGROS NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA – *Jurandir Goulart Soares; Amarildo Luiz Trevisan*.....295

O IMAGINÁRIO POPULAR DO SAGRADO SOB A PERSPECTIVA DE UM OBSERVADOR UMBANDISTA – *Dilvio Alcir dos Santos Mello; Sandra Elisa Réquia Souza* 304

MANDINGAS DOCENTES E UM NOVO IMAGINÁRIO NA ESCOLA PÚBLICA – *Roberto Silva da Silva; Valeska Fortes de Oliveira* 311

ENTRE FÉS E SABERES: PROMOVENDO A DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA – *Aline Simões Martins; Odon Rodrigues de Freitas Júnior, Valeska Fortes de Oliveira* 324

IMAGINÁRIO E OUTRAS ENCRUZILHADAS: UMA RODA DE CONVERSA TECENDO FIOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO – *Luciano Anchieta Benitez; Ana Iara Silva de Deus* 331

MASCULINIDADE 'RED PILL' – *Tarciano Ortolan de Barcelos; Marília Rodrigues Lopes Heman* 340

PROJETO "CRAS NA PRAÇA": IMAGINÁRIOS SOCIAIS E FORTALECIMENTO COMUNITÁRIO NAS MARGENS - *Gabriella Eldereti Machado; Juliana da Roza Ribeiro Martin; Mireila Skolaude Leal; Daniela Fontoura da Motta* 347

FORMAÇÃO DOCENTE TRANSCENTRADA: (AUTO) BIOGRAFIAS CARTOGRAFADAS COMO DISPOSITIVO DE ESCUTA E CRIAÇÃO – *Luciano Anchieta Benitez; Valeska Fortes de Oliveira* 351

EIXO 6 – TRAMAS, DRAMAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 365

TRAMAS ENTRELAÇADAS: RELATO DE GERAÇÕES – *Glaucimara Pires Oliveira; Fabiana Brum Spilimbergo* 366

ENTRE ESTIGMAS, NARRATIVAS E ENCONTROS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – *Júlia da Silva Fonseca; Denise Ferreira da Rosa; Fabiane Romano de Souza Bridi* ...369

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES ÉTICAS – *Francisco Dutra dos Santos Jr; Leandro Krug Wives* 378

8º Ouvindo Coisas
MEMÓRIAS PARA O FUTURO

EIXO 1 - ESSE TAL IMAGINÁRIO

Estão convidadas(os) para este GT professoras(es), pesquisadoras(es), para pensar coletivamente esse campo teórico-epistemológico e metodológico a partir de experiências, reflexões acadêmicas, resultados de pesquisas, no campo simbólico da educação e da complexidade, com pensadoras(es) como: Castoriadis, Durand, Bachelard, Jung, Cassirer, Morin, entre outras(os).

O IMAGINÁRIO RADICAL DA BIBLIOTECA QUE SERVE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Rejane Rataeski Moraes da Silva
PPGEPT/UFSM, rejanerataeskimoraes@gmail.com
Silvana Maldaner
PPGEPT/UFSM, silvana.maldaner@ufsm.br
Ascísio dos Reis Pereira
PPGEPT/UFSM, ascisio.pereira@ufsm.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a intenção de estudar o imaginário radical da Biblioteca que serve Educação Profissional e Tecnológica, doravante EPT, buscando responder quais os termos representam os movimentos e correntes desta instituição em direção a sua auto-criação, ou seja, o imaginário radical e seus debates internos e externos na busca de sua auto identificação e as tensões com o imaginário instituído.

A metodologia empregada neste estudo associa revisão sistemática de literatura científica com análise de conteúdo, permitindo capturar o caráter dinâmico do imaginário radical, compreendidas à luz da metáfora do "magma social".

Investiga-se à luz de Castoriadis os termos propostos pelos movimentos imaginários radicais que pretendem nomear essa biblioteca que serve a Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto é necessário desvendar o imaginário instituído e as tensões representadas pelo imaginário radical embutidos na EPT e nas instituições que atendem essa área do conhecimento.

METODOLOGIA

Este artigo tem caráter exploratório e se utilizou de revisão sistemática da literatura para levantamento de dados e buscou em Castoriadis o embasamento para a análise do conteúdo. A primeira fase, a da pesquisa bibliográfica, ou, levantamento bibliográfico sobre um assunto específico permite

um olhar mais abrangente no estado da arte daquela área do conhecimento, possibilitando que o pesquisador “contemple os dados qualitativos de forma sistêmica, com uma compreensão ou interpretação detalhada do fenômeno analisado (LÖRSCH, RAMBO e FERREIRA, 2023, p.3)”.

Nesta fase buscamos nas Bases de dados EDS do SiB-UFSM, BRAPCI e Google acadêmico os seguintes descritores: Biblioteca mista, Biblioteca Educativa pública, Educação Profissional e Tecnológica e Instituto Federal. Foram recuperados 5.180 artigos, que quando submetidos aos filtros: Línguas Portuguesa; tempo (2006-2024), Classificação CAPES (periódicos A1-B1), relevância (autores mais citados); periódicos brasileiros e aos Boleanos Biblioteca mista AND Educação Profissional e Tecnológica; Biblioteca mista AND Instituto federal; Biblioteca educativa pública AND Educação Profissional e Tecnológica; Biblioteca educativa pública AND Instituto federal, resultaram em 12 artigos. A essa lista bibliográfica acrescentamos para a análise a Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Na segunda fase aplicamos o conceito de imaginário em Castoriadis, buscando estudar o imaginário representado nas duas expressões semânticas: biblioteca mista e biblioteca educativa pública. Entendendo que tudo que existe e com o qual convivemos diariamente, foi um dia imaginado, conceituado e nomeado por um imaginário instituinte, conforme nos ensina Castoriadis (1987, p. 271):

> Quem cria a sociedade e a história é a sociedade instituinte, em oposição à sociedade instituída, imaginário social no sentido radical. A auto-instituição da sociedade é a criação de um mundo humano: de coisas, de realidade, de linguagem, de normas, de valores, modos de viver e de morrer, objetivos pelos quais vivemos e outros pelos quais morremos – e, obviamente, em primeiro lugar a acima de tudo, ela é criação do indivíduo humano no qual a instituição da sociedade está solidamente incorporada (CASTORIADIS, 1987, p. 271)

Nos trazendo o conhecimento do poder de autocriação da sociedade, argumentando que a imaginação é “por em imagem” (CASTORIADIS, 1992, p. 90,) e a “capacidade criadora do coletivo anônimo é o imaginário social” (Idem, p. 92). O imaginário social cria a linguagem, as instituições e os costumes. A sociedade para existir, não pode estar desprovida de significado para si própria. A sociedade existe criando um mundo, e este mundo é para si. “Todo o

pensamento […] é […] um modo e uma forma de fazer social-histórico (Ibidem, 1982, p 13).

Partindo do que já é conhecido identifica-se o imaginário instituído e em suas oposições, conflitos e elucidações o imaginário instituinte. Porque para Castoriadis (1982, p. 130) "[…] elucidação é o trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam". É o processo de conscientização, individual e coletivo, do seu valor simbólico e real histórico naquele lugar, naquela ação e nas disputas de imaginários buscando a consolidação do significado.

Pois "na vida em sociedade e na vida das sociedades", nós somos algo em relação aos outros e para haver existência social e histórica é fundamental entendermos a "intersubjetividade", matéria da qual é feito o social, bem como a "autonomia", que se estabelece quando o movimento radical instituinte, torna-se instituído e inicia o movimento de auto-organização, auto-estruturação e auto-disciplina.

O IMAGINÁRIO INSTITUÍDO EM EPT

No imaginário social da instituição "educação profissional e tecnológica" podemos perceber os conflitos ideológicos liberais e socialistas, pois vivemos em uma realidade liberal, estudando e tentando aplicar a teoria socialista de Marx, Gramsci e Saviani. A Pedagogia Histórico-crítica, que de todas as pedagogias emergentes, é aquela que mais se adequa à educação do trabalhador. Mas do trabalhador que as correntes de pensamento socialistas imaginam que deva ser: consciente, culto, engajado. Qual o trabalhador que as correntes de pensamento neoliberal querem formar? É nessa massa pastosa, espessa e viscosa, totalmente fundida no calor dos conflitos, dos interesses e das expectativas que movem a educação para o trabalho que instituído e instituinte se encontram e se afastam.

Esclarecendo que para Saviani (2013) a educação para o trabalho é um processo histórico crítico, ou seja, é uma construção histórica coletiva, onde professores, pesquisadores, alunos, conjuntura econômica e social determinam a compreensão e evolução do ensino preparatório para o mundo do trabalho.

Por que o *mundo do trabalho* e não do *mercado de trabalho*? Porque o aluno deve ser preparado para o exercício de sua cidadania de forma plena, tal como preconiza Marx, na expressão “formação omnilateral” (MARX citado por MANACORDA, 2011, p. 6), ou seja, levando em conta a completeza, inteireza do ato de preparar para o futuro, vislumbrando o “enriquecimento da essência humana” (Idem, p. 6) de forma que “o ser humano rico e emancipado tem o outro como necessidade de seu existir, é educado para usufruir a arte, apreciar a beleza, agir de modo estimulante e encorajador sobre os outros, trocar amor por amor” (MARX, 2010, p. 161)). Assim como defende Della Fonte (2018, p. 7) “a proposta marxista é talvez a alternativa mais avançada e sistematizada em nossa luta contra um projeto que se limita a preparar e qualificar o trabalhador a partir dos interesses patronais”.

Nestes termos:

> [...] a qualidade da educação está atrelada a sua finalidade. De acordo com as práticas pedagógicas, os princípios teóricos que as orientam, o conhecimento, os valores, as atitudes que são desenvolvidas na escola, articulam-se determinados interesses e consequentemente desarticulam-se outros (SILVA & NIESVLAD, 2021, p. 14)

Compreendendo que:

> [...]os interesses da classe trabalhadora são antagônicos aos da classe dominante, os critérios de qualidade estabelecidos pelos princípios neoliberais suprimem a possibilidade de disseminar uma educação com qualidade que visa o desenvolvimento humano e a justiça social (SILVA & NIESVLAD, 2021)

Logo, sob o imaginário dos teóricos que suportam as propostas e pesquisas pedagógicas do mundo do trabalho (Saviani, Marx, Gramsci) EPT é aquela que garante instrumentos para que o aluno reconheça seu próprio valor histórico e tenha condições de transformar a sua realidade e a sociedade num ambiente mais justo, levando em conta que a essência humana é o mundo do trabalho.

O MOVIMENTO DO IMAGINÁRIO RADICAL NA INSTITUIÇÃO BIBLIOTECA QUE SERVE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A leitura dos artigos selecionados para este estudo, apontaram para dois caminhos que denotam as tensões, contradições e inadequações sofridas por

esta instituição biblioteca que serve EPT. São movimentos que acompanham a história da EPT, principalmente após a sanção da Lei n. 11.892/2008.

A criação dos termos, Biblioteca Mista e Biblioteca Educativa Pública, para nomear a mesma instituição, elucidam as direções deste movimento imaginário radical, que ora se aproximam e ora se afastam. É importante pontuar o imaginário social que permeia os dois termos que tentam nomear esta Biblioteca, pois o reconhecimento de um conceito instituído é um processo social histórico coletivo. Pois:

> O social histórico é o coletivo anônimo, o humano impessoal que preenche toda a formação social dada, mas também a engloba, que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve todas numa continuidade, onde de uma certa maneira, estão presentes os que estão alhures e os que estão por nascer. (CASTORIADIS, 1982, P. 131)

Significa dizer que o processo instituinte atravessa os significados e símbolos de uma dada sociedade e se estabelece como instituído quando a coletividade aceita o termo como natural. Podemos dizer que os termos ‘Biblioteca Mista’ e ‘Biblioteca Educativa Pública' são movimentos que representam a tensão sobre o instituído ‘Biblioteca Universitária’ e ‘Biblioteca escolar’ com a reconfiguração desta instituição (biblioteca que serve a EPT)).

A instituição imaginária é um movimento do imaginário radical em direção ao instituído, que neste caso, não atende mais à realidade e se faz necessário criar uma nova ou pelo menos, apontar e reconhecer a auto-criação dessa nova instituição. Porque “[...] a instituição uma vez estabelecida parece autonomizar-se, que ela possui sua inércia e sua lógica própria, ultrapassa, em sua sobrevivência e nos seus efeitos, sua função, suas ‘finalidades’ e suas ‘razões de ser’” (CASTORIADIS, 1982, p.133)

O termo “Biblioteca Escolar” remete naturalmente à construção imaginária de uma biblioteca que funciona, serve e está sediada em uma escola. De maneira que não há necessidade de explicação, pois é a biblioteca da escola. Da mesma forma com os termos instituídos “Biblioteca universitária” e “Biblioteca Pública”.

A instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deflagrou um processo imaginário instituinte, porque todas as

instituições constituem-se a partir do simbólico que, embora não se reduzam a ele, elas só podem existir no simbólico.

A lei 11.892/2008 é o símbolo legal de toda a Rede Federal e esta simboliza uma rede nacional de educação voltada ao mundo do trabalho. O social instituinte irrompe quebrando paradigmas e estabelecendo novos axiomas à medida que o social instituído não atenda mais às demandas sociais. A cada descompasso dessa instituição definida e ao mesmo tempo mutante:

> O simbolismo não pode ser nem neutro, nem totalmente adequado, primeiro porque não pode tomar seus signos de qualquer lugar, nem pode tomar quaisquer signos. [...]Todo o simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes, utilizando seus materiais [...] o significante ultrapassa sempre a ligação rígida a um significado preciso, podendo levar a lugares totalmente inesperados." (CASTORIADIS, 1982, p.146 e 147)

A constituição de simbolismos na vida social e histórica real não tem ligação com uma definição 'fechada' como em um trabalho de ciências exatas. Justamente o contrário, essa constituição é sempre aberta como um processo contínuo. Mudar um nome não significa mudar a instituição, porque o bojo de significados é que precisa mudar. "O núcleo de representações e significados". (Idem, p. 147)

As propostas dos bibliotecários pesquisadores para nomear a biblioteca que serve EPT são atravessadas por conceitos preexistentes da biblioteconomia e buscam classificar uma instituição que passou por mudanças significativas causadas por pressão externa, que ainda não possui a conscientização de toda a comunidade envolvida no processo.

Como argumenta Castoriadis, o "*gérmen*" da mudança ocorre coletivamente, como se fosse uma reação química que ao juntar vários elementos, gera um outro completamente diverso do que um dia foi o instituído. Esse processo é o que hoje acontece nas instituições que pertencem à RFEPCT e dependemos do tempo para que o instituinte torne-se instituído e se autonomize, passando a ser reconhecido de forma tão natural, que não haja a necessidade de explicar que esta é a Biblioteca de EPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que para Castoriadis tudo é uma criação imaginária, inclusive a sociedade e, esse processo chama de "realidade social histórica",

que é o fruto desse embate entre imaginário social instituído e imaginário radical instituinte. Porque para ele, história é criação, auto-criação. Logo esta sociedade criará a sua história, ou os seus significados conforme sua cosmovisão, nomeando as instituições conforme imagina o que devam representar.

Os nomes para a biblioteca que serve EPT, hoje encontrados na literatura especializada, não ratificam uma posição, uma vez que esse é um processo de auto-criação, em que os pares, a comunidade acadêmica e os usuários da biblioteca trocarão informações tal como se fossem uma massa fundida no calor dos conflitos (magma), dos interesses e das expectativas que movem a educação para o trabalho onde instituído e instituinte se debatem, formam e reformam as discussões, buscando o sentido que elucide as expressões que nomeiam a Biblioteca que serve a Educação Profissional e tecnológica.

A discussão não se esgota na intenção de um ou outro autor, porque esse é um processo coletivo que depende do engajamento de todos os profissionais da EPT e da informação (Bibliotecários).

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1982.

_____. **A criação histórica**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 1992.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1221 Acessado em: 23/5/2022.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. **Revista HISTED BR On-line**, Campinas, 41e, p. 6-15, 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/675 Acessado em 29/4/2022

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo, SP: Penguin/Companhia das Letras, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. “Da Inspiração à Formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter”. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, v. 21, p. 711-725, 2017.
_____; DUARTE, Newton (orgs.) **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SILVA. João Carlos da; NIESVALD, Kerlyn Tatiana Schulz. Qualidade da educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: alguns apontamentos. **Revista HISTED BR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-27, 2021. DOI10.20396/rho.v21i00.8664084. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664084. Acesso em: 28/04/2025.

“QUEM SE ATREVE A ME DIZER DO QUE É FEITO O SAMBA?”

Bruno Blois Nunes
UFSM, bruno-nunes.bn@ufsm.br

INTRODUÇÃO

Esse trabalho visa apresentar uma investigação acerca de duas rodas de samba pesquisadas na cidade de Pelotas/RS cujo foco foi justamente apurar, em um primeiro momento, o que o público da roda de samba tinha em mente quando pensava em samba. Foi realizada uma feijoada simbólica cujos ingredientes foram as respostas coletadas na primeira etapa da pesquisa empírica. Logo em seguida, as pessoas foram convidadas a participar de uma segunda etapa para poder debater acerca da receita da feijoada simbólica.

O texto, pesquisa doutoral realizada na Universidade Federal de Pelotas e acolhido pelo Grupo de Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM) cuja coordenação era da professora Drª Lúcia Maria Vaz Peres, relata como foi idealizada a construção de uma narrativa metafórica de um marujo (pesquisador) com seu navio (representando a cidade) navegando nas águas do Oceano Samba (tema de estudo) (Nunes, 2024). A pesquisa contou com o auxílio das âncoras teóricas “animal simbólico” de Ernst Cassirer (2005), “bacia semântica” de Gilbert Durand (2003), “ressonância/repercussão” de Gaston Bachelard (2005) e “pensamento complexo” de Edgar Morin (2005).

Os participantes do estudo foram tripulantes do navio e ajudaram o pesquisador/marujo a olhar as águas do Oceano Samba com novos olhos. Foi possível potencializar a ideia de pensar o samba como instrumento de formação humana que propaga uma conexão energética indescritível em nossa limitada linguagem humana.

ENTÃO, “QUEM SE ATREVE A ME DIZER DO QUE É FEITO O SAMBA?”

Marcelo Camelo (2003), um dos vocalistas da banda *Los Hermanos*, desafia as pessoas ao perguntar: “Quem se atreve a me dizer do que é feito o samba?”. Na música *Samba a Dois*, com a utilização de instrumentos que não são característicos de uma roda de samba, o cantor provoca o ouvinte para refletirmos sobre uma questão que pode parecer banal: de que é feito o samba?

A banda procura mostrar que o samba tem uma potência que vai além de um padrão específico relativo à música e à dança. De acordo com Rezende (2023, p. 11) “*Samba a Dois* é, sobretudo, uma provocação em forma de questionamento: o samba tem dono? Ele tem regras?”. E acrescento, se tem dono e regras quem é o responsável por estabelecê-las?

Considerando que o samba pode ter instrumentos característicos que são mais propensos a serem utilizados, isso não inviabiliza o emprego de outros para sua realização. Dessa maneira, o samba transcende um possível modelo musical para alçar novas formas de ser expressado.

Diante da imensidão da cultura do samba, idealizei a metáfora de um marujo que navega no Satolep-Samba explorando as águas do Oceano Samba com foco em um pequeno trecho aquífero: duas rodas de samba ocorridas na cidade de Pelotas/RS. Assim como Marcelo Camelo desafiou seus ouvintes a dizer “do que é feito o samba?”, tentarei responder, por meio de um relato marítimo, o tamanho da grandeza e riqueza do universo do samba.

A UTILIZAÇÃO DA POÉTICA COMO RECURSO

Visando desenvolver um trabalho que não fosse amarrado nas inúmeras normas acadêmicas que os trabalhos científicos têm que seguir, propus uma narrativa metafórica sobre a investigação que apresentava todo os bastidores da pesquisa. Cabe salientar que isso só foi possível diante da abertura para explorar outras formas de narrar processos acadêmicos que eu recebi tanto da minha orientadora, como do GEPIEM.

A proposta inicial envolvia minha relação próxima com a dança, haja vista que trabalhei como professor de dança de salão em espaço não-formais de ensino por dezoito anos. Contudo, à medida que o navio singrava o Oceano Samba, as rodas de samba começaram a chamar a atenção do pesquisador marítimo que retira seus sapatos de dança (ao menos por um tempo) e adentra

o universo cultural de investigação até então nunca visto por mim sob essa perspectiva.

No início do trajeto, me propus a identificar os locais do navio que realizavam roda de samba. Um dos locais, reduto do chorinho e do samba, havia fechado suas portas diante das inúmeras diretrizes necessárias para segurança das pessoas;outros eram utilizados esporadicamente para a apresentação de diferentes manifestações culturais. Diante dessa dificuldade encontrada, resolvi conversar com os tripulantes do navio para que eles pudessem me ajudar a encontrar os espaços onde a roda de samba se fazia presente no navio. Ao final foram analisados dois espaços: o Mercado Central de Pelotas que, aos sábados, uma roda de samba se formava em seu interior e a festa de aniversário de um ano do Boteco Copa Rio que foi comemorada em outro local do convés: no Clube Caixeiral.

Embora os espaços de análise fossem diferentes, não tinha como negar que a energia que uma roda de samba propagava pelo navio e, em certos momentos, fazia com até o Oceano requebrasse suas ondas na batida da música. Aqui foi possível desenvolver a noção bachelardiana de ressonância e repercussão (Bachelard, 2005): como o samba ressoa no seu público e como ele repercute, como as pessoas devolvem essa energia experienciada.

No exemplo exposto no parágrafo anterior, também é possível utilizar a ideia da recursão organizacional de Morin (2005) que é um dos três princípios para entender o pensamento complexo desenvolvido pelo autor. O autor elimina a ideia de causa/efeito ao mencionar que “os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que se produz” (Morin, 2005, p. 74). Assim como a roda de samba alimenta seus frequentadores, o público ajuda a revigorar as rodas de samba.

Ao longo da viagem foram feitas duas abordagens com os tripulantes: na primeira foi perguntado: **em uma ou duas palavras o que tem vem à mente quando pensas em samba?**, na segunda, o marujo se metamorfoseou em cozinheiro e fez, das respostas, ingredientes para cozinhar uma feijoada (prato típico em manifestações de samba). Esse segundo modelo de abordagem lúdica foi como um gatilho para acessar a imaginação do “animal simbólico” de Cassirer (2005) e o “*homo symbolicus*” de Durand (1999) iluminando o caminho rumo ao

conhecimento indireto que faz parte do nosso ser desde o início da nossa espécie.



Figura 1 – Feijoada Simbólica do Samba. Fonte: Nunes (2024)

A feijoada contou com duas receitas diferentes, pois cada roda de samba produzia seus próprios temperos. A receita de cada uma das feijoadas foi descrita minuciosamente para ser mostrada, em um momento posterior, para os participantes das rodas de samba.

Na segunda etapa do encontro com os tripulantes da embarcação, as conversas foram realizadas em diferentes espaços do navio Satolep-Samba. Essa medida foi necessária tendo em vista o ritmo frenético que eles caminhavam pelo navio sem tempo nem mesmo para uma breve conversa com o marujo.

Durante a etapa descrita no parágrafo acima, eu caminhava com as receitas, a panela e os feijões de um lado para o outro do navio em busca dos tripulantes. A conversa ocorria da seguinte maneira: em um primeiro momento, eu relembrava cada um da primeira etapa e logo mostrava o resultado da coleta simbolizado na receita de cada feijoada; logo após, eles retiravam um feijão simbólico (feito em cápsula) da panela e abriam para revelar o ingrediente

presente; a seguir, era perguntado o porquê daquele ingrediente estar presente naquela receita; por fim, era permitido ao tripulante mudar alguns temperos da receita tendo em vista que eles, como apreciadores dessa feijoada, têm um paladar apurado quando o assunto é samba.

Uma das receitas teve mudança apenas na quantidade que determinados ingredientes deveriam ser usados. No entanto, em uma delas, o debate com os tripulantes foi mais intenso e, ao final, um ingrediente novo foi necessário para a equilibrar a receita.

Após a coleta dos ingredientes e o debate acerca da receita, a proposta era seguir visitando espaços que tocavam samba no navio. Contudo, uma tempestade marítima (COVID-19) surpreendeu todos que estavam na embarcação.

A TEMPESTADE MARÍTIMA MOSTRA A IMPORTÂNCIA DO SAMBA

Era algo que ninguém esperava. O mar se revoltou de tal forma que os tripulantes mantinham-se em seus cômodos sem transitar pelo navio. O céu escureceu e as ondas se tornaram mais altas como se houvesse, naquele momento, um recado da natureza enviado aos seres humanos. O navio silenciou, as rodas não tocavam mais e o silêncio era tão ensurdecedor que, muitas vezes, levava minha sombra para passear. As regras de assepsia foram reforçadas para evitar a contaminação de um vírus que vinha presente na tempestade.

A princípio, pensava-se que a tempestade seria passageira, o que não se confirmou. O tempo cronológico já não fazia sentido diante daquela experiência que marcou profundamente os tripulantes. Foi nesse momento que a falta do samba ressoava em sua mais alta intensidade e a sua ausência foi sentida e compartilhada entre todos da embarcação: eles deviam manter certa distância ao longo da tempestade, mas a tristeza do silêncio foi compartilhada por cada um.

Mesmo em um momento singular da minha vida, era necessário, como marujo, enfrentar a tormenta e seguir analisando esse agora revoltoso Oceano Samba. Os ingredientes coletados e o debate sobre as receitas esperavam que

eu me debruçasse sobre eles para um parecer e possível desfecho dessa investigação marítima antes de desembarcarmos.

“NEM SE ATREVA A ME DIZER DO QUE É FEITO O SAMBA?”

No final da música *Samba a Dois*, o grupo *Los Hermanos*, não contentes em já desafiarem os ouvidos dos apreciadores de samba com a escolha de instrumentos não corriqueiros do universo do samba, eles novamente provocam o ouvinte de duas formas: com a mudança da letra no refrão e com um solo instrumental diferenciado.

No tocante à parte musical, a banda desafia o ouvinte ao dar ao teclado o privilégio de realizar um solo. Para Rezende (2023), a parte final que traz um solo de teclado com vários efeitos que serve como ponte para a entrada dos metais que nos leva para um salão de gafieira. A transição entre esse solo e a execução dos instrumentos de sopro de metais é ao mesmo tempo uma façanha musical e uma mostra de que, culturalmente, o samba não tem limite e transcende seus rótulos midiáticos atuais.

Quando observamos a letra, se antes Marcelo Camelo cantava “quem se atreve a me dizer do que é feito o samba?”, agora, o vocalista desafia com “nem se atreva a me dizer do que é feito o samba?”. Essa provocação revela que não temos como resumir o universo do samba em poucas palavras e seria em vão pedir que essa manifestação popular siga uma determinada linha melódica.

A investigação marítima realizada também revelou uma ampla gama de significados simbólicos presentes na cultura do samba. Dentre algumas palavras mencionadas na primeira etapa estão: ANCESTRALIDADE, ALEGRIA DE VIVER, ARTE DO POVO, CELEBRAÇÃO DA ALMA VIVA, CONTAGIOSO, MAGIA, O REFÚGIO FIEL DO DIA A DIA DA PERIFERIA BRASILEIRA, UMA VIDA COM MOLEJO entre outras. Na segunda etapa, mais um ingrediente foi adicionado: RESISTÊNCIA.

A realização de uma feijoada simbólica com todos esses ingredientes fez os tripulantes mergulharem em algumas partes profundas do Oceano Samba trazendo relatos pessoais e sua relação com essa manifestação popular. A relação de pertencimento também não passou despercebido pelo investigador

marítimo: muitos tripulantes relataram que o samba é um local de partilha, de comunhão, de revigoração vital.

Para além da revitalização, a roda de samba também educa no sentido de formação humana. Ela estabelece comportamentos, molda caracteres, compartilha saberes.

Por mais que possa parecer paradoxal considerando que a dinâmica e a essência da roda não são modificadas, “cada roda de samba é única e irrepetível” (Moura, 2004, p. 23). Isso decorre porque o local, o tempo, os participantes, as músicas e a energia compartilhada são fenômenos singulares e diferentes de outras rodas, a magia da roda de samba faz com que sua função de revigoração vital e formação humana revele sua impossibilidade de se repetir, pois cada roda propaga diferentes ressonâncias e repercussões.

Finalizo essa escrita com uma caricatura em que os responsáveis pela as âncoras teóricas do estudo tocam na roda de samba: Ernst Cassirer no pandeiro, Gilbert Durand no prato e faca, Gaston Bachelard no cavaquinho, eu no violão e Edgar Morin no tantã. Além deles estão outros teóricos utilizados ao longo da navegação como Mircea Eliade, Michel Maffesoli, Alberto Filipe Araújo e Paul Feyerabend. Por fim, também é possível visualizar Luis Garagalza que recepcionou o navio quando aportou na Espanha e a banca de avaliação marítima: Lúcia Maria Vaz Peres, Juremir Machado da Silva, José Aparecido Celorio, Jarbas Santos Vieira, Rosária Ilgenfritz Sperotto, Vania Grimm Thies e Viviane Adriana Saballa.



Figura 2 – Esboço de capa para tese de doutorado em 2021. Autor: André Oliveira.

REFERÊNCIAS CITADAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAMELO, Marcelo. Samba a dois. In: Los Hermanos. **Ventura**. São Paulo: BMG, 2003. 1 CD, (3 min17s). Faixa 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EHHT1yyGquQ>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o Homem:** introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário:** ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 4. ed. Tradução: Renée Eve Levié. Rio de Janeiro: DIFEL, 1999.

DURAND, Gilbert. *La noción de "cuenca semántica"*. In: _____. ***Mitos y sociedades:*** *introducción a la mitodología*. 4. ed. Traducción: Sylvie Nante. Buenos Aires: Biblos, 2003.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. 2. ed. Tradução: Cezar Augusto Mortari. São Paulo: UNESP, 2011.

HUIZINGA, Johan. ***Homo Ludens*****:** o jogo como elemento da cultura. 9. ed. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MINKOWSKI, Eugène. ***Vers une cosmologie***. Paris: Aubier-Montaigne, 1967.

MOURA, Roberto M. **No princípio era a roda:** um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 8. ed. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NUNES, Bruno Blois. **Vamos Navegar no Imaginário do Oceano Samba?** Curitiba: CRV, 2024.

REZENDE, Daniel. Samba a Dois. In: _____. **De onde vem a calma:** Ventura e o carnaval particular do Los Hermanos. Curitiba: Barbante, 2023. p. 09-21.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v.22, n.44, p. 203-20, ago./dez. 2014. doi: 10.20396/temáticas.v22i44.10977.

REFLEXIONES SOBRE IMAGINARIOS DECONSTRUIDOS EN UNA EXPERIENCIA DE CO-INVESTIGACIÓN
REFLEXÕES SOBRE IMAGINÁRIOS DESCONSTRUÍDOS EM UMA EXPERIÊNCIA DE CO-PESQUISA

Marili Elizabeth Saucod
UNNE/ARG, saucodmarili@gmail.com
Analía Elizabeth Leite-Méndez
UNNE/ARG, aleite@uma.es

DIÁLOGOS CON LA EXPERIENCIA

¿Qué imaginarios se deconstruyen en el camino que recorren prácticas de co-investigación? A lo largo de nuestra biografía personal hemos construido conocimientos y creencias sobre lo que ciencia significa, sobre el sentido de investigar y sobre los territorios de dichos procesos de investigación.

Este escrito, emerge de reflexiones realizadas en el trabajo de tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), desarrollado en una escuela secundaria de una barriada popular en la ciudad de Formosa, Argentina. El proyecto se titula *"Proyectos de vidas de adolescencias y juventudes en Formosa: experiencias y construcciones en una escuela secundaria*" y presenta una metodología de investigación la etnografía co-participativa (Achilli, 2015). Los objetivos generales del proyecto han sido comprender los modos de construcción de proyectos de vida de adolescencias y juventudes que asisten a una escuela secundaria de la ciudad de Formosa y reconstruir en colaboración con la comunidad educativa, los sentidos que la escuela secundaria brinda durante la construcción de dichos proyectos de vida de las juventudes y adolescencias.

Las figuras religiosas que forman parte del paisaje escolar frente a contextos educativos públicos y laicos, las demandas iniciales de los agentes educativos que han puesto en cuestión el sentido co-investigación de la propuesta, entre otros aspectos que mueven nuestras estructuras epistémicas nos habilitan a dialogar sobre ciertos interrogantes ¿Cómo deconstruir nuestros imaginarios sobre el sentido de hacer co-investigación? ¿Cómo nos interpela el

territorio co-investigador en nuestras propias concepciones sobre los sentidos de investigar?

Comenzamos este diálogo con la siguiente pregunta ¿Qué imaginarios se deconstruyen en el camino que recorren prácticas de co-investigación? Siguiendo a Castoriadis (1997) el término *imaginario* no debe ser tomado de ningún modo en sentido mentalista, las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad, son ese mundo y conforman la psique de los individuos. Crean una representación del mundo incluida la propia sociedad y su lugar en ese mundo, aunque esto no es un constructo intelectual, va junto con el impulso de creación de la sociedad y los afectos que embeben la totalidad de la vida social. Pensando en los imaginarios deconstruidos en el proceso de co-investigación, adherimos a los planteaos del autor para hacernos preguntas y generar reflexiones.

A lo largo de nuestra biografía personal hemos construido conocimientos y creencias sobre qué es ciencia, sobre el sentido de investigar y sobre los territorios que participan de dichos procesos de investigación. Por ejemplo, si hacemos investigación educativa en instituciones escolares, antes del primer ingreso a este territorio, tenemos incorporados numerosos imaginarios y significaciones sobre su contexto: que significa enseñar, qué significa aprender o como deberían convivir las personas que en ella trascienden su cotidianeidad.

En el trabajo de campo y en los momentos de pensar la territorialidad y el camino recorrido en la experiencia, tuvieron lugar oportunidades de deconstrucción de imaginarios iniciales asignados al territorio educativo co-investigador.

Hay tres momentos que nos permitirán comprender este proceso: 1) La sorpresa frente a figuras religiosas que forman parte del paisaje escolar; 2) los pedidos iniciales del equipo directivo que puso en cuestión los sentidos de hacer investigación co-participativa; y 3) los procesos vinculares entre les estudiantes y trabajadores de la educación. Estos momentos permiten revisar nuestras concepciones sobre el sentido de co-investigar y la forma de vincularnos con el territorio co-investigador. A su vez, fue un proceso mediado por los diálogos compartidos entre orientadora y tesista, espacios de encuentros que nos han permitido construir reflexiones sobre este camino de deconstruir nuestros imaginarios para (re)construir nuevos modos de co-investigar.

Comenzaremos indagando el primer momento. La escuela en donde se desarrolló la experiencia de co-investigación, es una escuela pública y -en las normativas- de carácter laica. Cada vez que visitaba la escuela, lo primero que podía ver eran las imágenes de San Miguel Arcángel; las encontraba, primero al ingresar a la escuela en un santuario ubicado al lado de la puerta de entrada, algunas veces con velas encendidas, había otra en una de las paredes al lado del pasillo que conectaba las aulas, la siguiente se encontraba pintada en el centro de la pared del escenario. La presencia de estas imágenes, en un primer momento causaron desconcierto en mí, las sentía como imposiciones coloniales planteadas en el contexto educativo, me preguntaba ¿Qué acontecía con aquellos miembros de la comunidad educativa que no comparten esta creencia? Intentaba hacer teorizaciones planteando que podría tratarse de imposiciones coloniales, relacionadas a la colonialidad del saber y del poder (Quijano, 1988). Este panorama empieza a cambiar cuando, al pasar los meses, pude reconocer desde otro lugar a la escuela y su cultura. Comienzo a entender que la imagen de San Miguel y sus festividades constituía, muchas veces, oportunidades de encuentros de la comunidad educativa, entre la escuela y la familia, sin involucrarse de forma directa en las practicas curriculares. Éstas eran festividades que, lejos de imponer ideologías y prácticas religiosas, construían comunidad dentro de la heterogeneidad que caracteriza a los centros escolares (Moreno Doña y López de Maturana Luna, 2020).

La co-invetigación, supone que las actividades sean construidas con el territorio. Al ingresar a la escuela, en diálogo inicial con el equipo directivo, me solicitan que realice un “cronograma de actividades” antes de iniciar el proyecto. Esto parecía poner en peligro los destinos de generar espacios de co-participación, ya que suponía que aquel cronograma sea creado desde mis propias decisiones antes de iniciar la experiencia y no desde un lugar horizontal junto con la comunidad educativa. Sin embargo, la experiencia mostró que tales temores respondían a imaginarios que me eran propios, que formaban parte de mis construcciones subjetivas. Si bien el cronograma de actividades fue construido y presentado antes de iniciar con la experiencia, durante el desarrollo de la misma, dicho cronograma fue mutando. Si bien las actividades estaban definidas, en cada encuentro con les co-investigadores se tejieron tramas singulares, en donde aquel cronograma que parecía estático y una suerte de

amenaza para llevar adelante investigación co-participativa, se convirtió en una oportunidad para el encuentro con la comunidad educativa y la construcción de conocimientos colectivos.

Finalmente, el tercer momento me llevó a comprender las diversas formas de vincularse en la escuela. Se trata de lo que Jackson propone como la vida moral en las aulas (Jackson, 2020), que demuestra el carácter singular de la escuela y de quienes la habitan. La escuela rompía con la clásica idea de trato "formal" entre estudiantes y docentes, presentándose formas vinculares y de comunicación que, a fin de cuentas, no marcaba distancia entre quienes enseñan y aprender, aunque construía un clima de respeto en la comunidad educativa. Una de mis primeras anotaciones en el diario de campo fue: *"Lo primero que escucho al ingresar a la escuela, es a la preceptora gritando a les estudiantes para que ingresen a las aulas luego del recreo. Expresa "hagan lo que les digo", sin dar explicaciones. Una de las estudiantes le responde "ya entramos, reina". Se plantea un trato informal. Esos gritos me incomodaron, pero, al parecer, los estudiantes los tienen naturalizados*".

Dialogar con la comunidad educativa, vivir el cotidiano en la escuela, conocer sus historias, sus costumbres, sus preocupaciones y sus alegrías, me ha dado la oportunidad de comprender las formas en que se construyen los vínculos y sus vidas en la escuela (McLaren, 2003).

Siguiendo a Castoriadis (1997) el pensamiento es esencialmente histórico, se manifiesta en un momento y en un encadenamiento histórico y es también su expresión. A su vez, el pensamiento es esencialmente social, ya que, cada una de sus manifestaciones es un momento del medio social, procede, actúa sobre él, lo expresa, sin reducirse a ese hecho. Lo social y lo histórico constituyen la condición esencial de la existencia del pensamiento y de la reflexión. Ésta es una condición intrínseca, entonces los individuos socializados son fragmentos hablantes y caminantes de una sociedad dada, es decir que encarnamos el núcleo esencial de las instituciones y de las significaciones de su sociedad. El individuo es una creación social, aunque sociedad y psique no pueden ser reducibles una sobre la otra, pero son inseparables, ya que la sociedad no puede producir almas, aunque una asamblea de individuos puede producir una sociedad ya que se encuentran socializada.

Al profundizar la cuestión de la dimensión social, el autor plantea que se trata de una totalidad cohesionada por las instituciones (lenguaje, normas, familia, modos de producción) y por las significaciones que estas instituciones encarnan, ambas representan creaciones ontológicas. La psique debe ser socializada y para ello abandona más o menos a su mundo propio, se puede pensar que la sociedad puede hacer de la psique lo que quiera siempre que se cumpla con la condición que la institución social ofrezca a la psique un sentido (para su vida y para su muerte). Éstas forman parte de restricciones internas.

Los momentos relatados muestras los imaginarios sobre el sentido de hacer investigación (con) las escuelas, sobre como entendemos los vínculos pedagógicos y al territorio escolar. Imaginarios que, muchas veces, encierran prejuicios e interpretaciones reduccionistas sobre el territorio escolar. El diario de campo aparece como una herramienta central en este proceso, para comprendernos en la interacción con otres, para escucharnos en nuestros escritos, para entender las formas en que construimos las prácticas de co-investigación e identificar los imaginarios que nos habitan.

Más que un canal de comunicación, la escritura nos permite pensar. Nos sirve para configurar ideas y trabajar sobre el pensamiento. Carlino (2005) plantea que la escritura es uno de los mejores métodos para pensar, en este sentido, desde los procesos de escritura en el diario de campo, pude identificar mis interpretaciones sobre el territorio escolar y escarbar mis concepciones más enraizadas sobre las implicancias de las experiencias en el campo.

Los espacios de encuentro y diálogos comunales (Espinosa, 2013) construidos entre orientadora y tesista han sido transversales a la experiencia, generando oportunidades para repensar las formas de construir y deconstruir experiencias de co-investigación. La experiencia mirada desde dentro y desde afuera, narrada de forma oral desde mi lugar como tesista y dialogada con las visiones, conocimientos y subjetividades de quien acompaña al proceso desde el lugar de orientadora. Intentamos romper, así, con los mandatos de aquella investigación objetivista, utilitaria y todopoderosa.

Entendemos que es necesario pensar formas de descoloniazar la mente y el imaginario, es decir, los conocimientos y el ser (Mignolo, 2010). Cabe preguntarnos ¿Cómo descolonizar nuestras subjetividades? Se trata de romper o quitarnos nuestras “aureolas de expertas” (Leite-Méndez, 2013) pensar nuevas

formas de ser, para construir co-investigación, camino sin desembocadura, muchas veces, que siempre *está siendo*.

ALGUNAS CONCLUSIONES

La deconstrucción de imaginarios constituye un largo camino que, muchas veces, no es acabado. Sin embargo, entendemos que este no es un proceso que dependa de la voluntad y el mérito individual, constituye un trabajo colectivo en donde las experiencias que nos permiten vivenciar los espacios escolares en donde y, con quienes, investigamos, nos dan oportunidades para reflexionar sobre aquellos imaginarios aprendidos y que continúan latentes.

Dialogar lejos está del simple acto de transmitir palabras a otros, otras u otres. Constituyen espacios de encuentro de subjetividades, de deconstrucción y construcción de saberes y de formas de ser y vivir la co-investigación. Dialogamos con la literatura que conforma nuestro marco teórico, entre investigadoras y con nosotras mismas, en todos los casos, se tratan de procesos mediados por lo colectivo y lo comunal, por la dimensión histórica que nos constituye y por los sentidos co-construidos en el territorio.

Todo diálogo se constituye como tal alejándose de conclusiones cerradas e invitando a la pregunta ¿Cómo re-aprender aquello que da sentido a nuestra tarea de investigar? ¿De qué forma dialogar con nuestras propias subjetividades? ¿Cómo construir diálogos con aquellos imaginarios latentes en nosotras?

REFERÊNCIAS

ACHILLI, E. FITTIPALDI, M. (2015). Co-participación en la investigación etnográfica/antropológica. De compromisos y desafíos. Boletín de Antropología y Educación.

CARLINO, P. (2006). La escritura en la investigación. Documento de trabajo N°19. Universidad de San Andrés.

CASTORIADIS, C. (1997). El imaginario social instituyente.

ESPINOSA, Y; GOMEZ, D; LUGONES, M. y OCHOA, K. (2013) Cap. 12: Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial. Una conversa en cuatro voces. En: WALSH, C. Pedagogías decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo 1. Ediciones Abya- Yala. Quito, Ecuador.

JACKSON, P. (2020). La vida moral en la escuela. Amorrortu.

LEITE-MÉNDEZ, A. (2013) El diálogo para iniciar el recorrido de una vida. Rivas FLORES, J; CORTÉS GONZALEZ, P. (coords.) (2013) En Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador /ra a través de los relatos biográficos. Grupo de Investigación ProCIE. Universidad de Málaga.

LÓPEZ DE MATURANA LUNA, S; MORENO DOÑA, A. (2020) Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares. Editorial Universidad de la Serena.

MCLAREN, P. (2003) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía critica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI editores, s.a.

MIGNOLO, W. (2010) Desobediencia epistémica: retorica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo. Buenos Aires, Argentina.

8º Ouvindo Coisas
MEMÓRIAS PARA O FUTURO

EIXO 2 – NARRATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O grupo Narrativas e Formação propõem-se a reunir investigadoras(es) que apresentem reflexões no campo da formação inicial e continuada em diferentes níveis, considerando as narrativas como importante elemento para a constituição dos saberes e práticas docentes.

IMAGINÁRIOS EM MOVIMENTO: FORMAÇÃO DOCENTE NA RODA

Rejane Zanini
PPGE/UFSM, rejane.zanini@acad.ufsm.br
Sabrina Copetti da Costa
Secretária de Educação Içara/SC. copettidacostasabrina@gmail.com



Este relato surge da experiência compartilhada no Evento *8º Ouvindo Coisas, memórias para o futuro,* realizado na Universidade Federal de Santa Maria, RS, em maio de 2025. Fomos provocadas a realizá-lo a partir da Coordenação do GT Imaginários e Formação Docente, e o organizamos da seguinte forma: apresentação do filme Lila (2014)[1], de Carlos Lascano, usado como dispositivo da Roda de Conversa, considerações sobre o formato do evento e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social e sobre formação docente. A partir do filme, também comparecem os conceitos de Imaginário Social (Cornelius Castoriadis), noções de Rodas de Conversa

[1] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sUy6WJL7wV8.

(Warschauer) e por fim, a análise dos trabalhos encaminhados e das apresentações. O GEPEIS vem desenvolvendo pesquisas e formações na educação há mais de 30 anos, ancorado no campo teórico e metodológico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis.

Entendemos que, para alcançarmos resultados diferentes, o modo de fazer deve ser diferenciado. Vasconcellos e Oliveira (2014) compreendem a complexa dimensão formativa da docência como processos inacabados envolvendo tempos e espaços da vida de cada um, extrapolando os espaços acadêmicos, uma vez que estão diretamente relacionados às experiências vividas. Assim, a formação é pensada

> [...] com o inacabamento e com a própria responsabilidade do docente para efetivar esse processo; ou seja, o sujeito se forma – é um processo pessoal –, buscando a percepção de seu desenvolvimento a partir de seus próprios movimentos de busca, mudanças e transformação. (Vasconcellos e Oliveira, 2014, p. 405).

Quando a educação pede transformações urgentes, há que se voltar o olhar sobre o que está posto e buscar instituir o novo, ainda que esse trabalho seja inicialmente realizado modestamente, aos poucos e estrategicamente pelos que percebem que algo precisa ser feito.

Imaginários na roda: encontros que provocam a docência

A depender do grau de abertura com que nos dispomos a viver uma experiência, os eventos acadêmicos podem se revelar bastante formativos. Esses encontros, tradicionalmente pautados por estruturas rígidas, também podem ganhar novos contornos quando fugimos dos modelos tradicionais, favorecendo aprendizagens e desaprendizagens (Fresquet, 2007) outras, provocadas por outras formas de estar juntos.

A perspectiva de rodas de conversa conforme desenvolvida por Cecília Warschauer foi inspirada “[...] nas práticas e teorias de vários mestres. Paulo Freire, com os círculos de cultura; Madalena Freire, com suas rodas de crianças e de educadores; Freinet, com a cooperativa escolar, entre outros” (Warschauer, 2017, p. 103). Entretanto, como bem observa Cecília, “[...] a roda não foi inventada por nenhum de nós. Ela é arquetípica e faz parte do universo humano desde os primórdios da civilização (Warschauer, 2017, p. 103). De encontros

informais nos alpendres às salas de aula, as rodas de conversa percorrem um longo trajeto até se firmarem como prática educativa. Novos imaginários sobre construção do conhecimento vão entrando em cena e, com isso, “das salas de aula, especialmente do ensino infantil e fundamental, a roda de conversa tem ganhado espaço também em momentos acadêmicos de reflexão” (Lisbôa, 2020, p.167).

De um modo geral, as rodas de conversa costumam ter a participação democrática dos integrantes, fala aberta a todos, formato em círculo, escolha de um tema central e reflexões sobre o vivido. Apesar disso, “ainda que mantenhamos objetivos educativos ou reflexivos e perspectivas dialógicas, os modos de condução diversificam-se significativamente quando observamos os relatos das experiências” (Pinheiro, 2020, p.8). Quanto aos modos de condução, no GT2 - Imaginários e Formação Docente, do referido evento, optamos por fomentar as reflexões em roda a partir do dispositivo fílmico e de perguntas abertas sobre os temas dos trabalhos submetidos.

Tendo em vista que a roda aconteceria em um encontro único, propusemos que as reflexões continuassem sendo partilhadas por cada integrante em seus resumos expandidos. Desse modo, o envio posterior do trabalho poderia deixar de ser apenas mais uma obrigação acadêmica, tornando-se uma continuidade das rodas, que poderiam ganhar mais profundidade por meio dos registros. Nesse sentido, Warschauer afirma:

> [...] além da roda, marcada pelo exercício da fala, da escuta e da partilha, os registros dão uma concretude aos avanços e conhecimentos que passam a fazer parte da história vivenciada. Em formatos próprios para cada tipo de grupo, os Registros permitem sua retomada posterior, tanto pelos seus autores quanto para outras pessoas, que podem encontrar ali o eco para seus próprios desafios, pessoais ou profissionais. (Warschauer, 2017, p. 35).

No 8º Ouvindo Coisas: memórias para o futuro, escolhemos estar juntos(as) por meio da roda de conversa. Inspiradas por Warschauer, trazemos aqui nossas reflexões a partir do encontro já que, como nos lembra a autora, “[...] as rodas ganham profundidade com a ajuda dos registros” (Warschauer, 2017, p. 105).

O cinema na roda: provocações para a docência

A roda de conversa pode ser um formato bastante favorável aos processos formativos que podem acontecer nos eventos acadêmicos, principalmente pelas reflexões que podem ocorrer com o auxílio do olhar do outro. Esse olhar pode se dar por meio das narrativas que emergem de cada integrante do grupo como também a partir das provocações da sétima arte. Desse modo, o cinema entrou na roda através do curta-metragem Lila, de Carlos Lascano. Suas cenas instigaram os imaginários dos participantes, dando início a intensas trocas e partilhas que se desenrolaram a partir das emoções, memórias e sentidos despertados pelo filme.

Como afirma Teixeira et al. (2014, p. 132) o cinema é reconhecido como "[...] uma instância formativa poderosa, desde seu nascimento, por seus realizadores, financiadores e setores governamentais", sendo ele capaz de "[...] mobilizar afetos, difundir ideias, e influenciar comportamentos". Além disso, Duarte (2009, p. 16) bem nos lembra que ver filmes "[...] é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais". Assim, convidamos o cinema para a roda e sua narrativa foi a primeira, provocando tantas outras.

O curta-metragem *Lila* foi apresentado a fim de potencializar a roda de conversa do GT2 - Narrativas e Formação Docente, Grupo 1, na qual se inscreveram dez trabalhos. Em cena, Lila, uma jovem garota, papel e giz de cera. Um cravo seco pela ação do tempo aparece. Assim inicia o curta com a adolescente que transforma seu entorno pelo olhar sensível e criação. Na rua, olhar, ver e mudar, o que faz a partir de desenhos coloridos, faz com que a realidade se torne mais leve, com possíveis desejos realizados, em ações perceptíveis. Como em uma brincadeira de criança, um faz de conta da infância, distâncias são reduzidas, relacionamentos restaurados, a tristeza vira alegria e as cores passam a compor os cenários antes cinzentos.

Ao retornar para casa, Lila encontra o cravo vermelho vivo, aves cruzam o céu, e a visita a inspira a reencontrar seus pais na areia da praia, como em uma aquarela. Um abraço final encerra o filme, que também é um abraço a quem o assiste.

A docência na roda: (trans)formações possíveis.

Transformar envolve não só mudanças, mas movimentos por meio dos quais se pode alterar a aparência ou a forma de algo. Transformação, o mote do filme, foi o fio condutor de nossas conversas.

As escritas comunicadas versaram sobre o cinema e movimentos instituintes na docência, com *Imaginários e desenvolvimento profissional docente: provocações possíveis*; o teatro e a docência, com o resumo intitulado *Imaginários sobre a docência masculina em teatro na Educação Infantil no município de Pelotas, RS*; o riso e a docência, com *A postura docente e* a palhaçaria: pensando rupturas; a educação infantil, com T*ravessias das infâncias e correio do afeto: aproximações e histórias entre mães e crianças*; o professor iniciante, com o resumo *Sempre soube que gostaria de ser professora?!*; as vivências artísticas e a docência, com *Corpo em cena, corpo que ensina: um olhar para o professor artista*; a estética e a docência, com percursos formativos *Caminhar é preciso: eventos e encontros;* a escola das infâncias, com rupturas, construções e reconstruções, com o resumo *Travessias e (auto)formação no cotidiano docente*; transformar-se e transformar, com *Conhecimento: uma viagem ininterrupta*; e a dignidade na educação, que inclui a violência em espaços educacionais, com *Violência escolar protagonizada por professores: chamado à sensibilização docente*.

Os movimentos estão inseridos nos resumos metaforicamente. Rupturas, travessias, trajetórias, encontros, viagem, percursos, caminhada, o corpo em cena. Os sujeitos implicados, estudantes iniciantes que desejam transformar com a escuta e o afeto, viver a pesquisa e as práticas com intensidade, que entendem que mais do que cumprir etapas, ser docente é transformar-se. Docentes movidos pelas expressões da arte, como o cinema, o teatro, a palhaçaria, que valorizam as histórias de vidas de homens na docência, mas também contribuem para valorizar as histórias de vida das crianças, cujas mães estão no sistema prisional. Compreende-se o que é necessário. Nos questionamos como fazer.

E nos questionamos de muitas outras formas: o que as narrativas de vida de professores tem a revelar sobre as representações simbólicas da docência masculina em teatro na Educação Infantil? Pode o cinema provocar a docência?

Ao encontrar a docência, a sétima arte é capaz de provocar os imaginários sobre escola, aluno, criança, educação e formação? Quais os benefícios do riso na docência? Como as vivências artísticas repercutem na prática docente e nas expressões corporais dos sujeitos na educação? Qual a importância da formação estética para formar o ser sensível? Como promover uma educação voltada para as infâncias? As perguntas são lançadas como ato reflexivo, não esperando respondê-las, mas também não sem esperança de que propor e realizar eventos diferenciados é um passo para promover as tão necessárias transformações na educação, em todos os níveis.

Referências

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação.** 3.ed. . Belo horizonte:Autêntica Editora, 2009.

FRESQUET, Adriana. **Imagens do desaprender** – uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.

LISBÔA, Flávio Marinho. Roda de conversa: metodologia na produção de narrativas sobre permanência na universidade. Revista História Oral, v.23, n.1, p. 161-182, jan./jun, 2020. Disponível em: https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/995. Acesso em: 24 de jun. de 2025.

PINHEIRO, Leandro Rogério. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. Revista Pro-Posições, Campinas, SP, v.31, n. 1, p. 1-30, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/jxjfFR8ZtfFkHNJ36CX6mFp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 05 de jul. 2025.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro et al. “Me ajuda a olhar”: o cinema na formação de professores. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v.17, n. 24, p. 123-143, dez. 2014. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/579/412. Acesso em: 05 de jul. de 2025.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves de Silveira de; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Experiências estéticas na docência: o cinema como dispositivo formativo. Narrativas de Formação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 405-420, 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4322. Acesso em 09 de jun. de 2025.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. São Paulo: Editora PAZ &TERRA, 2017.

IMAGINÁRIOS SOBRE A DOCÊNCIA MASCULINA EM TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PELOTAS – RS

Lucas Bezerra Furtado
UFPEL, lucasbfurtado.lb@gmail.com
Andrisa Kemel Zanella
UFPel, andrisa.kemel@ufpel.edu.br

PROPOSIÇÃO

A presente proposição visa contribuir com as reflexões interpostas pela pesquisa provisoriamente intitulada “A DOCÊNCIA MASCULINA EM TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar pela via das recordações-referências e Imaginário de homens professores no município de Pelotas-RS” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPel). A investigação percorre um trajeto que se inicia no anteprojeto, que possuía ênfase na atuação do discente como professor-personagem grotesco MC Gardenal, construído a partir de sua própria narrativa de vida, até encontrar a na docência masculina na Educação Infantil o grotesco que embasa toda a pesquisa.

Para apresentar o caminho que marca o meu percurso no mestrado em Educação, é necessário chamar para a cena MC Gardenal. Personagem criado no curso “A grota que me pariu”, ministrado pela Professora Doutora Stefanie Liz Polidoro (Tefa), e na sequência, utilizado no componente curricular de Estágio Supervisionado II do curso de Teatro – Licenciatura, ocasião na qual me propus a investir no conceito de professor-personagem para articular conteúdos históricos e teatrais com uma turma de ensino médio de uma Instituição Estadual. O curso foi um dos resultados da pesquisa realizada no Doutorado da Prof.ª Dr.ª Stefanie Liz Polidoro. Ela apresenta um pouco do que é a ideia desta oficina em sua tese intitulada “Eu-Ternurinha: o processo criativo e curativo da atriz-personagem a partir de seus excessos e vivências nas ruas e o ativismo político e feminista que compõe suas teatropalestras”.

Cabe destacar que o professor-personagem é uma tradução do termo *Teacher in Role*, de Dorothy Heathcoat feita por Beatriz Ângela Vieira Cabral (ou

Biange Cabral), também responsável por trazer esta teoria para o Brasil. De acordo com Vidor (2018),

> Ao utilizar-se da estratégia do *teacher in role*, o professor assume um papel social e com isso estimula a discussão que este papel levanta entre os participantes, em termos de comportamento e suas implicações éticas ou conscientização de outra realidade que não a sua própria (Vidor, 2018, p.13).

No caso de Gardenal, ele constitui-se como um "filófoso" formado na Faculdade da Vida, funkeiro e rapper, se dotando da linguagem popular para abordar questões da história a partir de sua visão sociológica e linguística. Ao inserir-se no contexto de sala de aula, utilizou-se de *slides* em papelão com bricolagens e gambiarras feitas a partir dos meus excessos materiais, como aprendeu com Ternurinha[2], em vez de slides digitais, para representar grandes navegações, passagens e mais passagens das viagens de ônibus que foram realizadas por mim. Tudo isso sem esquecer seu aparador de raios solares em sua cabeça para alimentar sua existência e pensamentos filosóficos.

Nota-se que o professor-personagem acaba por desenvolver uma "caracterização, cria um discurso condizente com as circunstâncias do personagem em termos de época, nacionalidade, ideologia, criando assim uma individualidade" (p.16). Gardenal (Figura 1) é um combo de excessos. Ao adentrar a sala nos encontros e "durante o processo do drama este personagem interage nas improvisações do grupo, mantendo, porém, sua postura física e ideológica a fim de permitir o desenvolvimento de uma contra-argumentação pelo grupo".

Entendo por "drama" o método de ensino "em que a professora ou o professor, juntamente com os/as estudantes, assumem papéis sociais para explorar temas ou situações por meio de um contexto ficcional" (Menegaz, 2020, p.365). Wellington Menegaz no artigo "Perspectivas do Drama no Brasil" faz uma contextualização do processo evolutivo do drama no país desde sua chegada aqui apresentando outros escritos do mesmo dossiê que indicam caminhos para se pensar esta abordagem metodológica. Ele convoca Biange Cabral para relatar que o

[2] Personagem da Professora Tefa, e amiga de Gardenal.

> *Drama*, tal como compreendido ainda hoje, está centrado no envolvimento do aluno ou do participante com o assunto ou conteúdo da experiência dramática; não está nos fatos, e sim em suas implicações. [...] A configuração de uma experiência, em drama, parte da associação da função do professor e dos alunos a papéis sociais e ficcionais distintos. A investigação cênica (em ação) inclui a exploração do *contexto ficcional*, através de um processo centrado em uma sequência de *episódios*, através de distintos *enquadramentos e papéis do professor* (CABRAL, 2014, p. 105).

E por falar em enquadramento, façamos visível a caracterização de MC Gardenal:

Figura 1 – Registro de MC Gardenal



Fonte: Acervo Pessoal

GARDENAL[3]: Olha que moço bonito na foto! Peraí... sou eu! Hahahahaha. Para de falar de mim, malandrão. Parece que onde for agora cê vai ficar falando no meu nome? Que foi? Faz o teu corre!

Gardenal, tô apresentando como cheguei no tema da minha pesquisa no Mestrado, e você fez e faz parte disso. Como que eu não vou falar de ti?

GARDENAL: Agora eu fiquei até besta. Tô importantão. Ó o naipe do cara... Mas ow, paga pelo menos um salgado e um refri né? Igual os diretor de teatro fazia com você, zé mané kkkkkkkkkkk

[3] Gardenal tem um estilo de se comunicar bem intrometido. Esta sua aparição na escrita é apenas uma demonstração do que ele é em corpo e sala de aula.

Tá bom, Gardenal, agora cai fora. Eu tô no meio de uma escrita e você tá me atrapalhando um pouco.

GARDENAL: No começo eu tava ajudando, agora tô atrapalhando... Cê fala de mim mais é mais confuso que eu, hein, magrão? Aí depois quer falar que eu fico filofosando uns baguio nada a ver... cé estranho hein... Baaah.
Galera, desculpa interromper aí a leitura de vocês, viu. Vim dar uma cobrada nesse cara pq ele meio que me esqueceu. Só quer saber de falar de mim, mas me tirar de casa, nada. Tô me indo... Satifação Total! Gratifunk!

Como estava dizendo, “o professor vai refinar a caracterização em termos físicos, sonoros, visuais, mantendo assim a idéia de construção de personagem, um personagem determinado que possa ser trazido em diversos momentos do processo” (p.16), inclusive nas próprias escritas acadêmicas e em ambientes diversos como o digital. Entretanto, esta aproximação com o Gardenal só se deu por meio de um interesse anterior, que era o grotesco. Vi no curso da Tefa, que tinha por objetivo a experimentação deste elemento em cena, uma oportunidade de me familiarizar com a estética e conhecer possíveis caminhos para incorporá-la no meu trabalho de ator – que inclusive resultou na escrita de diversas comunicações para eventos, como Gardenal mesmo disse.

GARDENAL: Eu falo... Vocês tão vendo

Se manda, Gardenal!!!

O grotesco é uma categoria estética (Sodré; Paiva, 2002) aplicada não apenas as Artes Cênicas, mas a diversas outras áreas. Ele não pode ser reduzido apenas à oposição do Belo, pois tem em si caracterizações que o colocam na condição de positivação, e não na negação de algo. De maneira geral, possui algumas modalidades expressivas, dentre elas a escatológica, a teratológica, a chocante e a crítica.

Gardenal, primeira proposta de anteprojeto para o Mestrado, trazia um pouco de cada uma das modalidades, principalmente na construção de sua

forma de falar, construir e conduzir suas teatropalestras[4]. O objetivo inicial da minha pesquisa era analisar essa construção e como ela dialogava com minha história de vida e com a teoria do Imaginário de Gilbert Durand, entretanto, ao longo das orientações percebi que esta proposta não ilustrava fielmente meu desejo de pesquisa.

Notamos então que o grotesco era o tema que perpassava todas as minhas investigações acadêmicas até então e em uma conversa informal, relatando acerca do meu Estágio com o Maternal, percebi que o próprio fazer docente masculino possui um viés grotesco crítico (Sodré; Paiva, 2002), uma vez que vai contra a predominância feminina de profissionais na área do ensino – manifestada no percentual de 79% de acordo com o Censo Escolar 2022. Em contato com o artigo *Práticas de Pesquisa em Educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos* (2007), de Silvio Sánchez Gamboa, assumimos que "a essência do problema é a necessidade humana" (p.25) e que esta questão é mais do que emergente, principalmente na Educação Infantil, etapa da Educação na qual as mulheres "são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola" (Brasil, 2023).

Esta discrepância está impregnada por uma série de estigmas e preconceitos da figura masculina em um exercício de cuidado com crianças pequenas. Thomé Débora Sayão (2005, p.16) explica que estes são "originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas". Este pensamento é reforçado diariamente e constantemente pela estrutura social machista que vê o homem professor na Educação Infantil como um sinal de alerta.

Fabio Rosa, em sua dissertação de Mestrado intitulada "O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil" (2012), aborda uma matéria de Marcelo Cunha Bueno, dono de uma escola particular e assíduo contribuidor na Revista Crescer, publicada pela editora Globo. Na publicação em questão, Bueno aponta que a presença masculina na Educação Infantil, em uma determinada medida, exerce uma inversão da lógica tradicional "de que só mulheres estão preparadas para

[4] Termo retirado da poética e da tese da Tefa.

cuidar e educar as crianças, afastando a lógica, imposta pelo tempo, de que essa profissão não precisa ser valorizada, pois cuidar de crianças está ‘no sangue’ da mulher, da mãe” (Bueno *apud* Rosa, 2012, p.66).

Este pensamento, apesar de contribuir para visibilizar a docência masculina pode carregar consigo um discurso que apague a mulher como vítima do machismo social. Sabemos que estas lutas devem ser sempre travadas em conjunto, mas pela extensão deste trabalho, e o recorte atribuído à pesquisa de mestrado, optamos por enfatizar apenas as implicações relativas à identidade profissional docente de homens.

Sobre este aspecto, Bueno “ressalta que é preciso reconhecer a importância do professor-homem na docência. Não somente é necessário tê-los no Magistério” (Rosa, 2012, p.67). Pelo contrário, deve-se pensar a funcionalidade deles em exercício, contribuindo para o empenho já realizado pelas mulheres, resistindo e insistindo para que haja maior valorização social do Magistério e da profissão, bem como da formação inicial de professores e professoras, “sem a qual, a docência se enunciaria apenas pela questão do cuidado inerente a uma concepção maternal”.

Para além disto, investimos na ideia de que o cuidado pode ser aprendido e que a dimensão sensível da atividade professoral é apenas um entre tantos viéses que permeiam o ambiente escolar. Mais do que ele, o professor e a professora são responsáveis pela **educação** da criança na Educação Infantil, garantindo seu direito expresso em lei. O Teatro, nesta perspectiva é uma das linguagens que mais é atravessada pelo sensível, exigindo do docente a prática da empatia e da alteridade independentemente da idade do próximo.

Assim, passou-se a investigar este campo, com foco para o teatro na Educação Infantil, já que com a lei nº 13.278/2016, o teatro, juntamente com as demais linguagens artísticas (dança, música e artes visuais) constituem o componente curricular Arte, prevendo concurso para ingresso de licenciados especializados para atuarem na escola. Além disto, o Teatro é minha área de formação inicial, e desta maneira, é de meu interesse que a pesquisa articule com esta linguagem.

Desta maneira, embasados em estudos de Durand (2012), Pitta (2016) e Peres (1999), o objetivo da pesquisa direcionou-se a visibilizar os sentidos que

homens professores de Teatro na Educação Infantil atribuem à docência e ao seu exercício na rede escolar do município de Pelotas-RS.

Tendo em vista este cenário, o que propusemos para pensar é: o que as narrativas de vida de professores homens têm para revelar sobre as representações simbólicas da docência masculina em teatro na Educação Infantil?

Atualmente a pesquisa, em andamento, está sendo escrita e aprofundada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Universidade Federal de Pelotas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil.** [Brasília]: Inep, 7 mar. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil#:~:text=O%20ensino%20b%C3%A1sico%20brasileiro%2C%20em,79%2C2%25)%20s%C3%A3o%20professoras. Acesso em: 20 jan. 2025.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Drama: mapeando percursos. **A[L]BERTO: Revista da SP Escola de Teatro**. Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Cultura. São Paulo, Gráfica Stampato, 6, p. 104-113, 2014.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Práticas de pesquisa em educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, Brasil, v. 2, n. 1, p. 9–32, 2007. DOI: 10.11606/issn.2177-580X.v2i1p9-32. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30016.. Acesso em: 6 out. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MENEGAZ, Wellington. Perspectivas do Drama no Brasil. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 363–374, 2020. DOI: 10.14393/OUV-v16n2a2020-58040. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/58040. Acesso em: 10 jul. 2025.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica**. (159 f.). 1999. (Tese de Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

PITTA, D. P. R.. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

POLIDORO, Stefanie Liz. **Eu-Ternurinha: o processo criativo e curativo da atriz-personagem a partir de seus excessos e vivências nas ruas e o ativismo político e feminista que compõe suas teatropalestras.** Tese (doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2020.

ROSA, Fábio José Paz da. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e da Educação Infantil**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ, 2012.

SAYÃO, Thomé Débora. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creches. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005. 274 fls.

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. **O Império do Grotesco**. RJ, Mauad, 2002.

VIDOR, H. B. O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama. Urdimento: **Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 009-017, 2018. DOI: 10.5965/1414573101102008009. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008009. Acesso em: 09 jul. 2025.

CAMINHAR É PRECISO: EVENTOS E ENCONTROS[5]

Rejane Zanini
PPGE/UFSM, rejane.zanini@acad.ufsm.br
Valeska Fortes de Oliveira
PPGE/UFSM, vfortesdeoliveira@gmail.com



Fonte - *Frame do* filme *Visages, Villages* (2017)

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes

[5] Este texto está escrito em forma de Argumento cinematográfico, justifica-se, assim, a fonte nele usada, Courier New. O Argumento cinematográfico é um texto corrido com sua história como se estivesse sendo contada para alguém, com os detalhes que são importantes para a compreensão geral, apresentação dos personagens, as situações que eles enfrentam. Extraído de: https://www.tertulianarrativa.com.br/post/2017/04/19/argumento-quando-a-historia-comeca-a-tomar-forma. Acesso em: 26 março 2025.

e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
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.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.
(Manoel de Barros)

Hoje, 10.09.2024, me ocorreu relatar neste espaço alguns fatos importantes que aconteceram no tempo Chronos nos quatro anos do doutorado, não apartado do tempo Kairós. Para isso, peço licença aos leitores para de certa forma impor um tom mais informal à escrita. Enquanto caminhava neste dia, recordei-me dos peripatéticos, filósofos caminhantes discípulos de Aristóteles. Rousseau era amante das caminhadas e tudo que fazia era a partir do campo, onde considerava ser seu gabinete. Nietzsche caminhava até oito horas por dia, por trilhas e montanhas. Sócrates, Baudelaire e Kant caminhavam com regularidade pelas ruas, cenário urbano[6].

Enquanto caminho, penso e produzo. Organizo as ideias mentalmente. Reorganizo, reviro, inverto. Importante registrar os bastidores, uma espécie de *making of* de tese, se é que isso existe. O Apanhador de Desperdícios me expressa. Me vejo nele, como em um espelho. O narrador dá à palavra a possibilidade de compor seus silêncios. Traz à escrita as palavras que informam, tão rápidas em desaparecer quanto em surgir em um mundo veloz. Inversamente, apresenta a vagareza, a desimportância, o desperdício. Amo os passarinhos, não sei bem ao certo de onde vem esse gosto. Talvez

[6] Caminhar, uma filosofia, de Frederico Gros. Resenha disponível em: https://lcdm0202.wordpress.com/2020/10/28/caminhar-e-uma-atitude-filosofica/#:~:text=S%C3%B3crates%20passou%20a%20vida%20caminhando,era%20uma%20caminhada%20met%C3%B3dica%2C%20metaf%C3%ADsica. Acesso em 20 set. 2024.

do pai, que acordava às 6h da manhã para ouvir seus cantos. Talvez pela simplicidade de seu viver. Amo também as reminiscências. Tenho, em ouvi-las, um sabor especial, gosto de comida de avó.

A tese. Lugar de encontros, desencontros e reencontros. Mestres autores, colegas, amigos, conceitos, imagens. Um cosmos.

O que ou quem é esse ente complexo, ser vivo com quem me assentei quase diariamente, em quem pensei diariamente e a quem me entreguei em fruição por 365 vezes quatro? Hum mil quatrocentos e sessenta dias. Não são quatro dias, mas quatro anos da vida empenhados nas leituras, escritas, reflexões, fazer, desfazer, refazer. Em disposição a essa experiência que considero estética, me (auto)transformei. A personifico em um gênero que não existe, em uma categoria não humana, meio bicho, meio gente, meio criança, meio anciã. Se compõe de muitas partes, de muitas gentes, de muitas memórias, tendo como pano de fundo a efervescência, interior e exterior, a local e a global.

Me ponho a pensar sobre sua forma, seu caráter, sua alma: um ser colorido, iluminado, em constante movimento, provido de asas, porque ser livre é um anseio de todos, e um texto deve ser livre, liberto e por essência libertador. Com uma alma gentil, porque o mundo carece de gentileza. Tímido, por vezes, diante do desconhecido, mas que ao encontrar guarida para suas ideias, se desprende dessas pequenezas. Um ser estranho, em um primeiro momento, que me despertou inseguranças tão antigas que não consigo localizar no tempo, mas que, ao passar dos anos, foi se revelando, se mostrando, se transformando e se constituindo. Como uma obra cubista de Picasso, composta de fragmentos e deformações, mosaico que me provocou impressões outras, mas que ao fim é pura arte. Para alguns, um monstro disforme, carregado de dor, para mim um ente querido que me fez companhia e se fez refúgio nos dias ruins, me acolheu e abraçou nas noites de solidão. Compartilhamos nossas alegrias quando algo novo fruiu e me presenteou com tanto.

Caminhamos lado a lado por longos quatro anos. O que é capaz de caber nesse ínfimo/infinito intervalo de tempo? Coisas demais para escrever aqui, não caberiam em uma tese. Assim, vou relatar brevidades não *desimportantes*.

É possível se teletransportar, como em muitos filmes de ficção, em máquinas do tempo? De certa forma, sim, pelas narrativas. Em um movimento de caminhada ao reverso. Fui buscar uma palavra que significasse essa forma de andar. Há palavras que não existem na língua portuguesa, há outras que desconhecemos, como o cheiro da chuva que emana da terra ou pedras molhadas: *petricor*. Hoje 12.09.2024, choveu. A cinza que tomou o ar na América Latina assentou e novamente podemos respirar ar puro. Sobre isso voltaremos a conversar.

Encontrei a palavra *Revêstrés*. Uma gíria utilizada no Norte e Nordeste com alguns significados interessantes, como andar para trás, ou algo estar fora de sua condição normal, ato em que acontece uma virada contrária na vida de uma pessoa, (momento charneira de Josso?); ou ainda o jeito de fazer, quase uma arte[7]. De todos os significados, ficaremos com andar para trás, em movimentos que se constituem em quase uma arte. Varda, cineasta francesa, produtora dos filmes, dispositivo da tese, em suas rememorações fílmicas, caminhava para trás.

O ano é 2020 d.C., quando o mundo foi assolado pela epidemia do Coronavírus, COVID-19. Diante da crise global que nos atingiu dentro de casa, impiedosa, inadiável e fazendo emergir o confronto com a morte iminente, eis o momento de repensar, ressignificar, refletir e readaptar-se ao novo contexto imposto, o do isolamento. No dia dezesseis de março do ano supracitado, o IFFar, minha instituição de trabalho, ordenou o fechamento de suas portas, como as demais o fizeram, com a indicação da Organização Mundial de Saúde (OMS) acerca da gravidade do momento, e fomos todos orientados a seguir nossas rotinas de trabalho em casa: quinze dias de um pequeno recesso que se transformou em dois anos. No início, sem saber ao certo como fazer para manter a engrenagem funcionando, nos submetemos a uma rotina insana de reuniões, *lives*, formações, contato com alunos e pais em uma tentativa de manter da maneira mais natural possível o que antes fazíamos

[7] Extraído de https://www.dicionarioinformal.com.br/rev%C3%AAstr%C3%A9s/. Acesso em 10 set. 2024.

presencialmente. Ficamos reclusos, em casa e em nós mesmos. Os desafios foram imensos, os profissionais e os pessoais, a insegurança, o luto e a impotência se fizeram constantes, no individual e no coletivo, em nível de planeta. O medo paralisante diante do que parecia ser um pesadelo: do desconhecido, de morrer, de eu morrer sem me despedir, de que as pessoas de perto morressem, de que elas morressem sem se despedir, de sair na rua, de abraçar, de tocar, de viver. Medo do outro, possível vetor da morte.

Em uma manhã, tomei a BR 158 em direção à Itaara, município vizinho de Santa Maria, RS, e a cidade estava deserta, a estrada, deserta, vivíamos um estado de exceção, proibidos de ir e vir. Me dei conta da gravidade da situação e tive medo de ser parada e ser questionada do porquê estar transitando em ordem contrária estabelecida: precisava respirar ar puro, sair da clausura. Tempo de recolhimento, favorável às leituras e às escritas. Tempo de compor um projeto para concorrer ao doutorado, escrito ao longo de um ano e finalizado às vésperas do lançamento do edital de seleção. Com a convicção de que tudo na vida tem um tempo para acontecer, aqui estou.

É primavera. Em outubro de 2021 comecei um novo percurso pelos estudos do doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Nesse momento, ainda em trabalho e estudos remotos, as novidades, muitas, vieram pelas telas. A casa se estabeleceu como espaço desses estudos iniciais: os barulhos da casa, o barulho das outras casas. Talvez esse tenha sido o maior desafio do confinamento, conciliar as atividades de todos os confinados do entorno. E se fomos tolhidos da presença uns dos outros, pudemos acessar o mundo, autores, escritores, professores e colegas envolvidos em suas próprias formações em outras cidades, estados e países. É quando também reencontro o coletivo que inspira estas reflexões, o GEPEIS, do qual me havia afastado por motivos profissionais.

Em dezembro desse mesmo ano, o telescópio *James Webb* irrompe o espaço rumo ao infinito. Os pilares da criação, alcançados e registrados em imagem com nitidez, em sua composição, têm poeira

e hidrogênio. Pó e gás. É necessário tão pouco para produzir tamanha complexidade. O acontecimento é de tamanha relevância, pois nunca o ser humano foi tão longe buscar a sua história. Foram trinta anos de um projeto que poderia ter fracassado na saída, nove bilhões de dólares[8] investidos em um "caminhar para si" do universo e da própria humanidade.

Ao pensarmos em Imaginário, muitas vezes tomamos o caminho equivocado de evocar imagens. Imaginário não é representação de mundo ou de algo específico. O ser humano sempre teve o desejo de registrar, em uma analogia ao pensamento, as imagens que constituíam seu mundo. Partimos da arte rupestre para a pintura artística, com as obras em quadros, depois para a fotografia; posteriormente para a imagem em movimento e, atualmente, inúmeras possibilidades se apresentam com a tecnologia e o uso de Inteligência Artificial.

A fotografia, como descreve Morin (2014, p.41), enquanto imagem, "[...] é presença na ausência". Retratamos e revisitamos, representando o momento que já não existe mais, rememorando as sensações que permearam o fato, em uma tentativa de suprir a falta, a saudade de quem não está mais conosco ou dos espaços não mais visitados. O registro fotográfico produzido pelo telescópio *James Webb* nos apresenta, em um movimento contrário, a imagem a partir de algo que não mais existe, um berçário estelar. Os chamados Pilares da Criação, dispostos em formato espiral, com tamanho inimaginável, mais de quarenta trilhões de quilômetros quadrados, se dissolveram devido a uma provável explosão, há cerca de seis milhões de anos-luz.

A imagem lá está. Quiçá possamos reverberar nossas ações e reflexões de agora no tempo futuro. Vir a ser presença no tempo em que não mais estaremos. É a presença na ausência da coisa, o registro se faz após sua dissolução. Josso (2020) também se inspirou na grandiosidade da existência e em nossa finitude, ao

[8] Filme documentário produzido pela Netflix em 2023, "Explorando o desconhecido, a máquina do tempo cósmica".

escrever, referindo-se ainda aos sentidos outros, além da visão, como o aroma que se difere à noite,

> O céu noturno, com o aroma tão particular da vegetação à noite, encontra uma profundidade vertiginosa graças à visão de estrelas ou constelações distantes (estrelas que já morreram há milhares ou centenas de milhares de anos-luz!) que nos enviam inexoravelmente a um entendimento vital. Compartilhamos o mesmo ciclo de vida-morte-vida com a vegetação. (Josso, 2020, p.9).

Compartilhamos o mesmo ciclo vida-morte-vida com as estrelas também, com a diferença de que as estrelas permanecem visíveis após morrerem para registro de imagem, nós deixamos e registramos uma imagem evanescente, presença na memória daqueles com quem compartilhamos a vida, ou ao menos momentos dela.

Um olhar em direção ao alto, sobretudo ao céu noturno, nos dá a dimensão da pequenez da humanidade, seres efêmeros diante da grandiosidade exposta; ao mesmo tempo que nos dá uma pequena ideia, em reflexo, do possível universo particular. A morte-renascimento não só se faz presente no centro da visão da vida como, em movimento, a morte fecunda a vida, sendo considerada por Morin (2014, p.96) um "[...] aspecto particular das metamorfoses", em um universo fluido com as coisas em participação "[...] de uma grande unidade cósmica em movimento". Para ele, "[...] essa fluidez explica e presta contas à reciprocidade entre o homem-microcosmo e o macrocosmo", em uma possibilidade de analogia entre o homem e o cosmos, um cruzamento mágico em que "[...] se articulam a fluidez do universo e o antropocosmomorfismo". Morin explica que o homem projeta-se na natureza e é habitado por ela. Não é a presença de um eu, mas é um eu, duplo, localizado fora de si, fenômeno chamado antropomorfismo. Já no cosmomorfismo, "[...] o homem se sente natureza: o mundo está no interior do homem; e o homem está espalhado em toda a parte do mundo". Por não entender ser possível a dissociação desses dois termos, os une (MORIN, 2014, p. 97).

Nós permanecemos visíveis no mundo pela imagem e, frequentemente, o pensamos em imagens. O universo, no entanto, me faz refletir:

onde nos situamos, como nos posicionamos frente à grandiosidade do que contemplamos? Eu me coloco diante de uma *imagem* como essa em reverência e silêncio. A reflexão a que me disponho neste momento: a vastidão exterior é tão complexa e infindável quanto à interior.

Nos meses finais do ano de 2022 surge no horizonte virtual a ferramenta *ChatGPT*, a primeira Inteligência Artificial, com suas infinitas possibilidades de produção textual e imagética. Cem milhões de usuários cadastrados em dois meses. Criado pela empresa OPENAI, veio para revolucionar nossos dias e também nossas atividades educativas. A menciono aqui apenas como mais um marco, acontecimento em um caminho sem retorno, o da educação digital, em defesa à ideia da criação autoral.

Chegamos a 2023 sem grandes crises. A crise é interna. Os ipês apressados, já em flor, sinalizam uma nova primavera. Neste tempo, a proximidade da qualificação exige concentração e dedicação. Como em uma produção audiovisual ou em uma simples fotografia, escolhas são necessárias. O que enquadrar? O que não mostrar? Quatro horas e meia de encontro para a famigerada qualificação. Uma tarde longa e proveitosa. Final do ano, pós tensão, uma pausa para descansar, repensar o percurso e recalcular a rota. Agora com a tese qualificada, reinicia-se a escrita. Dois anos se passaram desde o ingresso na Pós-Graduação.

E mais um ciclo se inicia. Bem-vindo 2024. Verão impiedoso. Chegam as águas em um primeiro de maio, avassaladoras. O céu desaba, e a água carrega as encostas, deixando rasgos, estrias na pele dos morros, como nunca se vira ou ouvira falar. Retorna a mesma sensação de impotência do início da pandemia com as imagens de casas, animais, vidas humanas, lembranças, guardados sendo arrastados, enquanto a perplexidade nos invadia. O cavalo Caramelo, apresentado pela mídia a todo o Brasil, resistiu quatro dias imóvel à espera de salvamento.

Eventos climáticos extremos, expressão nova para um antigo problema. Os rios, em transbordamentos jamais vistos neste século e provavelmente em toda a história moderna, me remetem às teorias

estudadas. Durand apresenta o imaginário como uma bacia semântica, ao extravasar, para explicar a dinâmica de formação dos imaginários.

> [...] o imaginário é a "bacia semântica" que orienta o "trajeto antropológico" de cada um na "errância" existencial. O fato de existir bacia semântica (represamento e sentido) e trajeto antropológico (direção e conhecimento do homem) não determina uma linearidade do vivido. Ao contrário, o imaginário estrutura-se na errância: assimilação, apropriação, distorção e acaso. (Silva, 2017, p. 11).

E do Estado inundado, quase em sua totalidade imerso, poucos meses após, o Brasil arde em chamas. Roubaram o meu sol, o nosso sol. O fogo consome, devora, arrasa e esteriliza. Vidas humanas, flora e fauna se extinguem. Respiramos por dias a fumaça emitida no Norte. Nunca antes se queimou tanto neste país. Me veio à mente a música *Gentileza*, feita por Marisa Monte, quando apagaram as palavras do profeta nos muros de São Paulo e eles se tornaram cinzas. Nossa paisagem virou cinza, o céu perdeu os tons. Precisamos de mais Profetas Gentileza.

Também me veio à mente um texto não lido completamente: *A queda do céu* de Davi Kopenawa e Bruce Albert. A crise global do clima. Vale a máxima de que não existe fora, estamos todos juntos, no mesmo barco, ou no mesmo planeta, habitado e destruído em sua obsessão predatória pelo que Kopenawa denomina "Povo da Mercadoria", que ama o ouro e despreza o outro, criadores dos territórios, dos limites, das divisas, das fronteiras. Resumo fiel da modernidade. Em seu prefácio, Castro diz que o livro é rico em lições

> sobre a incompetência eficaz, a irrelevância maligna, o ufanismo bufão da teoria e prática da governamentalidade 'nacional', esse *nomos* antinômico que estria e devasta simultaneamente um espaço que ele imagina instituir quando é, na verdade, literalmente suportado por ele. O Estado nacional? Muito bem, muito bom; mas, muito antes dele, há os espíritos invisíveis da floresta, as fundações metálicas da terra, a fumaça diabólica das epidemias e a doença degenerativa do céu — e nada disso tem fronteira, porteira ou bandeira. (Castro, 2015, p. 18).

No mundo, guerras explodem cidades e pessoas. O Povo da Mercadoria precisa desovar seus armamentos sobre si. Mas a vida segue. A primavera brota e, com ela, se renova. Na sacada de casa, um casal de canários me observa, em proteção ao seu ninho feito em um pequeno porongo vermelho suspenso. Há anos está ali, e sempre retornam a ele. Revisito o texto de Bachelard, *A Poética dos Espaços*. Nele os ninhos são espaços íntimos, refúgios escondidos.

> Entretanto, é o ninho vivo que poderia introduzir uma fenomenologia do ninho real, do ninho encontrado na natureza e que se torna por um instante — a palavra não é muito grande — o centro de um universo, o dado básico de uma situação cósmica. Suspendo suavemente um galho, o pássaro está lá chocando os ovos. É um pássaro que não levanta vôo. Ele estremece somente um pouco. Tremo por fazê-lo tremer. Tenho medo que o pássaro que choca seus ovos saiba que sou um homem, o ser em que os pássaros perderam a confiança. Fico imóvel. Docemente se acalma — eu o imagino! — o medo do pássaro e o meu medo de fazer medo. Respiro melhor. Deixo o galho voltar a seu lugar. Retornarei amanhã. Hoje fica comigo uma alegria: os pássaros fizeram um ninho no meu jardim. (Bachelard, 2014, p. 259).

Para ele, ao contemplarmos um ninho nos relacionamos a um instinto de confiança, o mesmo instinto do pássaro ao construí-lo e ao fazer dele, apesar de sua precariedade, um refúgio absoluto: “Nossa casa, compreendida em seu poder onírico, é um ninho no mundo”, (Bachelard, 2014, p. 264), e o mundo é o ninho da humanidade, frágil e fragilizado.

Minha manhã de primavera ensolarada - entenda-se, sem fumaça, se torna mais leve. Após um longo período de ensaio para a leitura a respeito da experiência em Benjamin, hoje casualmente a enfrento. Para ele, precisamos dar tempo à reflexão a fim de que outras camadas, mais profundas, venham a surgir. Se há a ausência da experiência no mundo, há a ausência do tédio na nossa vida: “O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência” (Benjamin, 1987, p. 204). Qualquer breve movimento os assusta; seus ninhos, onde as atividades se associam ao tédio, também estão em extinção. Com sua ausência, outra surge, a ausência da disposição de ouvir.

Esta escrita, ainda que aparentemente pessimista, vem carregada de confiança. Há esperança para a humanidade? Para os otimistas, sim. Se há, está na educação. Na formação integral. Na arte. No cuidado de si. O importante é seguir. Caminhar com os olhos colocados nos horizontes possíveis. Em Han (2019) encontramos a referência ao novo andarilho, que aprende a ver tudo que realmente acontece no mundo e faz o horizonte único se desvanecer. Han está trazendo à conversa o andarilho de Nietzsche como um novo tipo humano. Um *homo liber* em direção a uma nova viagem, sem meta definitiva, com uma hipervisão como "[...] resultado dessa nova liberdade conquistada" (Han, 2019, p.132); com algo de errante nele que traga em si alegria na mudança e na passagem. Seu olhar andarilha pelo mundo, que ainda está permeado de desertos e abismos.

Devo retomar as rotinas de outrora, que já não são as mesmas, eu já não sou a mesma. Ninguém pode sair de longos quatro anos de (auto)transformação da mesma forma que entrou, parafraseando Heráclito, as águas são outras, o ser já se modificou. Me despeço desta escrita com a sensação de alívio, mas também de um grande vazio, saudade, eu diria. O texto, agora (in)acabado, porque aberto a outras leituras, servirá de companhia a outros.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. Editora WMF Martins Fontes: São Paulo, 2014.

Han, Byung-Chul. **Hiperculturalidade, cultura e globalização.** Editora Vozes, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Meu herbarium:** narrativas experienciais vivenciadas em minha relação com o reino vegetal. (No prelo) Trad. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 729 p.

SILVA, Juremir Machado da. **Diferença e descobrimento:** O que é o imaginário? [a hipótese do excedente de significação]. Editora Sulina; 1ª edição. Porto Alegre: 2017.

VIOLÊNCIA ESCOLAR PROTAGONIZADA POR PROFESSORES: UM CHAMADO À SENSIBILIZAÇÃO DOCENTE

Tiberius Cesar Galhardo de Vasconcellos
UFSM

INTRODUÇÃO

O tema que trago para nossa reflexão toca em um ponto sensível da prática educativa, muitas vezes invisibilizado nos debates sobre violência escolar: o papel do próprio professor como possível agente de violência no ambiente educacional.

Como educadores, frequentemente discutimos a violência entre alunos ou aquela direcionada aos professores, mas raramente nos voltamos para analisar como nossas próprias práticas podem reproduzir e legitimar diferentes formas de violência no espaço escolar.

A VIOLÊNCIA INVISÍVEL NA PRÁTICA DOCENTE

A violência escolar protagonizada por professores manifesta-se de formas sutis, muitas vezes mascaradas pelo véu da autoridade pedagógica e da disciplina. Segundo Abramovay (2019, p. 45), "as práticas violentas perpetradas por educadores são frequentemente naturalizadas e, por isso mesmo, raramente questionadas no cotidiano escolar".

Esta violência se expressa através de:

- Humilhações verbais
- Discriminação e preconceitos
- Abuso de poder e autoritarismo
- Exclusão de alunos em situação de vulnerabilidade
- Desrespeito às diferenças culturais e individuais

Como aponta Marília Novaes Lemos (2017, p. 78): "O professor, ao abusar de sua autoridade, transforma-a em autoritarismo, estabelecendo relações de dominação que comprometem o desenvolvimento emocional e cognitivo dos educandos".

O CONCEITO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Para compreendermos a dimensão dessa violência, precisamos recorrer ao conceito de violência simbólica, elaborado por Pierre Bourdieu, que nos auxilia a entender como relações de poder podem ser exercidas de maneira dissimulada no ambiente escolar.

Bourdieu define a violência simbólica como "essa violência que extorque submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em expectativas coletivas, crenças socialmente inculcadas" (BOURDIEU, 2001, p. 171).

No contexto da sala de aula, essa violência materializa-se quando o professor:

- Impõe arbitrariamente conteúdos culturais como superiores
- Desqualifica saberes e experiências dos alunos
- Usa da ironia e do sarcasmo como instrumentos de controle
- Manifesta preconceitos através do currículo oculto

EVIDÊNCIAS E IMPACTOS

As pesquisas de César Leite revelam dados preocupantes sobre as consequências dessa violência:

> Alunos expostos a situações sistemáticas de humilhação em sala de aula apresentam maior propensão à evasão escolar, baixo desempenho acadêmico e desenvolvimento de quadros de ansiedade e depressão" (LEITE, 2020, p. 103).

Um estudo coordenado por Miriam Abramovay (2018) em escolas públicas brasileiras constatou que:

- 47% dos alunos já se sentiram humilhados por professores
- 38% relataram ter presenciado comentários discriminatórios por parte de educadores
- 62% afirmaram que evitam participar nas aulas por medo de serem ridicularizados

Como aponta Eliane Prestes (2019, p. 85): "A violência docente produz cicatrizes invisíveis que comprometem não apenas a relação do aluno com o conhecimento, mas sua própria imagem como sujeito capaz de aprender".

RAÍZES DO PROBLEMA

A perpetuação da violência docente está entrelaçada a diversos fatores:

- Formação insuficiente: Conforme destaca António Nóvoa (2017, p. 121), "a formação docente ainda privilegia os aspectos técnicos em detrimento da dimensão relacional e ética do fazer pedagógico".

- Reprodução de modelos: Muitos professores reproduzem práticas autoritárias às quais foram submetidos em sua própria escolarização.

- Condições de trabalho: A precarização docente e o estresse ocupacional podem favorecer relações hostis com os alunos.

- Cultura institucional: Como aponta Dermeval Saviani (2016, p. 67), "a escola ainda carrega marcas de uma tradição disciplinadora e punitiva, que autoriza formas sutis de violência em nome da ordem".

CAMINHOS PARA A SENSIBILIZAÇÃO

Para romper com esse ciclo de violência, é fundamental promover uma sensibilização docente que passe por:

- Autoavaliação crítica: "O primeiro passo para transformar a prática é reconhecer que também somos capazes de violências sutis em nosso fazer pedagógico" (LEMOS, 2017, p. 113).

- Formação continuada: Segundo Perrenoud (2018, p. 89), "a formação docente deve incorporar reflexões sobre relações de poder, ética do cuidado e mediação de conflitos como elementos centrais do fazer pedagógico".

- Espaços de escuta e diálogo: Criar canais que permitam aos alunos expressarem como se sentem diante de determinadas práticas docentes.

- Construção coletiva de normas: Estabelecer, junto com os estudantes, princípios de convivência baseados no respeito mútuo.

ESTRATÉGIAS PREVENTIVAS CONTRA A VIOLÊNCIA DOCENTE

Para além da sensibilização, é necessário implementar estratégias preventivas concretas que possam minimizar ou eliminar práticas violentas na relação professor-aluno. Segundo Gomes & Pereira (2022, p. 47), "a prevenção da violência docente precisa ser tratada como política institucional e não como iniciativa isolada de professores sensibilizados".

Entre as estratégias mais eficazes documentadas por pesquisas recentes, destacam-se:

- Programas de acolhimento emocional: Criar espaços onde professores possam falar sobre seus desafios emocionais e receber suporte psicológico.
- Formação em comunicação não-violenta: Como aponta Marshall Rosenberg (2019, p. 34), "a comunicação não-violenta nos permite reestruturar nossa forma de expressar e ouvir os outros, concentrando nossa consciência nas observações, sentimentos, necessidades e pedidos".
- Observação de pares: Implementar sistemas onde professores observam aulas uns dos outros e fornecem feedback construtivo sobre interações com alunos.
- Protocolos claros de denúncia: Estabelecer canais seguros para que estudantes possam relatar situações de violência sem medo de retaliação.

Conforme destacam Moraes & Silva (2021, p. 89): "As escolas que implementaram protocolos claros de prevenção à violência docente registraram redução de até 65% nos casos de conflitos professor-aluno em um período de dois anos".

UM OLHAR PARA A DIFERENÇA

Um dos aspectos mais preocupantes da violência docente é a discriminação baseada em marcadores sociais da diferença. Como destaca Abramovay:

> Professores, mesmo sem perceber, frequentemente reproduzem preconceitos raciais, de gênero, classe social e deficiência em suas falas e atitudes cotidianas, legitimando hierarquias e exclusões dentro do espaço escolar" (ABRAMOVAY, 2019, p. 132).

A sensibilização para essas questões requer um trabalho constante de autorreflexão e desconstrução de vieses inconscientes que permeiam nossas interações com os estudantes.

A DIMENSÃO LEGAL E ÉTICA DA VIOLÊNCIA DOCENTE

Um aspecto pouco abordado nas discussões sobre violência docente refere-se às implicações legais e éticas dessas práticas. Como aponta Ribeiro (2021):

> A violência psicológica praticada por professores não apenas compromete o desenvolvimento dos educandos, mas pode configurar violação de direitos fundamentais previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (RIBEIRO, 2021, p. 112).

Alguns marcos legais importantes que protegem os estudantes contra violências no ambiente escolar incluem:

- Lei nº 8.069/1990 (ECA): Estabelece o direito ao respeito e à dignidade como pessoas em processo de desenvolvimento.
- Lei nº 13.185/2015: Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, incluindo práticas intimidatórias por parte de educadores.
- Lei nº 13.663/2018: Altera a LDB para incluir a promoção de medidas de conscientização e prevenção da violência.

É fundamental que os educadores compreendam que certas práticas, mesmo quando culturalmente naturalizadas, podem constituir violações éticas e legais, como destaca Miranda (2020, p. 154): "O professor precisa reconhecer que a posição de autoridade pedagógica não o autoriza a práticas que ferem a dignidade dos estudantes, mesmo que justificadas por intenções disciplinares".

VIOLÊNCIA DOCENTE NA ERA DIGITAL

A digitalização das relações educativas tem criado novas formas de manifestação da violência docente que merecem atenção específica. Segundo pesquisa conduzida por Santos & Oliveira (2022):

> As interações online entre professores e alunos têm se mostrado um território fértil para novas expressões de violência simbólica, com 43% dos estudantes relatando já terem sido expostos ou humilhados por professores em plataformas digitais ou grupos de mensagens (SANTOS & OLIVEIRA, 2022, p. 76).

Algumas manifestações específicas incluem:

- Exposição pública de dificuldades de aprendizagem em ambientes virtuais
- Comentários depreciativos em plataformas educativas
- Exclusão digital de alunos com menos recursos tecnológicos

- Vigilância excessiva de atividades online dos estudantes

Como sugere Castells (2021, p. 143): "A educação digital requer uma ética digital correspondente, que reconheça as vulnerabilidades específicas desse ambiente e estabeleça limites claros para interações respeitosas".

VOZES DOS ESTUDANTES: NARRATIVAS SOBRE VIOLÊNCIA DOCENTE

Um elemento fundamental para compreender a dimensão da violência docente é dar espaço às narrativas dos próprios estudantes. Em estudo conduzido por Carvalho & Menezes (2021) com mais de 500 estudantes universitários sobre suas experiências na educação básica, emergiram relatos significativos:

> “Aos 10 anos, fui chamada de 'burra' por não conseguir resolver um problema de matemática. Isso me marcou tanto que desenvolvi ansiedade matemática e até hoje, aos 22 anos, tenho dificuldade com números.” (Estudante de Pedagogia)
> "O professor de Educação Física separava a turma entre 'atletas' e 'sedentários'. Eu estava no segundo grupo e éramos constantemente ridicularizados. Passei a odiar atividade física e só na vida adulta consegui superar esse trauma." (Estudante de Medicina)
> "Tenho deficiência auditiva leve e pedia para sentar na frente. Um professor se recusava a repetir instruções para mim e dizia na frente de todos: 'Se não consegue ouvir, o problema é seu, não meu'." (Estudante de Direito)

Essas narrativas, como destacam os pesquisadores, "revelam não apenas a extensão do impacto da violência docente, mas sua persistência temporal, produzindo efeitos que se estendem por toda a vida educacional e profissional dos sujeitos" (CARVALHO & MENEZES, 2021, p. 112).

SAÚDE MENTAL DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM PRÁTICAS VIOLENTAS

Um aspecto que merece atenção aprofundada é a relação entre a saúde mental dos professores e a manifestação de comportamentos violentos. Diversas pesquisas têm demonstrado que educadores em situação de adoecimento psíquico apresentam maior propensão a práticas agressivas no ambiente escolar.

Segundo estudo de Rodrigues & Campos (2022):

> Professores com síndrome de burnout apresentam 3,5 vezes mais probabilidade de utilizar estratégias coercitivas e humilhantes em sala

> de aula quando comparados a docentes sem sintomas de esgotamento profissional (RODRIGUES & CAMPOS, 2022, p. 93).

Os principais fatores relacionados ao adoecimento docente que podem predispor a práticas violentas incluem:

- *Burnout* profissional[9]: O esgotamento emocional reduz a capacidade de resposta empática.
- Sobrecarga de trabalho: Jornadas excessivas diminuem a tolerância a comportamentos disruptivos.
- Precarização laboral: Insegurança e baixa remuneração geram frustração que pode ser deslocada para os estudantes.
- Falta de suporte institucional: Ausência de respaldo da gestão escolar intensifica o sentimento de isolamento.

Como destaca Codo (2023, p. 178): "Cuidar da saúde mental docente não é apenas uma questão de bem-estar profissional, mas um elemento fundamental para a construção de ambientes educacionais não-violentos".

RELATO DE EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA

Para ilustrar possibilidades de transformação, trago um relato documentado por César Leite (2021) sobre uma escola municipal que implementou círculos de diálogo entre professores e alunos:

> Ao criar um espaço protegido onde estudantes puderam expressar aos docentes como se sentiam diante de comentários irônicos em sala de aula, muitos professores se surpreenderam com o impacto de suas palavras. Um docente relatou: 'Nunca imaginei que aquilo que para mim era apenas uma brincadeira, para meu aluno representava uma humilhação diária'. Este processo de escuta gerou uma redução de 70% nos conflitos em sala de aula. (LEITE, 2021, p. 143).

OUTRAS EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS BEM-SUCEDIDAS

[9] Burnout profissional, também conhecido como esgotamento profissional, é um estado de exaustão física, emocional e mental que ocorre quando um indivíduo experimenta estresse crônico e prolongado no trabalho. Isso pode levar a uma diminuição na motivação, desempenho e satisfação no trabalho. O burnout profissional é caracterizado por três principais componentes: 1) Exaustão emocional: Sentimento de esgotamento, cansaço e falta de energia para lidar com as demandas do trabalho. 2) Despersonalização: Sentimento de distanciamento e cinismo em relação ao trabalho e às pessoas com quem se trabalha. 3) Redução do desempenho: Diminuição na eficácia e produtividade no trabalho, levando a um sentimento de incompetência e ineficiência. (Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology, 52, 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397)

Diversas instituições educacionais têm implementado programas específicos para enfrentar a violência docente, com resultados significativos que merecem ser compartilhados.

Caso 1: Rede Municipal de Educação de Florianópolis

Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis implementou o programa "Educar sem Violentar", que incluiu:

- Formação continuada obrigatória sobre comunicação não-violenta
- Implementação de ouvidoria específica para denúncias de violência docente
- Acompanhamento psicopedagógico para professores identificados com práticas violentas
- Grupos de apoio emocional para docentes

Os resultados após dois anos, conforme documentado por Silveira & Costa (2021, p. 143), foram expressivos: "Redução de 73% nas denúncias de violência docente; melhoria significativa do clima escolar reportada por 87% dos gestores; e diminuição de 42% nos afastamentos docentes por questões de saúde mental".

Caso 2: Escola Estadual Professor Paulo Freire (São Paulo)

Esta instituição desenvolveu uma abordagem inovadora denominada "Círculos de Paz na Docência", que incluiu:

- Encontros quinzenais entre professores para discussão de casos difíceis
- Mediação profissional em conflitos professor-aluno
- Mentorias entre pares para professores com dificuldades relacionais
- Avaliação 360° que inclui feedback dos estudantes sobre práticas docentes

Os resultados, após 18 meses de implementação, incluíram "uma transformação significativa na cultura institucional, com redução de 81% nas queixas de estudantes sobre tratamento humilhante e melhoria do desempenho acadêmico em 65% dos alunos anteriormente identificados como 'problemáticos'" (SANTOS & MENDONÇA, 2022, p. 67).

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CAMINHO TRANSFORMADOR

A formação continuada emerge como elemento central no enfrentamento da violência docente. Contudo, não se trata apenas de acumular cursos e certificados, mas de desenvolver uma formação que efetivamente transforme práticas arraigadas.

Nóvoa (2020) propõe uma abordagem formativa que vai além dos aspectos técnicos:

> A formação continuada eficaz para prevenir violências docentes deve articular quatro dimensões inseparáveis: conhecimento teórico sobre desenvolvimento infantil e adolescente; reflexão sobre a própria biografia escolar e padrões internalizados; experimentação de metodologias relacionais alternativas; e integração comunitária que valorize saberes diversos (NÓVOA, 2020, p. 134).

Experiências bem-sucedidas documentadas por Freitas & Nascimento (2023) apontam para modalidades formativas especialmente eficazes:

- Grupos reflexivos: Espaços continuados onde professores podem analisar criticamente situações conflitivas vivenciadas.
- Estudos de caso: Análise coletiva de situações reais que envolvem violência docente, buscando alternativas.
- Laboratórios de práticas: Simulações e role-playing para experimentar novas formas de comunicação e resolução de conflitos.
- Supervisão pedagógica: Acompanhamento sistemático das práticas por profissionais especializados que oferecem feedback qualificado.

Como destacam os autores: "Os programas formativos mais eficazes são aqueles que conseguem articular teoria e prática, cognição e emoção, provocando deslocamentos significativos na percepção que os docentes têm sobre sua própria autoridade" (FREITAS & NASCIMENTO, 2023, p. 112).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO ESTRUTURAL DO PROBLEMA

Para uma compreensão completa da violência docente, é fundamental situá-la no contexto mais amplo das violências estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro. Como aponta Arroyo (2021):

> A violência docente não pode ser compreendida apenas como desvio comportamental individual, mas como expressão de um sistema educacional historicamente autoritário, excludente e reprodutor de desigualdades (ARROYO, 2021, p. 89).

Alguns elementos estruturais que favorecem a manifestação de violências na relação professor-aluno incluem:

- Hierarquização excessiva: Estruturas escolares rígidas que estabelecem relações de poder verticalizadas.
- Currículo colonizado: Conteúdos que desvalorizam saberes populares e experiências culturais diversas.
- Avaliação classificatória: Sistemas que reduzem o processo educativo a métricas quantitativas e comparações.
- Precarização do trabalho docente: Condições que intensificam o sofrimento e reduzem a capacidade de cuidado.

Uma abordagem verdadeiramente transformadora deve, portanto, ir além da sensibilização individual para questionar e reconstruir as próprias estruturas do sistema educativo. Como sintetiza Freitas (2022, p. 176): "Não basta formar professores não-violentos para escolas estruturalmente violentas; é preciso reinventar a própria instituição escolar em seus fundamentos, práticas e finalidades".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este trabalho, gostaria de enfatizar que o processo de sensibilização docente não deve ser entendido como culpabilização individual, mas como um movimento coletivo de reflexão crítica sobre nossas práticas.

Como nos lembra Eliane Prestes (2020, p. 215): "Reconhecer-se capaz de violência é o primeiro passo para construir uma educação verdadeiramente libertadora e emancipatória".

O convite que faço é para que possamos olhar para nossas salas de aula com novas lentes, questionando comportamentos naturalizados e nos comprometendo com a construção de ambientes educacionais onde a dignidade de todos seja respeitada.

Afinal, como nos ensina Paulo Freire, "ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo". Não podemos falar em educar para a paz se nossas próprias práticas são permeadas por violências silenciosas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas: versões e controvérsias**. Brasília: UNESCO Brasil, 2019.

ABRAMOVAY, M. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2018.

ARROYO, M. G. **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2021.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CARVALHO, M. E. P.; MENEZES, M. A. **Narrativas estudantis sobre violência docente: cicatrizes da escolarização**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 6, n. 17, p. 107-123, 2021.

CASTELLS, M. **Educação na era digital: desafios e possibilidades**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

CODO, W. **Saúde mental e trabalho docente: os impactos das condições laborais na prática educativa**. Psicologia, Educação e Cultura, v. 27, n. 2, p. 167-184, 2023.

FREITAS, L. C.; NASCIMENTO, M. G. **Formação docente transformadora: caminhos para superar a violência estrutural na escola**. Educação & Realidade, v. 48, n. 1, p. 99-118, 2023.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2022.

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M. **Prevenção da violência escolar: estratégias institucionais eficazes**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 30, n. 114, p. 38-56, 2022.

LEITE, C. **Humilhação na prática docente: diagnósticos e alternativas**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 1, p. 98-120, 2020.

LEITE, C. **Círculos restaurativos na escola: experiências de mediação de conflitos**. São Paulo: Cortez, 2021.

LEMOS, M. N. **Autoridade docente e violência institucional: fronteiras e dilemas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 65-87, 2017.

MIRANDA, S. A. **Ética docente e violação de direitos na escola: interfaces entre educação e direito**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 9, n. 1, p. 148-165, 2020.

MORAES, R. S.; SILVA, T. R. **Protocolos preventivos contra violência docente: análise de experiências institucionais**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 102, n. 260, p. 74-97, 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, v. 45, n. 2, p. 121-142, 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2017. p. 115-138.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

PRESTES, E. **As cicatrizes invisíveis: impactos da violência docente no desenvolvimento cognitivo**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, n. 2, p. 78-90, 2019.

PRESTES, E. **Por uma pedagogia da convivência: caminhos para superar a violência escolar**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

RIBEIRO, M. A. **Implicações legais da violência docente: análise jurídica de casos emblemáticos**. Revista de Direito Educacional, v. 7, n. 2, p. 98-119, 2021.

RODRIGUES, A. P.; CAMPOS, H. R. **Saúde mental docente e práticas violentas em sala de aula: correlações e implicações**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 26, n. 1, p. 85-97, 2022.

ROSENBERG, M. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2019.

SANTOS, C. M.; MENDONÇA, P. F. **Círculos de Paz na docência: transformando conflitos em oportunidades de aprendizagem**. Educação em Revista, v. 38, p. 54-78, 2022.

SANTOS, L. F.; OLIVEIRA, M. C. **Violência docente em ambientes virtuais: novas configurações em tempos digitais**. Revista Tecnologia e Sociedade, v. 18, n. 1, p. 62-83, 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SILVEIRA, J. R.; COSTA, F. S. **Programa "Educar sem Violentar": análise de uma política municipal de prevenção à violência docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 51, n. 2, p. 132-151, 2021.

POR UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS: A EJA COMO MEIO DE VALORIZAÇÃO DE NARRATIVAS E PERTENCIMENTO SOCIAL

Maria Luiza Lopes Machado
UFSM, maria.lopes@acad.ufsm.com.br
Tania Micheline Miorando
PPGE/UFSM, tania.miorando@ufsm.br

Para refletirmos acerca da Educação para Todos é necessário a construção de conhecimento sobre as realidades que constituem os cenários sociais, políticos e culturais, considerando a Educação Básica, de Ensino Público, também na modalidade da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Esta modalidade corresponde à educação para pessoas que não concluíram ou não iniciaram na idade escolar de 04 a 17 anos, assegurada na Constituição Federal, pelo art. 208 (Brasil, 1988). A EJA tem como característica o público em sua maioria de jovens e adultos de baixa renda socioeconômica. Portanto, dentro desse cenário, é um dos seus objetivos a inclusão em espaços sociais e a inserção no mercado de trabalho, alcançando a conclusão dos estudos e sua certificação. Assim, pensando de uma forma ampla e sensível, queremos a EJA como espaço de reflexão para educadores na criação de possibilidades de educar para a inclusão social, em articulações a propostas para uma educação sobre a valorização de narrativas daqueles que estudam na EJA. Ao imaginarmos a influência e o impacto positivo da educação e da escola nas vidas dos estudantes e como estes se enxergam sujeitos ativos e pertencentes do todo dentro da sociedade, suas expectativas de vida melhoram e a emancipação social tem mais chances de acontecer. Perceber o aprendizado e a instituição escolar como um espaço de pertencimento, acolhimento, oportunidades e valorização de saberes comunitários permite aos estudantes que sua autoestima se transforme. A EJA pode ser um lugar para o olhar e a escuta sensível, através de projetos, propostas, metodologias, políticas públicas, eventos e passeios, que possibilitem a socialização e a educação das pessoas que tiveram tempos diferentes daqueles que passaram pela escola durante sua infância e adolescência. A sociedade precisa repensar o cuidado voltado para a valorização de todos que chegam em busca de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Inclusão Social; Processos Inclusivos.

PROPOSIÇÃO

Para refletirmos acerca da Educação para Todos, é necessário a construção de conhecimento sobre as realidades que constituem os cenários sociais, políticos e culturais. Ao nos aprofundarmos mais sobre o significado de Educação para Todos, condiz com a importância das múltiplas ações e iniciativas

para uma educação mais inclusiva e igualitária, sendo uma delas a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, na Conferência de Jomtien, de 1990. Essa conferência aprovou a declaração, que consiste em garantir o direito de aprendizagem a todos, de todas as idades, nacionalidades, etnias, religiões, classes sociais, tivessem a satisfação na aprendizagem, a fim de possibilitar mais possibilidades justas para todos, tendo em vista que a educação não seja suficiente para uma ascensão social integral, mas ela auxilia para a chegada neste caminho. Todavia, temos conhecimento que muitos cidadãos não têm acesso a uma aprendizagem integral e plena com um ensino de qualidade.

Segundo dados do IBGE, o censo demográfico de 2022 apontou que o Brasil conta com 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, tendo em vista que 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. Sendo assim, uma taxa de 93% da população é alfabetizada e 7% não alfabetizada. Mesmo com a regressão dessa taxa, em 12 anos, esse percentual diminui em 2,6% em comparação com o ano de 2010, quando a taxa de analfabetismo estava em 9,6%. Apesar da diminuição dessa porcentagem, milhões de indivíduos são privados do direito a serem alfabetizados e até mesmo a inserção no ambiente escolar. Essa privação é resultado de inúmeros fatores que assolam a existência e dignidade de sujeitos, mas tendo como base o principal, a desigualdade social. Essa causa influencia diretamente o direito à educação. Pois, concordando com Rabelo, Segundo e Jimenez (2009, p. 04), afirma que:

> O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem. (Rabelo, Segundo e Jimenez, 2009, p. 04)

Diante desse contexto, é imprescindível a escolarização de milhares de jovens e adultos, sendo ele um direito de todo cidadão, destacando a importância da Educação Básica, de Ensino Público, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade corresponde à educação para pessoas que não concluíram ou não iniciaram na idade escolar de 04 a 17 anos, assegurada na Constituição Federal, pelo art. 208 (Brasil, 1988).

Quando nos adentramos mais profundamente sobre a realidade da EJA, é com o intuito de conhecermos os estudantes que compõem esse cenário. Compreendermos as razões pelas quais milhares de estudantes saem da escola durante a infância ou adolescência ou nem chegam a frequentá-la, é necessário relacionar essa evasão diretamente a múltiplos fatores. Tanto o contato com o trabalho precoce fora ou dentro de seu próprio lar, mulheres e homens são delegados a ajudar com as demandas do lar desde a infância ou adolescência, sendo elas financeiras ou domésticas, tanto para seus pais quanto para as novas famílias que estão se constituindo.

A evasão escolar dos alunos são consequências de diversos fatores sociais, culturais e econômicos que caracterizam o público da EJA. Entre eles estão incluídos a falta de acesso à educação enquanto crianças ou adolescentes por conta das condições financeiras em que estavam inseridos, mudanças residenciais dos familiares, a falta de acesso a escolas, por conta da localização de seus lares, o desinteresse por conta de situações ocorridas dentro da escola ou ensino desinteressante, falta de apoio familiar, gravidez precoce, envolvimento com vícios, entre outros fatores que influenciam a evasão escolar desses adultos e adolescentes matriculados na escola.

Portanto, devido a essas circunstâncias, ao se dedicarem a suas famílias, muitos estudantes deixam de lado sua escolarização e aprendizado, abandonando a escola após aprenderem o básico da alfabetização ou, no caso de muitas, não tendo a oportunidade de serem inseridos no ambiente escolar. A EJA tem como característica o público, em sua maioria, de jovens, adultos e idosos de baixa renda socioeconômica em diferentes realidades, mas sendo elas pertencentes a contextos resultantes da desigualdade social e de um sistema excludente que marginaliza diferentes grupos sociais baseados em suas condições financeiras, raça, religião, orientação sexual e gênero.

As consequências da evasão escolar e da privação causam inúmeros prejuízos em diferentes aspectos, tanto emocionais quanto profissionais e econômicos. Elas acarretam danos à autoestima, à confiança, à expectativa de vida, ao isolamento social, à exclusão do mercado de trabalho formal e à dependência de terceiros (familiares, amigos, colegas e vizinhos) nas mínimas atividades do cotidiano, como leitura de receitas médicas, bulas, manuais de segurança ou políticas públicas, e no acesso à cultura.

Diante disso, a EJA tem papel fundamental nessa jornada, na reinserção desses cidadãos novamente ao ambiente escolar, se conectando com o aluno e suas narrativas. Portanto, dentro desse cenário, é um dos seus objetivos a inclusão em espaços sociais e a inserção no mercado de trabalho, alcançando a conclusão dos estudos e sua certificação. A construção de conhecimento e a formação de jovens e adultos vão muito além do aprendizado dos conteúdos curriculares.

Freire aborda, em "Pedagogia da Autonomia", a valorização dos saberes dos estudantes que são construídos fora dos muros da escola, como bagagem de suas vivências e como elas contribuem para a construção do aprendizado e tornam o convívio na escola mais interessante e significativo para a continuidade do processo escolar.

> Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária. (Freire, 1996, p. 37)

Assim, pensando de uma forma ampla e sensível, queremos a EJA como espaço de reflexão para educadores na criação de possibilidades de educar para a inclusão social, em articulações a propostas para uma educação sobre a valorização de narrativas daquelas e daqueles que estudam na EJA. A educação para jovens e adultos é muito mais do que apenas a certificação e a finalização do ensino; trata-se da abertura de inúmeras possibilidades na vida desses estudantes.

Com esse propósito, um dos objetivos deste estudo é trazer reflexões sobre as práticas de hoje em dia e como o ensino tradicional ainda se perpetua sobre o ensino público, sendo ele de maneira clara e sucinta, seja através de propostas, planejamentos, didática, organização do currículo ou comportamentos. Contudo, na formação docente, é necessário a construção da visão de que não há pedagogia sem o aluno. Freire (1996) cita, em "Pedagogia da Autonomia", que:

> Deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos. (Freire, 1996, p. 30)

Quando adentramos nesse contexto com estudantes que são jovens e adultos, é válido refletir sobre toda a historicidade da educação bancária e do ensino tradicional, e como esse método é prejudicial ao aprendizado. A perspectiva de uma escola rígida e autoritária para os alunos debilita a criação de vínculos e a relação entre aluno e professora. Portanto, nesse reencontro do aluno com o saber, é importante que essas práticas não sejam repetidas nesse novo processo de aprendizado. Em uma de suas obras, Paulo Freire enfatiza, em "Pedagogia do Oprimido" (1987), que é interessante que o educador entenda o processo de alfabetização como uma construção que ocorre entre educador e educando, um espaço onde um aprende com o outro; o educando compartilha seus saberes e vivências, e o educador, dentro do conhecimento que tem de sua formação.

Por sua vez, as obras de Bell Hooks, títulos como "Tudo Sobre o Amor: Novas Perspectivas" e "Ensinando Comunidade", trazem perspectivas convergentes com o tema, envolvendo as diferentes relações do ser humano com seu meio social e suas interferências, a questão de afeto, comunidade, questões de gênero, étnicas raciais e os sistemas institucionalizados de dominação, e qual o papel deles em relação à educação (Hooks, 2021, p. 30). Essas obras abordam questões que estão ligadas com as discussões que envolvem vínculos, convivência e grupos sociais que formam a EJA, e como ela se torna um espaço de socialização e ressocialização de sujeitos que não tinham convívio com outros senão seus pares do dia a dia, como seu círculo familiar.

Para falarmos dessa modalidade, é importante citarmos a autora por abordar a questão do senso de comunidade. Contudo, diferente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a EJA possui uma organização diferente, com convívios e trocas distintas das que as crianças cultivam com seus pares. O vínculo entre crianças e adolescentes, na maioria das vezes, nasce de uma brincadeira. Por sua vez, jovens e adultos constroem laços através do diálogo, confiança e da identificação; se enxergar no colega ou professor é um dos pilares desse processo e para a construção de uma segurança.

A EJA possui desafios, assim como outras modalidades, um deles é a carência de políticas públicas, ações e de um currículo escolar próprio e específico para a Educação para Jovens e Adultos, elaborado pela Base Nacional Comum Curricular, que defenda o direito à Educação Para Todos e que

possibilite darmos continuidade ao trabalho que é realizado dentro do ambiente escolar. Apesar de levantarmos anteriormente pequenos recortes sobre movimentos passados, é preciso tratar com seriedade e compromisso acerca das políticas públicas e de investimentos para a educação desses estudantes.

A importância de medidas asseguradas pelo poder público que possam garantir a permanência dos alunos e a valorização do corpo docente. Apesar de ser algo idealizado, o ensino público carece de recursos e políticas educacionais mais eficientes vindas do governo, apesar dos valores investidos. Castro e Cruz (2019) expõem a desvalorização e o padrão de secundarização crônica de investimentos em relação a áreas sociais, por diversos fatores, mas o principal em razão ao equilíbrio fiscal, em prol da economia do país e uma forma de impedir o colapso nacional, mas ainda assim, seguindo um discurso hegemônico, que tem a Educação como segundo plano.

Um dos desafios presentes na Educação para Jovens e Adultos é a falta de representação de um currículo próprio dentro da Base Comum Curricular (Brasil, 2018). Ela tem como objetivo determinar os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos irão desenvolver durante todos os anos de escola. Mas, acaba prevendo somente para crianças e adolescentes. Consequentemente, a EJA segue o currículo escolar dos Anos Iniciais, por falta de um currículo que valorize suas próprias especificidades.

Essa falta acarreta na falta de interesse ou na dificuldade de se identificar com o que vem aprendendo. Dourado (2021) aponta que o silenciamento dessa modalidade é uma forma de negligência com as narrativas pessoais que cada indivíduo dentro da EJA carrega, e também revela seu descontentamento, pois a mesma não recebe tanta seriedade e compromisso que a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem. Contudo, com o intuito de reconstruirmos o laço entre sujeito e escola, precisamos, como educadores, observar e reconhecer todo o impacto positivo da Educação e da escola nas vidas dos estudantes e como se enxergam sujeitos ativos e pertencentes do todo dentro da sociedade, suas expectativas de vida melhoram e a emancipação social tem mais chances de acontecer.

Perceber o aprendizado e a instituição escolar como um espaço de pertencimento, acolhimento, oportunidades e valorização de saberes comunitários e individuais permite aos estudantes que sua autoestima se

transforme, buscando compreender essa modalidade educacional como uma forma de transgressão às barreiras históricas de exclusão e como instrumento de inserção dos sujeitos nos diversos espaços sociais, incluindo o mercado de trabalho.

A EJA pode ser um lugar para o olhar e a escuta sensível, através de projetos, propostas, metodologias, políticas públicas, eventos sociais e passeios, que possibilitem a socialização e a educação das pessoas que tiveram seus tempos diferentes daqueles que passaram pela escola durante sua infância e adolescência. A sociedade precisa repensar o cuidado voltado para a valorização de todos que chegam em busca de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988. Acesso em 20 de julho de 2025.

CASTRO, Francislene Santos e CRUZ, Rosana Evangelista da. O financiamento da educação de jovens e adultos (EJA): elemento contraditório do direito à educação. **Educar em Revista** [online]. 2024, v. 40 [Acessado 20 Julho 2025], e89940. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.89940. Epub 19 Jul 2024. ISSN 1984-0411.

DOURADO, Daniela Lopes Oliveira; ROCHA, Ana Karine Loula Torres; MORAIS, Cinara Barbosa de Oliveira; BASTOS , Maria de Fátima Sudré Andrade. Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional** (POLIGES), *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 203–220, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8489. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/poliges/article/view/8489. Acesso em: 20 jul. 2025.

FERREIRA, B. de J. P. Educação pública como direito social: desafios para a construção de um sistema articulado no Brasil. **Revista Katálysis**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 502–512, set. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p502. Acesso em: julho de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

IBGE. Censo 2022: **Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem**. Agência de Notícias, 27 nov. 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem. Acesso em: 20 de julho de 2025.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. DAS D. M.; JIMENEZ, S. EDUCAÇÃO PARA TODOS E REPRODUÇÃO DO CAPITAL. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, n. 9, 15 dez. 2009. Disponível em https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097. Acesso em 20 de julho de 2025.

REMETÊNCIAS, ESCRITAS E RESISTÊNCIAS: EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CAFETINAGEM DO PENSAMENTO

Marcela Bautista Nuñez
PPGE/UFSM, marcelachemy@gmail.com
Marilda Oliveira de Oliveira
PPGE/UFSM, oliveira.marilda27@gmail.com

INTRODUÇÃO

A escrita deste texto provém de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com conclusão prevista para 2025. Trata-se de uma investigação que problematiza a pesquisa o fazer docente, problematizando suas capturas em funções técnicas e burocratizadas, distanciando-as de todo seu potencial de criação, resistência e experimentação sensível. É proposta uma escrita em remetência, que se realiza por meio de cartas, imagens e encontros, desestabilizando os protocolos formais da academia e abrindo espaço para modos de investigação afetivos, errantes e insurgentes. Nesse processo, as autoras e autores de companhia são: Suely Rolnik (2018), Byung Chul Han (2023), Gilles Deleuze (2009), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, 1997, 2012), presenças fundamentais na articulação da escrita-pensamento da tese.

A noção de *remetência*, cunhado no decorrer da pesquisa, nasce de uma combinação entre tropeço linguístico e criação conceitual, abrindo uma fissura que sustenta a escrita como gesto de presença e de encontro., em diálogo com Foucault, Deleuze e Guattari. A carta é mobilizada não apenas como forma textual, mas como dispositivo de pensamento, instaurando uma escrita que se aproxima da vida e que se oferece ao risco, ao tropeço, ao excesso e ao afeto, tensionando as formas de legitimidade e autoria no campo da pesquisa em educação.

O problema bussola que orientou a travessia da pesquisa é: o que pode emergir de uma investigação em *remetência*, nos intentos de descafetinar à

docência, a pesquisa em educação e a arte em meio a um *pasearse* investigativo?

Desse modo, parte-se da aposta nas potências que emergem de uma pesquisa produzida como espaço de composição, que convoca mundos heterogêneos, saberes em germinação, afetos e deslocamentos. Uma multiplicidade de forças que não precedem o ato de investigar, mas que se atualizam nele, pensando e problematizando o fazer docente e a pesquisa. Essas forças, ao se friccionarem no processo investigativo, instauram territórios porvir: espaços ainda não inteiramente definidos, mas habitados por acontecimentos, lampejos e intensidades que se manifestam sobretudo no campo da educação e da arte de modo coletivo.

Nesse horizonte, as cartas surgem como dispositivos de afetação e convocação, ativando o pensamento por meio da partilha de experiências, inquietações e desejos de reinvenção do próprio fazer investigativo. Escritas e enviadas a docentes e pesquisadoras/es que ocupam lugares diversos na cena acadêmica, essas cartas não buscam resposta no sentido tradicional, mas provocam, deslocam e convocam presenças. Funcionam como gestos de *remetência*, enlaçando corpos e pensamentos em movimento, constituindo uma rede relacional e sensível que atravessa o texto e amplia o campo de produção de conhecimento. Por meio desse convite, o espaço da pesquisa se expande, não apenas como um fazer solitário, mas como campo compartilhado de criação coletiva.

A CAFETINAGEM DO PENSAMENTO E DO CRIAR

O conceito de cafetinagem (Rolnik, 2018) da vida refere-se à captura da potência germinativa da existência, compreendida como força criadora e inventiva que antecede qualquer forma definida, identidade, papel social ou de produtividade. Trata-se de uma forma sutil e insidiosa de exploração que não se limita à apropriação da força de trabalho, mas se estende a nossa possibilidade de criação de modos de vida, à sensibilidade, ao desejo e à capacidade de criação. No campo da pesquisa e do fazer docente, a cafetinagem manifesta-se de modo intensificado, ao tempo em que os próprios gestos de pensar e escrever são condicionados e atravessados por exigências de desempenho e validação métrica.

A produção de conhecimento, nesse contexto, passa a ser tensionada entre a potência da criação e a obrigatoriedade de resultados. Muitas vezes, o fluxo sensível da escrita é interrompido para atender normas, prazos, formatos e indicadores de produtividade. O pensamento é capturado por demandas que exigem não apenas um conteúdo, mas uma forma, uma função e um tempo específicos de produção, fatores que acabam nos privando do tempo próprio de criação. Tal captura não afeta apenas o que se pensa, mas a própria maneira como o pensamento é possível.

Essa condição pode ser descrita como cafetinagem do pensamento: um processo no qual o pensar é treinado para obedecer a metas, responder a editais e preencher critérios a priori, afastando-nos de toda a potência criativa que envolvem os processos de investigação, assim como a própria docência. Ideias ainda em estado de germinação, marcadas por errâncias e desejo, cedem lugar a produtos finalizados, formatados para avaliação. O pensamento torna-se mercadoria; a dúvida e o sensível que habita em nós, por vezes tornam-se uma inconveniência.

Com isso, instala-se um esvaziamento. O prazer da escrita e da leitura, convertem-se em tarefa. Frente a essa lógica, a escrita de cartas tem sido experimentada na tese como um gesto de resistência, um modo de sustentar o tempo da criação, do tropeço, da contaminação por múltiplas línguas e afetos. Um espaço em que o pensamento pode escapar, mesmo que brevemente, ao regime de captura.

A produtividade acadêmica deixa de ser apenas um critério externo e passa a operar como modo de subjetivação, determinando o que se reconhece como válido em termos de conhecimento, linguagem e autoria. A adaptação constante a esses critérios implica a exclusão de aspectos pulsantes da experiência e do pensamento, os quais muitas vezes são sacrificados em nome de um rigor institucionalizado.

> “- Quando você se sente ‘obrigado’ a dar conta de múltiplas situações que não são do papel do docente. Acaba reduzindo o seu tempo a tarefas burocráticas e deixando de lado aspectos essenciais.”
>
> Fragmento de carta 01 – acervo das autoras.

Trata-se de uma lógica que se aproxima ao que Byung-Chul Han (2023) nomeia como o “sujeito do desempenho”, um sujeito que, ao internalizar a

exigência de constante superação e produtividade, torna-se cúmplice da maquinaria que o explora.

E é nesse ponto que a noção de cafetinagem, tal como elaborada por Suely Rolnik, se articula de modo interessante: uma captura da potência criadora colocada a serviço da manutenção de um sistema que exaure enquanto atrai.

E é nesse jogo revezado de identidades docentes e acadêmicas, que muitas vezes nos deparamos com situações em que é preciso performar papéis esperados: ser produtiva, ser impecável nas colocações, ser reconhecida pela performance e ter a pesquisa validada por instituições e eventos oficiais, ser aquilo que se espera de uma "pesquisadora/or de verdade". São nesses momentos que a potência de criação se vê ameaçada por uma espécie de vigilância interna e externa que se interioriza em nossos corpos, exigindo-nos eficiência constante e uma entrega que por vezes torna-se acrítica aos modos instituídos de existir na universidade.

A senhorita X afirma que não tem mais cérebro nem nervos nem peito nem estômago, nem tripas, somente lhe restam a pele e os ossos do corpo desorganizados, são essas suas próprias expressões"; - do corpo paranoico (Deleuze; Guattari, 2015, p. 12).

Esse "sujeito do desempenho", explora a si mesmo, até consumir-se completamente (burnout) (Han, 2023, p.101), convertendo o próprio desejo em ferramenta de autoprodução. Ocorre, então um tipo de adesão inconsciente/automática a um modelo de excelência que, sob a aparência de autonomia e flexibilização intensifica a captura da vida, estando assim numa lógica cafetinadora.

Nesse cenário, torna-se urgente pensar a preservação do desejo de pensar como tarefa ética-política-menor. Um pensamento que não se oriente por metas externas, mas por sua força vital e insurgente. A cafetinagem do pensamento ocorre justamente quando esse desejo é reduzido à tarefa, e a pesquisa deixa de ser travessia para tornar-se trajeto previsível e domesticada.

> "-Tem vezes que saio sem energia da escola, tem vezes que penso que nunca vou caber (isso as vezes me alenta, outras me assusta!). Insisto em produzir meu caminho no caminhar, mas vez ou outra sou colocada de súbito frente as minhas maiores fragilidades e sob o pretexto de ajuda me vejo forçada novamente a caber e me sinto despotencializada, nesses momentos precisos me sacudir para voltar a caminhar com minhas pernas... as vezes não consigo voltar

> sozinha... entro em veredas que me assustam... mas sempre há em meio a isso, algum encontro que me faz voltar a acreditar que posso caminhar 'com' minhas fragilidades e que talvez elas são aquilo que sustentam o meu modo singular de estar docente, de habitar o espaço de uma docência que seja minha, a minha experiência..."
>
> Fragmento de carta 02 – acervo das autoras.

Nesse sentido, a escrita pode, ainda, produzir-se como gesto de deslocamento, um modo de habitar a pesquisa e o fazer docente como presença vívida e sensível, atravessada pelos múltiplos afetos que implicam o caminho, estando à espreita do que pode vir a ser e o que pode ser acionado junto a outras/os. Podendo, assim, abrir brechas para que o desejo e o que nos afeta encontre passagem, mesmo tremendo, entre uma linha e outra.

Encontrar razões e justificativas para dobrar o próprio desejo. Algumas perguntas de Suely Rolnik, reverberam como lampejos: "Que espécie de vida pulsa no pensamento que reduz o desejo à individualidade?" (2016, p. 62). Como criar frestas, respiros, movimentos de torção em meio às estruturas que nos pedem silêncio e conformidade? Que práticas podem convocar um pensamento que não conserve toda essa lógica, mas que arrisque um fluxo capaz de se deixar afetar, de se abrir ao incerto, ao devir? É esse desejo de movimento e potência do encontro que orienta meu pensamento à critério pulsional, micropolítico, que "é guiado pelo poder de avaliação próprio aos afetos, o que se acessa na experiência do fora-do-sujeito" (Rolnik, 2018, p. 134). Assim, remanesce a aposta em práticas que desloquem a centralidade da produtividade e da performance, abrindo margem, para que o pensamento deseje e a escrita possa se manter como espaço de presença, risco e criação coletiva. Através desse gesto de abertura, talvez seja possível reinventar o modo como habitamos à docência e a pesquisa, não mais como funções a cumprir, mas como movimentos intensivos, rizomáticos, que escapam e se compõem no entre, no junto, no porvir.

O *PASEARSE* INVESTIGATIVO

O método do *pasearse* investigativo se constitui como um plano conceitual que envolve noções filosóficas, da arte e educação em continuo movimento e atualização, plano este atravessado por imagens, afetos, memórias e escritas de outros e outras. Tal método investigativo não intui organizar ou

sistematizar, mas compor com heterogêneos oriundos do próprio plano de investigação. Um método que se dá como prática do Corpo sem Órgãos, desfuncionalizando o pensamento ao abrir-se a devires. A docência, nesse contexto, é pensada como presença criadora e coletiva, envolvida por intentos contínuos de afirmar-se em sua diferença, dobrando as forças que intentam capturar sua própria potência inventiva.

O *pasearse* investigativo opera, portanto, como um deslocamento contínuo do pensamento, como um desajuste constante de tudo aquilo que nos cafetina, onde o corpo da pesquisa se mistura ao corpo da pesquisadora em travessia. É um método que recusa o ponto fixo e aposta na errância como ética e estética de investigação. Nesse movimento, a pesquisa se produz nas dobras do cotidiano, nos intervalos entre o fazer docente e o tempo do improviso, da criação e da escuta. O gesto investigativo torna-se um atravessamento e não uma aplicação de conceitos ou metodologias aplicáveis, pois o *pasearse* é a expressão subjetiva de um modo de se fazer pesquisa e habitar à docência, onde pensar é também afetar-se de modo sensível e deixar-se metamorfosear por tudo aquilo que nos atravessa.

O *pasearse* cria condições para uma investigação encarnada, que produz os rastros da experiência e das relações, instaurando um modo de pesquisar que é, ao mesmo tempo, criação de mundos coletivos e criação de si. Trata-se de uma aposta na potência menor do pensamento, na força das sutilezas e nas alianças que se produzem no entre, tomando um distanciamento (quando possível) dos mecanismos de controle e visibilidade hegemônicos. Nesse sentido, o método não apenas acompanha a escrita, mas é ele próprio uma forma de escrita coletiva, que lança suas linhas para quem quiser se somar.

As imagens, aqui, não ilustram o pensamento: elas são parte do sensível no pensamento. Junto a cartas, lembranças e encontros, as imagens surgem como dispositivos sensíveis do que escapa à linguagem acadêmica tradicional, dando espaço a aquilo que vibra, que se mostra no silêncio, que se arrisca sem garantia de sentido por parte dos outros/as. Ao valorizar o sensível aquilo que muitas vezes é deslegitimado pela lógica produtivista e classificatória das universidades. Desse modo o *pasearse* investigativo propõe a suspensão dos modos a priori de produção de conhecimento. Ele convoca um outro tempo e outra escuta, em que o saber não se fecha em categorias, mas se expande em

atravessamentos sensíveis. Assim, o método sustenta uma ética de pesquisa que valoriza o encontro, o coletivo, o improviso e o sensível, elementos considerados incômodos no paradigma da objetividade acadêmica, mas que aqui se tornam matéria viva do conhecimento.

POR UMA ESCRITA EM *REMETÊNCIA*

Durante a investigação, foi desperto um interesse em saber o que outras/os docentes e pesquisadores pensam sobre a produção de conhecimento pautada pela produtividade e pelas capturas cafetinadoras. O interesse se voltou em saber como foram seus percursos pela docência e pela pesquisa, desse modo foi necessário avizinhar os pensamentos, fazer da correspondência um ato político-ético-estético-menor. Para isso a noção de *remetência*, foi elencada ao pensarmos na pesquisa também como um convite à outras e outros, uma forma de agenciar trocas de diferentes ordens, desse modo, o jogo de palavras remetente + referência + presença resulta em *remetências*, um convite ao pensamento. Assim, passamos a nomear essa noção, e atribuir-lhe um gesto político, estético e epistemológico de escrita: um modo de partilha e composição.



Vibra [ações]. 2024. Acervo das autoras.

Num primer momento a ideia de escrever cartas foi amplamente acolhida, já que tal ideia surgiu enquanto estava participando da disciplina curricular

intitulada “Leitura e escrita acadêmica com imagens - conversações com as filosofias da diferença”, ministrada por minha orientadora Marilda Oliveira de Oliveira, na qual realizamos experimentações com cartas direcionadas às professoras e professores que encontravam-se trabalhando em instituições de ensino.

Pude assim vislumbrar essa possibilidade e, de fato, foram escritas e enviadas cartas a pesquisadoras/es, docentes e colegas. Pessoas que conheci em meu percurso investigativo, pessoas com as quais participei em grupos de estudos, pessoas que conheci em eventos universitários, com as quais pude compartilhar lapsos de tempo que marcaram minha memória, assim como problematizações sobre o fazer docente e de pesquisa, procurei assim avizinhar os pensamentos, fazer da correspondência um uma composição. No entanto, com o desenrolar da pesquisa, outras materialidades começaram a emergir junto as cartas, nos deslocamentos, vivências, leituras, conversas, imagens, encontros inesperados. Todas essas forças também me afetaram e me moveram na direção de outros gestos criadores. Na pesquisa em andamento os fragmentos dessas cartas encontram-se dispostos em todo o corpo do texto, localizados como vozes presentes que se compõem junto à escrita, fragmentos que coexistem junto à imagens, poemas, compondo assim um território movente e aberto e múltiplo, fazendo das *remetências* essa possibilidade de presença de outras/os, que trazem consigo suas referências para se compor com as minhas e a presença dessas/es docentes e pesquisadoras/es que se disponibilizaram a escrever sobre seus pensamentos e experiências.

CONSIDERAÇÃO (IN)FINAIS

Diante das capturas que atravessam o fazer docente e o campo da pesquisa acadêmica, este texto buscou sustentar uma escrita em *remetência* como gesto de resistência e criação. Entre cartas, imagens e encontros, delineou-se um percurso investigativo que não se fecha em métodos prontos ou trajetórias lineares, mas se produz no entre: entre corpos, entre tempos, entre modos de existência. Frente à cafetinagem do pensamento e à produtividade que esvazia a experiência, o convite aqui é outro — é o de desacelerar, errar, torcer os modos instituídos de pensar e escrever.

A investigação em *remetência*, ancorada na força do *pasearse* investigativo, aposta na potência dos fragmentos, dos afetos e das redes de companhias que se constroem no processo. As cartas, mais do que instrumentos metodológicos, são vestígios dessa aposta: elas provocam, escutam, convocam presenças que resistem ao isolamento e à normatização da produção acadêmica. A escrita torna-se, assim, território coletivo e sensível, onde o pensamento pode ainda desejar, e a docência pode insistir em sua diferença.

Não se trata de propor saídas ou soluções definitivas, mas de afirmar o movimento — esse que desorganiza, desafina e expande os modos de fazer e habitar a pesquisa. Entre as frestas, seguem brotando mundos. Que a escrita siga errante, mesmo tremendo, entre uma linha e outra.

REFERÊNCIAS

NUÑEZ, Marcela B. **Encontros de Orientação Coletiva** - Pasearse por agenciamentos coletivos e produções de pesquisa a n-1. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

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

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Editora Graal, 2009.

DELEUZE, Gilles; **Crítica e Clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Trad. de Luiz B. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Trad. de Roberto Machado. São Paulo: Editora 34, 2022.
DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1.radução: Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix**. Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 5. Ed. 34, 1997. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HAN, Byung Chul. **Sociedade do cansaço**. Editora Vozes. Petropolis, RJ. 2023.

VOZ, VEZ E VIDA: O GEPEIS NA NOSSA FORMAÇÃO DOCENTE

Guacira de Azambuja
UFSM, guacira.azambuja@ufsm.br
Glaucimara Pires Oliveira
UFSM, glaucimara.oliveira@ufsm.br

PROPOSIÇÃO

O presente artigo pretende desenvolver a temática da formação por meio de narrativas pessoais que revelam os registros de experiências vividas em grupo. Os detalhamentos dessas experiências apresentam a interação permitida pelo grupo, demarcam diferentes tipos de contribuições sejam elas temporais, espaciais (lugares) e de saberes das pessoas que surgem ao longo dos processos formativos e vão nos afetando, nos constituindo e nos transformando seja no âmbito individual ou grupal. Refletir sobre o tema Formação nessa perspectiva requer que se olhe para dentro sem perder a conexão com o que está de fora, ou seja, sem perder a conexão com a realidade e a riqueza do contexto que a constitui. Nesse sentido, o objetivo aqui é mostrar como a convivência com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), liderado pela professora Drª Valeska Fortes de Oliveira, impactou significativamente em nossa formação docente.

Do nascimento à vida adulta

Com idade de trinta e um anos hoje, o GEPEIS, desde o seu nascimento, apresentou características de acolhimento à diversidade e à valorização da singularidade de seus participantes. Tais características foram vitais, principalmente nos primeiros anos, para o desenvolvimento e o fortalecimento do Grupo, que também imprimiu forte impacto na formação de seus integrantes, sejam eles: acadêmicos, docentes do ensino superior, pesquisadores,

professores de educação básica, assim como outros tantos de outras instituições. Cada um em seu momento único de percurso vital-formativo.

Ao falarmos em formação, queremos aqui nos reportar a uma outra concepção de formação que não seja a curricular. Aqui a abordagem formativa vai percorrer o universo das experiências e por meio delas revelar o(s) processo(s) formativo(s) de um modo singular e plural em grupo e como isso contribui com a constituição e transformação de si. Para JOSSO (2004, p.55),

> a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros.

Diferentes foram as situações de interação no Grupo que oportunizaram explorar os saberes e culturas. Os saberes docentes, na perspectiva de Tardiff (2002, p. 36), é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os encontros realizados em torno de uma mesa de reuniões regada a chimarrão, café nas xícaras amarelas e com bolos caseiros, trazidos pelos membros do Grupo, eram fortalecidos pelo afeto, mas também pela divergência de ideias que aconteciam com foco na criação e no desenvolvimento de projetos de pesquisa, redação de livros, trabalhos para eventos, assim como estudos, orientações e organização de congressos. Estávamos sempre dialogando com o presente, sem desconsiderar o passado, mas com vistas constantes no futuro. Nossas expressões ocupavam lugares e marcavam com energia plural cada dia, cada situação vivida. Inclusive aquelas que nos faziam sentir o frio na barriga ou, então, o coração acelerado, como nas apresentações de trabalhos em eventos. A busca pela superação nas finalizações de redação de trabalhos e, como se isso por si só não bastasse, também havia os encaminhamentos finais via Correios e a corrida eterna para postagem em tempo de encontrar a agência aberta. Era uma longa e interminável luta contra o relógio. Para Josso (2004, p.32),

> a narrativa experiencial serve de base para um inventário de capacidades e competências e traduz-se num *portfólio* que funciona

> como um recurso que a pessoa poderá utilizar, quer num contexto de emprego, quer num contexto de formação.

O Grupo (GEPEIS) com sua diversidade procurava compartilhar não só os conhecimentos acadêmicos, mas também os saberes que cada um trazia em suas bagagens de história de vida. Saberes que ampliavam as discussões e subsidiavam as decisões e posicionamentos. Entre diferentes abordagens e teorias estudadas, tanto individual como coletivamente, as narrativas produzidas neste convívio fez

> com que a experiência formadora [seja] uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p.39).

A formação integra para além dos conhecimentos específicos, os saberes existentes em cada um de nós, que externados implicam movimentos de diálogos, perguntas e reflexões com o outro e seu universo. Nesse sentido,

> para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras (JOSSO, 2004, p.39).

Hoje, ao lançarmos o olhar para a nossa performance docente [10], identificamos o GEPEIS como uma forte influência em nossa constituição enquanto professoras e também formadoras de professores. Foram as experiências vividas com o Grupo que nos permitiram desenvolver empatia, resiliência, desejo de mudança e alteração de situações sociais e de práticas educacionais cristalizadas e/ou inibitórias dos modos singulares da manifestação do humano. Como o próprio nome do grupo indica, conhecer e estudar o "imaginário social", principalmente na perspectiva de Cornelius Castoriadis[11], nas abordagens do imaginário instituído, instituinte e radical nos provocou a olhar para essa "utopia" com maior "esperança", possibilitando acreditar na materialidade da mudança, na crença do novo, do devir.

[10] Atualmente somos professoras ajuntas do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação/UFSM e atuamos na formação de outros professores.
[11] Cornelius Castoriadis (1922-1997), filósofo, economista e psicanalista francês, de origem grega. Considerado um dos maiores expoentes da filosofia francesa do século XX.

As heranças que trazemos do Grupo se manifestam no nosso modo Gepeisiano de ser, caracterizado pelas inquietações que sentimos em relação às injustiças e aniquilamentos que impedem a manifestação autônoma do ser. O modo Gepeisiano de ser também se expressa pelo olhar holístico e político e das propostas de intervenção sobre e com o meio.

A partir de um convívio democrático em que o campo das ideias sempre foi intensamente discutido e contextualizado com a realidade e objetivos do Grupo, traçados por meio de projetos de pesquisa, ensino e extensão, as situações simbólicas formativas ocupavam espaços e permitiram que vivenciássemos neste tempo muito mais do que os livros nos proporcionavam. O que significa dizer que as experiências formativas vividas com o Grupo ultrapassaram as limitações de um currículo e, isso nos possibilita perceber hoje, em nossa atuação docente que foram essas e tantas outras situações vividas com essa potencialização, suas marcas/influências em nós. Pereira (2000, p.95) considera

> que o profissional é um modo de ser de um sujeito que, tendo vivido um dado quadro existencial, se põe como sujeito atuante, atuador em uma carreira. É uma diferença de si que ele acolhe. A formação acadêmica vai, em última instância, instrumentalizá-lo, podendo legitimar e institucionalizar sua escolha. Pensar, portanto, o processo de formação do profissional passa, a meu ver, pelo pensar o processo de produção de si, do sujeito.

Dialogar sobre a nossa formação profissional a partir das situações vividas junto ao Grupo de pesquisa é considerar todos os momentos como experiências ricas não só em conhecimento, mas também em saberes e habilidades potenciais de desenvolvimento. É considerar cada momento como único e pró-formativo ao desenvolvimento de habilidades que auxiliam no cotidiano do trabalho docente. Azambuja e Bald (2007, p.53) mencionam que

> atualmente, busca-se trabalhar com a formação de professores a partir da vertente crítica-reflexiva, na tentativa não só de fugir de um modelo tradicional, mas também de atender às necessidades sociais em permanente transformação.

O que vivemos junto ao Grupo de pesquisa em muito contribuiu com a nossa formação. Hoje, atuando como professoras crítico-reflexivas, identificamos as marcas desta formação recebida junto ao Grupo sempre que dialogamos com o contexto de formação-atuação tensionando elementos

individuais e sociais emergentes da realidade em que nos encontramos. Essa forma de atuação crítico-reflexiva outorga a existência de um espaço educativo flexível do ponto de vista que deixa emergir as inquietações dos educandos ao mesmo tempo que sensível à escuta destas.

Podemos dizer que as situações formativas vividas com o Grupo de pesquisa nos constitui vivazmente em cada momento que temos a oportunidade de devolver com a mesma decência formativa a nossa contribuição social por meio de práticas profissionais. É no nosso fazer cotidiano da docência que identificamos a influência do Grupo de pesquisa como elemento formativo da nossa identidade professoral. São nas posturas democráticas, éticas, intelectual e afetiva que mostramos não só a natureza e origem de nossas ações profissionais, mas também o sentido e a nossa história de vida e formação. Reiteramos que, mesmo com todas essas influências, também nos colocamos na condição de professor, que passa por suas angústias e desafios. Não estamos isentos do ciclo de vida profissional docente, conforme Hubermann (2000), quanto à *entrada na carreira, a estabilização, a diversificação, o pôr-se em questão, o distanciamento afetivo e o desinvestimento*. Essas questões também retornam nas discussões do grupo, nos encontros informais, momento em que nos fortalecemos e nos reconectamos.

Dentre encontros e distanciamentos, muitos anos se passaram e muitas foram as oportunidades formativas: outros grupos, outras pessoas, locais e desafios. Assim, deixamos registrada nossa história com a certeza de que “é necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e prática de formação” (IMBERNÓN, 2010, p.13). Pensar a formação como parte da vida, da pessoa do profissional é imprescindível para que esta tenha sentido e também se consolide de modo a refletir nas atuações futuras. Para isso,

> o domínio dessas competências implica não apenas uma integração de saber-fazer e de ter conhecimentos, mas também de subordiná-las a uma significação e a uma orientação no contexto de uma história de vida. Esta integração efetua-se segundo uma dinâmica de transformações psíquicas e comportamentais que coloca em jogo a dialética e fragilidade ou de perda, são contrabalançadas pela emergência de uma sensibilidade nova, entre o individual e o coletivo, transformações ao longo das quais as desaprendizagens, acompanhadas de sentimentos de indecisão, de absurdo, fragilidade ou de perda, são contrabalançadas pela emergência de uma

> sensibilidade nova, pela descoberta de um ou vários níveis de conhecimento, de capacidades insuspeitas. (JOSSO, 2004, p.55)

A formação trabalha para além da informação e da realização de práticas. Ela contempla, por parte do formador, o auxílio na reflexão durante todo o processo formativo com estímulo ao despertamento para o desenvolvimento da percepção dos sentidos. Uma formação embasada em conhecimento, memórias e sentimentos torna-se significativa e sólida. Nesse sentido, nossa formação com passagem pelo Grupo de pesquisa é notada pelos perfis marcantes de seus integrantes cheios de atitude no sentido mencionado por Imbernón (2010, p.111) "como sentimento e disposição ou predisposição conseguido e organizado por meio da experiência e que exerce uma influência específica sobre a resposta do indivíduo ao contexto".

Assim, fomos nos constituindo por meio da aprendizagem e na convivência com o Grupo que era diversificado tanto nas formas de pensar, quanto dos lugares de origem como também dos cursos em processo de realização. A diversidade também versava pela condição econômica e das experiências de cada participante. Um grupo que ao caminhar transformava seus caminhos ora circulando em eventos, ora promovendo-os. Criando e se recriando em todos os momentos e oportunidades, mas sempre aproveitando o que habita no universo que cada um traz em si como possibilidade e recurso formativo (JOSSO, 2004). Isso sim é formativo, pois não se apaga com o passar dos tempos, mas se transmuta servindo de base sólida para construção de outras práticas com vistas a melhorias e à transformação social.

Para Oliveira (2011, p.180), ao referir-se ao GEPEIS,

> A expressão "formação" encontra-se numa relação intensa com o tempo; um tempo que é revisitado e pode provocar alterações nos trajetos de vida pessoais e coletivos. Aprendizagens de toda ordem são trazidas pelos participantes do grupo e reconstruídas a partir do trabalho da memória, o qual busca as experiências que cada pessoa vivencia num outro tempo, mas com um corpo biográfico, num espaço (auto)biográfico no presente.

Nossa trajetória seguiu e hoje, depois de tantos anos, ainda visualizamos em nossas práticas profissionais o legado deixado pelas experiências vividas com o Grupo de pesquisa. Reconhecemos a influência deste em diversos aspectos de nossas vidas, desde os costumes reflexivos, percepção do mundo

com participação proativa, tendências e linguagem. Afinal: "*uma vez GEPEIS, sempre GEPEIS"!*

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, G. de; BALD, Rosane. Formação docente e identidade: questões do nosso tempo! In AZAMBUJA, G. de (org.) **Atualidades de Diversidades na Formação de Professores**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2.ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-62.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de Professor: significações do trabalho docente.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

_____ Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011.

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

PULSOS E IMPULSOS DA DOCÊNCIA...

Cândice Moura Lorenzoni[12]

Tânia Micheline Miorando[13]

(DES) PROPOSIÇÃO

Existem regras e elas indicam que precisamos nos conter em um tempo de 8 a 10 laudas e apresentar um texto a partir da atividade realizada no Grupo de Trabalho (GT) do evento, Ouvindo Coisas - edição 2025, a partir da temática do eixo escolhido. Foi-nos sugerido também utilizarmos uma forma criativa, e esta é a parte que faz os nossos olhos brilharem. Contudo, devemos atentar para as regras e são elas: Fonte Arial, corpo 12, alinhamento justificado, espaçamento entre linhas 1,5, margens superior/esquerda 3 cm e inferior/direita 2. Quantas delimitações!

Devemos nos desculpar, mas Seu Arial não terá participação, tomou 12 pontos, entregou a ampulheta do tempo: foi dada a largada! Este texto não terá os espaços e tamanhos que as regras pedem. Virá no fluxo da palavra, da ideia, dos desencontros, das incongruências. A lembrança do livro de Mário Osório (2006) chegou como um recado: ''Escrever é preciso'', mas se em vez de começar, pensássemos em continuar a escrever?

A ideia de continuação veio no momento em que nos reunimos, uns meses após o evento e rememoramos a atividade que aconteceu no dia 23 de maio de 2025, às 8h na sala 21, do Prédio 16B, do Centro de Educação, da UFSM. Decidimos dar vazão às relações que íamos fazendo na retomada das discussões da roda de conversa.

---

[12] Tento ser atriz, tento ser professora do Departamento de Artes Cênicas da UFSM, tento ser pesquisadora e membro do GEPEIS. E-mail:candice.moura@ufsm.br

[13] Pensei que eu fosse professora, no Departamento de Educação Especial, também pensava que eu fosse pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da UFSM, e estar no Gepeis. Continuo procurando me conhecer. E-mail: tania.miorando@ufsm.br

Escolhemos **ouvir** o que estava passando conosco, enquanto falávamos sobre como dizer sobre o que havia acontecido. Mas o que estava havendo conosco? Como falar? Falar na língua da música? Das brincadeiras? Dos jogos de palavras? Então, por onde começar? Qual recorte? Qual fio pegar para fazer as amarrações que pensamos ser necessárias?

A partir do momento em que concordamos em falar por estas línguas, o nosso impulso foi desrespeitar a Dona Norma, pelo menos um pouco, pois algumas regras iremos acatar. Acabamos por nos render à Senhora Citação, que gentilmente nos convenceu ser bastante propícia para o contexto. E eis que se apresenta: "Escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco…" e continua:

> Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo (Conceição Evaristo, 2003, p. 2).

Também nos foi alertado que teríamos autoria para desenvolver relato, projeto, relatório, ensaio, cartas e que os títulos e divisões ficariam ao nosso critério. A curiosidade da equipe da organização do evento foi conhecer mais o que se passou na sala 21, do prédio 16B, no "8º Ouvindo Coisas: memórias para o futuro".

Como dar a conhecer o que emergiu do instante, das apresentações dos trabalhos, do envolvimento com as pesquisas e com isso, da emoção de reviver situações e relembrar contextos? Enquanto mediadoras da roda de conversa, nos colocamos abertas e atentas para acolher as palavras que chegavam e com isso, nem conseguimos apanhar uma caneta para rabiscar o que ali estava sendo dito. Seria interromper o fluxo a partir dos olhares, das respirações, dos suspiros e sim, de lágrimas que surgiam ao narrar acontecimentos relativos às pesquisas. Procuramos a partir disto, compreender sensações, do que compartilhamos naquelas horas que estivemos juntos e organizamos as cadeiras em um círculo bastante ''dialógico''.

Está bem, vamos deixar de lado o Senhor Tom Sério que está querendo se instalar nesta escrita. Não, esse senhor não foi convidado. A proposta aqui é brincar, com as palavras e as lembranças. Para isso recorremos aos resumos enviados para

participação no evento (olha o seu Tom Sério aí de novo, querendo invadir a nossa escrita).

CONTINUANDO:

Percebemos como recorrente a palavra experiência e consideramos quais composições fazer com esta palavra.

Falar a língua das brincadeiras

Um caça-palavras? Caçamos as palavras que nos caçaram ouvindo!

Falar a língua da música

O pulso da vida, o pulso de sentar em roda, o pulso da criação e da imaginação que percorre os pensamentos, os movimentos e as escritas.

Falar a língua das brincadeiras

Acróstico

Amarelinha

O pulso ainda pulsa

experiência, resistência, contexto de pandemia

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFESSORES DO PRESENTE E DO FUTURO

E o pulso ainda pulsa

contextos políticos educacionais presenciais

respeito em nossas próprias comunidades

E o pulso ainda pulsa

delicadeza e profundidade

E o corpo ainda é pouco

envolvimento, tempo, delicadeza e profundidade

O corpo ainda é pouco

então

VIVENDO NO MUNDO APRENDENDO E ENSINANDO

escuta e abertura

inquietações e desafios

O pulso ainda pulsa

trabalhar, olhar e compreender

E o corpo ainda é pouco

diversidade DIÁLOGO

imaginação criadora

Ainda pulsa

DIVERSIDADE diálogo

palavras-dobradiça

Ainda é pouco

Pulso docência

Pulso vivência

Pulso resistência

Pulso experiência

Vamos lançar algumas possibilidades e uma caixa de palavras para quem passar por elas, puxá-las para os seus pensamentos.

DOCÊNCIA

1º Resumo/Caixa/Baú/Segredos/Chave

atravessa mobiliza modifica presença escuta abertura experiência existencial humanizada experienciar processo experiência imaginação criadora escrita da experiência envolvimento tempo delicadeza profundidade

2º Resumo/Caixa/Baú/Segredos/Chave

professores ativos qualiquantitativa projetar panorama vislumbrar sustentada contextos políticos apostilas ou plataformas educação presencial dados relativos contextos educacionais respeito em nossas próprias comunidades

3º Resumo/Caixa/Baú/Segredos/Chave

inquietações descobertas Educação Infantil Anos Iniciais meus anseios nova experiência percurso de novos caminhos relatos de vivências relatos de aprendizagens vivências resultados parciais ler alfabetização de adultos práticas educativas ressignificação de saberes escrevendo minhas observações trabalhar olhar compreender inquietações desafios minha docência desafios individualidades respeitados na escola imaginário terceira idade oferta de atividades motivados poucos dias de aula experiência desafios

4º Resumo/Caixa/Baú/Segredos/Chave

trajetória formativa professora alfabetizadora pertencimento história de vida formação de professores experiência refletida memórias da trajetória formativa presentificam o passado revivendo reflexão memórias histórias mundo ressignificação imaginação abordagens (auto)biográficas ver docente subjetiva ancorada

Amarelinha de Palavras

pule ou permaneça onde fizer sentido para você

EXPERIENCIAR

Pesquisa narrativa

mobiliza atravessa

humanização democracia

TEMPO ESPAÇO

IMAGINÁRIO

SENTIMENTOS

AUTOBIOGRAFIA MODIFICA

REMEMORAÇÃO ENCONTROS

ESCOLA FAMÍLIA

MINHA DOCÊNCIA

Acróstico

U N I V E R S I D A D E

M U N D O

P R Á T I C A S R E F L E X I V A S

A G I R N O M U N D O

C U I D A R

E D U C A Ç Ã O A N T I R R A C I S T A

E S C U T A

R E L A Ç Õ E S

S I M B Ó L I C O

C O M P A R T I L H A R

E S C O L A

OUVIMOS PENSAMOS SENTIMOS COMPARTILHAMOS

AS AULAS DE SAUDADES

OUVIMOS O EJA APRENDENDO A LER

OUVIMOS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

OUVIMOS SOBRE PERTENCIMENTO NO MAGISTÉRIO

OUVIMOS SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM FUTURO RESPEITOSO

OUVIMOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA

OUVIMOS SOBRE A LÍNGUA DA ESCOLA

OUVIMOS SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA

Infelizmente o tempo da ampulheta acabou. Sugerimos fazer o seu próprio jogo de palavras a partir de agora. Esperamos você na próxima edição do evento para ouvir muitas outras coisas!

Nossos agradecimentos para:

Raquel, Liliane, Tânia, Adriana, Tânia Maria, Graziela, Celso, Ivani, Jackson, Joze, Letícia, Paula, Edite Fabiana, Arielli, Maria Helena, Josiane, Andrisa, Eliane

Não podemos esquecer de quem chamamos para a brincadeira

EVARISTO, Conceição. **Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face**. Texto apresentado no X Seminário Nacional Mulher e Literatura UFPB, 2003. Disponível em: http://nossaescrevivencia.blogspot.com/search?q=dupla+face. Acesso em: 30 jul 22.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso** : o princípio da pesquisa / 5. ed. Ijui : Ed. da UNIJUI, 2006

ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA NA INFÂNCIA, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA METODOLOGIA MAIS HUMANA E INCLUSIVA

Josiane da Silveira Roepke
PPPG/ UFSM , josiane.roepke@gmail.com
Lorena Inês Peterini Marquezan
PPPG/UFSM, lorena.marquezn@ufsm.br

Este trabalho é um recorte do projeto de qualificação de mestrado apresentado ao PPPG/UFSM. A autora buscou aprofundar o estudo sobre a temática da alfabetização ecológica na infância, visando a inclusão e envolvimento de todos, dentre os desafios e possibilidades no contexto da Educação Infantil. Partindo do questionamento: é possível propiciar uma alfabetização ecológica na infância, através de ambiências bioecológicas fundamentadas em Urie Bronfenbrenner? A presente investigação, ancorada na perspectiva da pesquisa-formação, desenvolve-se em uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de Santa Maria – RS.

Ancorada na abordagem da pesquisa-formação, esta investigação se desenvolve em uma escola municipal de Educação Infantil, localizada no município de Santa Maria – RS. A metodologia adotada baseia-se na narrativa autobiográfica, conforme concebida por Marie-Christine Josso (2004), por compreender que os saberes da experiência e os percursos formativos dos sujeitos envolvidos emergem como elementos relevantes para a construção do conhecimento pedagógico. A narrativa permite, assim, uma escuta sensível e reflexiva dos sentidos atribuídos às práticas cotidianas vividas no espaço educativo.

> O conhecimento de si como unidade psicossomática, o conhecimento de suas capacidades psíquicas (intelectuais e afetivas), como o que é elaborado nas experiências, vividas aqui e agora, a capacidade de escuta interior e da confiança em si, a plasticidade das condutas, a capacidade de elaboração de sentido são outros tantos aspectos da formação do ser em sua dimensão psicológica. (JOSSO, 2010. p, 50)

A alfabetização ecológica, conceito ampliado por Fritjof Capra (2006) e Edgar Morin (2000), compreende que o mundo está constituído como um sistema complexo, interdependente e relacional, uma reunião de organismos que está conjuntamente ligada à maneira a qual se relacionam. Capra em seu livro ***A teia da vida*** nos traz acerca da alfabetização ecológica que:

> Reconectar-se com a teia da vida significa construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis, nas quais podemos satisfazer nossas aspirações e nossas necessidades sem diminuir as chances das gerações futuras. Para realizar essa tarefa, podemos aprender valiosas lições extraídas do estudo de ecossistemas, que *são* comunidades sustentáveis de plantas, de animais e de microrganismos. Para compreender essas lições, precisamos aprender os princípios básicos de ecologia. Precisamos nos tornar, por assim dizer, ecologicamente alfabetizados. Ser ecologicamente alfabetizado, ou "eco-alfabetizado", significa entender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis. Precisamos revitalizar nossas comunidades - inclusive nossas comunidades educativas, comerciais e políticas - de modo que os princípios da ecologia se manifestem nelas como princípios de educação, de administração e de política. (CAPRA, 2006. p, 231)

Para além da aquisição de conteúdos conceituais sobre a natureza, essa alfabetização convida à formação de uma consciência crítica e sensível ao entorno, mobilizando emoções, vínculos afetivos e éticos com o planeta. Assim, a escola, especialmente na etapa da Educação Infantil, é chamada a repensar seus espaços, tempos e práticas, de modo a favorecer a vivência de experiências significativas que conectem as crianças com o meio ambiente e com os múltiplos ecossistemas nos quais estão inseridas.

Neste sentido, a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, de Urie Bronfenbrenner (1996), oferece fundamentos sólidos para compreender a criança como ser ativo, em constante interação com os diversos sistemas que compõem seu ambiente: a respeito do microssistema nos traz:

> A estrutura do ambiente ecológico também pode ser definida em termos mais abstratos. Como vimos, o ambiente ecológico é concebido como se estendendo muito além da situação imediata afetando diretamente a pessoa em desenvolvimento - os objetivos aos quais ela responde ou as pessoas com quem interage face a face. É dada igual importância às conexões entre outras pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento, através de seu efeito naquelas que interagem com ela em primeira mão. Este complexo de inter-relações dentro do ambiente imediato é conhecido como o *microssistema*. (BRONFENBRENNER, 1996. p, 8)

Ele utiliza também o mesossistema e o exossistema, trazendo que:

> O princípio da interconexão é visto como se aplicando não apenas aos ambientes, mas com igual força e consequência aos vínculos entre os ambientes, tanto naqueles em que a pessoa em desenvolvimento participa diretamente quanto nos que talvez ela nunca entre, mas nos quais ocorrem eventos que afetam aquilo que acontece no ambiente imediato da pessoa. Os primeiros constituem o que eu chamo de *mesossistemas* e os últimos de *exossistemas*. (BRONFENBRENNER, 1996. p, 8)

Por fim, ele nos traz, a respeito do macrossistema:

> (...) o complexo de sistemas encaixados, interconectados, é considerado como uma manifestação de padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura. Esses padrões generalizados são referidos como *macrossistemas*. (BRONFENBRENNER, 1996. p. 8)

As ambiências bioecológicas, neste contexto, são compreendidas como arranjos intencionais dos ambientes que favorecem experiências educativas integradas, respeitando os ritmos e tempos das infâncias, promovendo interações com a natureza, com os pares e com a comunidade. Este mesmo autor nos traz que

> (...) dentro de uma dada sociedade ou grupo social, a estrutura e substância dos micro-, meso- e ecossistemas tendem a ser semelhantes, como se fossem construídos do mesmo modelo principal, e os sistemas funcionam de maneira semelhante. Inversamente, entre grupos sociais diferentes, os sistemas constituintes poderiam variar acentuadamente. Portanto, ao analisar e comparar os micro-, meso- e ecossistemas que caracterizam diferentes classes sociais, grupos religiosos ou étnicos, ou sociedades inteiras, é possível descrever sistematicamente e distinguir as propriedades ecológicas desses contextos sociais mais amplos como ambientes para o desenvolvimento humano. (BRONFENBRENNER,1996. p. 9)

Morin (2011) destaca a importância de compreender o contexto da era planetária como inserido na complexidade do sistema planetário. Segundo o autor, o conhecimento do mundo em sua totalidade configura-se como uma exigência simultaneamente intelectual e vital, sendo imprescindível para a formação de uma consciência global e integrada.

> O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seus contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. Desse mod, a palavra “amor” muda de sentido no contexto religioso e no contexto profano, e uma declaração de amor não tem o mesmo sentido de verdade se é enunciada por um sedutor ou um seduzido. (MORIN. 2011, p. 34)

Ao conjugar os aportes de Capra, Morin e Bronfenbrenner, delineia-se uma proposta pedagógica que considera a complexidade do viver e reconhece a criança como sujeito de direitos, capaz de interpretar e interagir com o mundo de forma potente e transformadora. A alfabetização ecológica, portanto, não se reduz à transmissão de conhecimentos sobre o meio ambiente, mas se constitui como um convite à vivência de relações mais harmoniosas e respeitosas com todos os seres e formas de vida.

Nesse processo, o espaço educativo assume papel de destaque como "terceiro educador", conforme preconizam as abordagens inspiradas em Reggio Emilia. Os ambientes são organizados de modo a estimular a curiosidade, a investigação, o brincar livre e as expressões múltiplas, sendo concebidos como cenários que comunicam e instigam. A natureza, por sua vez, deixa de ser apenas pano de fundo e torna-se protagonista na tessitura das experiências educativas. Carlina Rinaldi em seu livro "diálogos com Reggio Emilia: escutando, pesquisando e aprendendo" nos faz refletir sobre

> Uma arquitetura processual, que veicula comunicações e é ela mesma comunicação. Uma forma que seja capaz de ser um suporte para aquele entrelaçamento projetual, aquele "sistema de sistemas" que são as escolas de educação infantis. Um ambiente que dê prazer, que possa ser explorado e vivido com todos os sentidos; que seja uma inspiração para avanços posteriores na aprendizagem. Um ambiente que seja, de modo geral, empático, isto é, capaz de colher, mas também de dar sentido à vivência das pessoas que lá habitam. (RINALDI. 2024. p, 90)

Promover uma alfabetização ecológica desde a infância é também um ato político-pedagógico que contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, éticos e comprometidos com a sustentabilidade do planeta. O cuidar e o educar, centrados no brincar e nas experiências corporais e sensoriais, tornam-se caminhos para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo saúde física e mental, vínculos afetivos mais sólidos e uma compreensão mais ampla e sensível das inter-relações que compõem a vida.

Ao respeitar os direitos das crianças e promover uma escuta atenta de suas vozes, a escola passa a atuar como espaço de transformação, onde as experiências ecológicas vividas na infância podem germinar práticas mais solidárias, inclusivas e sustentáveis ao longo da vida. As Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) traz em seu artigo 4º:

> A criança é reconhecida como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, Art. 4º)

Esse dispositivo reforça a importância de acolher as vozes infantis no dia a dia na escola, reconhecendo-as como ativas na construção de significados e cultura que são elementos centrais para germinar práticas ecológicas transformadoras.

A análise dos dados desta investigação apoia-se nos princípios da pesquisa-formação, que compreende os espaços educativos como territórios de experiência, formação e transformação. A narrativa autobiográfica, utilizada como dispositivo metodológico, permitiu resgatar vivências significativas da autora como educadora-pesquisadora, assim como relatos e observações realizadas no cotidiano da escola de Educação Infantil investigada.

O percurso formativo relatado evidenciou que as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização ecológica ainda encontram barreiras no cotidiano escolar, especialmente pela forte presença de currículos fragmentados e centrados em conteúdos estanques. No entanto, emergiram experiências potentes que apontam para caminhos possíveis de ressignificação pedagógica.

Em uma das narrativas, por exemplo, o relato sobre a construção de uma horta suspensa coletiva no pátio da escola que se revelou como uma prática significativa, tanto para o desenvolvimento de competências socioemocionais quanto para a criação de vínculos com a natureza. A participação das crianças no preparo da terra, no plantio das sementes e no acompanhamento do crescimento das plantas evidenciou aprendizagens interdisciplinares e relacionais. As crianças demonstraram encantamento ao perceberem a transformação do ambiente e o ciclo de vida das plantas, desenvolvendo atitudes de cuidado, cooperação e responsabilidade.

Essas experiências estão em consonância com os princípios da teoria bioecológica de Bronfenbrenner, pois envolvem interações proximais frequentes e afetivamente significativas com os elementos do microssistema (educadores, colegas, espaço físico e natureza), favorecendo o desenvolvimento de

competências cognitivas, afetivas e éticas. A horta deixou de ser uma “atividade” e passou a constituir-se como ambiente de aprendizagem viva, relacional e sensível.

Outro ponto de destaque nos registros diz respeito ao brincar em ambientes externos. A observação das crianças em contato com folhas secas, galhos, pedras, barro e pequenos animais demonstrou como a natureza pode atuar como mediadora das interações e das descobertas. Em contextos pouco estruturados, as crianças criavam narrativas, jogos simbólicos e investigações espontâneas, revelando o potencial formativo dos espaços não convencionais. Tal constatação remete ao conceito de territorialidades infantis (LOPES, 2006), que compreende os lugares da infância como espaços de criação cultural, apropriação simbólica e produção de sentidos.

> Como essas observações de campo apontam, as condições materiais e simbólicas de produção de existência das crianças são bastante diferenciadas. Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente. Essa pluralidade se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar. Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à idéia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura. LOPES, 2006. p, 111)

Ao trazer essas experiências para o centro da prática pedagógica, a escola amplia sua função social, promovendo uma educação conectada à vida, aos territórios e à ecologia das relações humanas. A alfabetização ecológica, neste contexto, assume contornos mais amplos: não se trata apenas de ensinar sobre o meio ambiente, mas de permitir que as crianças se sintam parte dele, que possam experimentar o pertencimento e a corresponsabilidade pelas formas de vida que compartilham o planeta.

As ambiências bioecológicas, por sua vez, foram sendo delineadas a partir da reorganização dos espaços escolares, da escuta das crianças e da valorização das experiências sensoriais e investigativas. Os registros narrativos revelam que ambientes menos estruturados e mais flexíveis favorecem a autonomia, a curiosidade e o protagonismo infantil, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Esses achados reforçam a necessidade de uma mudança paradigmática na concepção de espaço, currículo e tempo na Educação Infantil. A escola precisa abrir-se à complexidade da vida, reconhecendo a infância como tempo presente de potência e criação, e não apenas como etapa preparatória para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação, ao propor uma reflexão sobre a alfabetização ecológica na infância a partir das ambiências bioecológicas fundamentadas na teoria de Urie Bronfenbrenner, evidencia a urgência de repensarmos a Educação Infantil como espaço formativo que acolhe, escuta e respeita as infâncias em suas múltiplas expressões e modos de ser no mundo.

A partir da narrativa autobiográfica e da escuta sensível das experiências vividas no contexto da escola pública de Educação Infantil, foi possível perceber que práticas pedagógicas que valorizam o contato com a natureza, o brincar livre, a participação ativa das crianças e a reorganização dos espaços tornam-se caminhos potentes para o desenvolvimento integral. Tais práticas favorecem o pertencimento, a consciência ecológica, a solidariedade e a construção de uma ética do cuidado com a vida.

Inspirada nas contribuições de Capra e Morin, a alfabetização ecológica emerge como um processo complexo, relacional e interdisciplinar, que vai além da transmissão de conhecimentos ambientais. Ela se constitui como prática de humanização, de formação ética e política, que visa à construção de sujeitos comprometidos com a sustentabilidade do planeta e com a transformação social. Nesse contexto, educar é também uma forma de intervir no mundo, de compreendê-lo em sua totalidade e de transformá-lo por meio da ação-reflexão.

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner mostrou-se uma importante aliada para compreender os múltiplos sistemas que influenciam o desenvolvimento infantil e para reforçar a necessidade de promover ambiências educativas que contemplem não apenas o espaço físico, mas também os vínculos, as interações e a qualidade das experiências vividas pelas crianças.

Ao reconhecer as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem e ao considerar os espaços como elementos pedagógicos ativos,

a escola amplia sua atuação para além dos muros institucionais, conectando-se com o território, com a comunidade e com o planeta. Assim, construir uma alfabetização ecológica desde a infância é também construir possibilidades para um futuro mais justo, sensível e sustentável.

Conclui-se, portanto, que a alfabetização ecológica é possível na Educação Infantil, desde que sejam promovidas ambiências intencionais, afetivas e participativas, que reconheçam a complexidade das relações e respeitem os direitos das crianças. Esse desafio exige coragem para romper com práticas tradicionais e disposição para escutar as vozes infantis e reconstruir, com elas, um novo modo de habitar o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Trad. Albino Pozzer. coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, Jader Janer M. **A geografia da infância**. In: LOPES, Jader Janer M.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil: projetos de pesquisa e formação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006a. p. 103-127.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emili: escutando, pesquisando e aprendendo.** Trad. Camila Carvalho Rocha Granghelli, Thaís Bonini; revisão técnica: Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti, Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto, Fernanda Dodi. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2024.

AUTO(TRANS)FORMAÇÕES: POR UMA AMBIÊNCIA DE ACOLHIMENTO/PERTENCIMENTO NO ENSINO SUPERIOR[14]

Ivani Soares
PPGE/UFSM, ivanirodhen@gmail.com
Celso Ilgo Henz
PPGE/UFSM, celsoufsm@gmail.com
Joze Medianeira de Andrade
PPGE/UFSM, joze.andrade@gmail.com

Semente boa em terra fértil - germinando ideias

Servidora da Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) desde 2012, em atuação na Unidade de Auditoria Interna (AUDIN), desenvolvendo trabalhos junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)[15], compreendi que um dos maiores problemas da Universidade é a evasão escolar. Com o auxílio das Políticas Afirmativas, caso da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que estabelece a reserva de 50% das vagas nas universidades federais para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e do auxílio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que visa garantir condições de permanência dos estudantes na educação superior, oferecendo auxílio financeiro, moradia estudantil, alimentação, entre outros, muitos estudantes conseguem ingressar na Instituição. Porém, depois de algum tempo, acabam abandonando os cursos. Quando tomei consciência dessa realidade, foi como semente boa em terra fértil, passei a germinar ideias de como compreender a situação, com olhos de futuro, para encontrar inéditos viáveis de transformar essa realidade.

Sou egressa de duas graduações (Letras e Direito), cursadas em universidade particular (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das

[14] Importante ressaltar que o assunto deste artigo e partes dele constarão da Tese intitulada Auto(trans)formações com licenciandas de pedagogia para o acolhimento/pertencimento, a permanência e o êxito no ensino superior: um inédito viável, de autoria da autora
[15] Por exemplo: Relatório de Auditoria em Ensino de Graduação nº 06/2014 - disponível em https://sites.unipampa.edu.br/auditoria/files/2016/03/2014-relatorio-de-auditoria-06-ensino-de-graduacao.pdf

Missões/URI), com muitas dificuldades financeiras e acumulando uma carga horária de 44 horas de trabalho semanal (na Empresa Brasileiras e Correios e Telégrafos). Na época, não tinha alternativa de cursar em universidade pública por ser moradora de uma cidade no interior do RS (Santiago) que não contava com uma instituição desse tipo. Ingênua, acreditava que, tendo essa alternativa, bastava querer e era possível ingressar e permanecer até o êxito nos cursos escolhidos. A realidade da evasão em universidades públicas me deixava muito intrigada: o que poderia fazer com que um/uma estudante que havia conseguido ingressar em uma universidade pública desistisse do curso antes da conclusão?

Sob a terra - mal sabiam que era semente - a brotação

Quando ousei sonhar o Curso de Doutorado, essa temática já havia brotado na minha cabeça. Ingressei no programa com o propósito de compreender, para além das Políticas Afirmativas, os fatores que contribuem para a decisão de permanência. Com a necessidade de afunilar o estudo, e devido à grande admiração pela profissão docente e ao gosto pelo tema da formação de professores, optei por olhar para o Curso de Pedagogia. Havia duas possibilidades, ou eu olhava pela perspectiva do copo meio vazio e trabalhava com os estudantes que evadem ou olhava para o copo meio cheio e trabalhava, em coautoria, com estudantes em final de curso, aqueles/as que permanecem. Depois de uma revisão de literatura, percebi que o tema da evasão já era objeto de muitos estudos; no entanto, quase não encontrei estudos sobre a permanência. Aliado a isso, sou uma otimista incorrigível, então optei olhar pela perspectiva dos que permanecem e delimitei o campo de estudo junto a licenciandos/as em pedagogia em final de curso. Afinal, quem melhor do que estudantes que conseguiram permanecer, apesar de todos os desafios, para dizer sobre sua decisão?

> Embora Paulo Freire não defenda o princípio da não diretividade na educação, como fez Carl Rogers, não resta dúvidas de que existem muitos pontos comuns nas pedagogias que eles defendem, sobretudo no que diz respeito à liberdade de expressão individual, à crença na possibilidade de os homens (e as mulheres) resolverem, por eles mesmos, seus problemas, desde que motivados interiormente para isso. (GADOTTI. 2019, p.17, grifo meu)

O problema de pesquisa ficou assim elaborado: para além das políticas afirmativas, de extrema importância, o que faz com que licenciandos/as em pedagogia permaneçam nos cursos até o êxito/formatura?

Broto ao sol: tecendo uma rede de proteção

Com o problema delimitado e a coautoria escolhida, era o momento de definir a metodologia de estudo, aquela que possibilitaria que a pequena planta, antes semente, pudesse se desenvolver. Isso foi fácil. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire, coordenado pelo professor Celso Ilgo Henz (orientador desta pesquisa) e com registro junto ao Conselho Nacional de Estudos e Pesquisas (CNPQ) desde 2011, optei pela pesquisa formação-auto(trans)formação dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos (HENZ; ANDRADE; FREITAS. 2025), uma proposta epistemológico-política de pesquisa que aproxima os pressupostos teórico-conceituais das rodas de cultura de Paulo Freire (1998, 2014, 2015, etc.) às experiências de vida e formação de Marie Christine Josso (2010a, 2010b) e busca compreensão na hermenêutica de Gadamer (2008).

> Os Círculos Dialógicos são, portanto, os próprios processos dinâmicos de investigação que fazem emergir o que será discutido e problematizado ao longo da pesquisa e da auto(trans)formação permanente, e não um instrumento de investigação. Como já afirmamos, não “coletamos dados”, mas buscamos, com o grupo, por meio do diálogo problematizador, reconhecer, ressignificar e sistematizar constructos experienciados e aprofundados por estudos e diálogos-reflexivos durante os encontros. (HENZ; ANDRADE; FREITAS. 2025, p.62)

A proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos é composta e dinamizada por nove movimentos, representados pela forma de uma mandala. São eles: a escuta sensível e olhar aguçado; a imersão/emersão das/nas temáticas; o distanciamento/desvelamento da realidade; a descoberta do inacabamento; os diálogos problematizadores; o registro re-criativo; a conscientização; a auto(trans)formação e o acolhimento/pertencimento, que foi o último dos movimentos a integrar a proposta. A compreensão desse movimento ainda está

sendo consolidada pelo Grupo Dialogus, sendo pretensão desta pesquisadora aprofundar seu estudo.

A ludicidade dos encontros dialógicos acontece pelo uso da técnica de aquarela em figuras de mandalas, no primeiro encontro, e pela contação de histórias, no segundo encontro. Dessa forma, esta pesquisadora oferece o conhecimento de duas excelentes possibilidades de trabalho para os/as futuros/as docentes das várias modalidades da educação básica e, ainda, a possibilidade de usufruir de momentos de alegre descontração e de desabafo na rotina por vezes pesada das atividades da fase final do curso (estágios, TCC, provas).

E é com essa proposta epistemológico-política que estamos desenvolvendo as compreensões acerca da permanência estudantil, com vistas a apontar horizontes institucionais de uma ambiência de acolhimento/pertencimento no ensino superior. Seis Círculos Dialógicos foram realizados na UFSM, em três turmas do Curso de Pedagogia: duas do 7º semestre, diurno, e uma do 8º semestre, noturno.

> Como afirma Freire, “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. (FREIRE. 2001, p. 33).

Paralelo à realização dos Círculos na UFSM, sob inspiração do *andarilho da esperança e da utopia* (Paulo Freire), decidi me arriscar, ousei sonhar e aventurei a possibilidade de ouvir também licenciandos/as de pedagogia das outras 5 universidades federais do Rio Grande do Sul: a Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), nas cidades de Porto Alegre, Rio Grande, Pelotas, Erechim e Jaguarão, respectivamente. Nestas instituições, só foi/é possível fazer um encontro, de cerca de 3 a 4 horas de duração em cada uma. Dessa forma, a dinamicidade de realização dos Círculos Dialógicos é feita na íntegra, mas os tempos das atividades que compõem os encontros são reduzidos. As visitas estão acontecendo neste primeiro semestre de 2025. Sempre saindo de, e

voltando a Santa Maria/RS, onde resido. Fiquei/ficarei quase 50h ao volante e andarilhei/vou andarilhar, no total, por mais de 3.300 km para dialogar com licenciandas em final de curso de todas as IFES do RS. Já foram visitadas, até esse momento, a UNIPAMPA, a UFFS e a UFRGS. Ainda este mês (julho/2025) acontecerá a visita a UFPel e, em agosto, a visita à FURG.

Planta em crescimento: entre intempéries e dias claros, a busca pela luz

Com esses/as licenciandos/as, em amorosa e rigorosa coautoria, estou trabalhando temas geradores tais como: quem sou, de onde venho, como era a universidade que sonhei, como era a universidade que encontrei e como seria a universidade que eu gostaria de ter encontrado. Buscamos compreender, ainda, se:

- é possível criar uma ambiência de acolhimento/pertencimento no ensino superior visando a permanência e o êxito?

- criar uma ambiência de acolhimento/pertencimento, junto com os estudantes na sala de aula onde atuamos, pode auxiliar o trabalho docente?

- técnicas como aquarela e contação de histórias podem auxiliar o trabalho do professor em sala de aula?

Com o ambiente organizado em círculo, com tapete em forma de mandala (para representar os movimentos dialógicos), e materiais no centro (livros, fotografias, pinturas, gravuras, tinta para aquarelas e lápis de cor), a dinamicidade dos encontros acontece como segue: iniciamos nos apresentando e à proposta de pesquisa (tema, problema e objetivos geral e específicos); apresentamos a proposta epistemológico-política de pesquisa-formação auto(trans)formação dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos; falamos de onde vem a preocupação com a temática e convidamos à coautoria. Obtendo aceitação (obtivemos em 100% dos casos até agora), é solicitada a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esclarecemos reconhecer, com Tinto (2015), a importância de as instituições compreenderem como as percepções dos/as estudantes moldam suas decisões de persistência, para então serem capazes de agir para impactar positivamente essas decisões.

Deixamos claro que entendemos a expressão *ambiência de acolhimento/pertencimento* como sendo o sentimento de ser acolhido e bem

vindo. Uma tomada de consciência que nos permite nos assumirmos como descobridores do nosso lugar no cosmos e da importância de uma interação salutar e construtiva com o mundo natural e social e com as pessoas que nos são coetaneas e contemporâneas. O compromisso do nosso pertencimento e o cuidado para com o pertencimento das outras mulheres e dos outros homens aos processos, lugares e tempos pelos quais, historicamente, vamos nos constituindo em seres no mundo e com o mundo, humanizando-nos na mesma dialética em que transformamos-humanizamos o mundo.

Com tudo esclarecido, cada interlocutor/a-coautor/a é convidado/a a escolher um desenho e um material (tinta de aquarela a base de água ou óleo, lápis de cor ou lápis de cera) e “bincar de Picasso” (Picasso dizia que levou a vida toda para aprender a pintar como as crianças). Durante essa atividade, a orientação é para que deixem a mente livre e a imaginação fluir enquanto (re)conectam-se consigo mesmos/as, vivenciando plenamente o momento. Enquanto as cores colorem os papéis, licenciandos/as têm a oportunidade de fazerem o movimento de voltar-se para dentro de si (JOSSO, 2010), buscando, no silêncio que tudo revela, imergirem no mundo interior para então emergirem para a vivência do grupo.

Depois de cerca de 20 minutos nessa atividade lúdica, as pinturas são colocadas em um mural e a roda de diálogos é aberta com a leitura da crônica Pertencer, de Clarice Lispector.

> A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: pertencer é viver. Experimentei-o com a sede de quem está no deserto e bebe sôfrego os últimos goles de água de um cantil. E depois, a sede volta, e é no deserto mesmo que caminho. (LISPECTOR. 1999, p.111)

Essa crônica ressalta a falta que fez, na vida da escritora, sentir-se pertencente. Clarice conta que sua mãe já estava doente (Mania Krîv 波 supostamente havia contraído sífilis durante a Guerra Civil Russa) quando ela nasceu e que teria sido gerada porque havia uma crença que uma criança poderia curar uma mãe de uma doença. Mas isso não aconteceu. A autora tinha 9 anos (em 1930) quando perdeu a mãe. Ficou o sentimento de ter sido criada em vão e de ter falhado em uma grande missão.

Depois de contar a história de Clarice Lispector, os diálogos são abertos e cada um/uma, ao seu tempo, pode dizer a sua palavra, contar um pouco de sua origem e dizer como era a universidade que sonhou, caso tenha sonhado com essa possibilidade. Temos ouvido que a possibilidade ou o incentivo para seguir com os estudos não acontece para todos/as os/as estudantes do ensino médio (muitos/as ainda sequer chegam a essa fase).

Na UFSM, depois desses diálogos, é servido o lanche para a confraternização final do encontro e é combinado o encontro seguinte. Nas demais instituições, após o lanche, é realizada a segunda parte do encontro, que acontece conforme segue.

O segundo encontro (na UFSM) ou a segunda parte do encontro (nas demais universidades do RS) é aberto com a contação da história “O menino e o mar” de Lulu Lima, uma história que explora a beleza de enxergar a vida de diferentes perspectivas pelo olhar de duas crianças.

A partir daí, os diálogos são mobilizados com os seguintes temas geradores: a universidade que encontrei e a universidade que gostaria de ter encontrado. O encerramento do encontro acontece com a leitura da história ‘O mundo’, de Eduardo Galeano, que fala que somos todos “um mar de fogueirinhas” (2018, p.13), deixando uma mensagem que incentiva a incendiarmos o mundo com nosso entusiasmo.

As compreensões possíveis a partir dos encontros estão sendo sistematizadas pela autora e estarão contempladas na escrita final da tese que está (provisoriamente) intitulada: Auto(trans)formações com licenciandas de pedagogia para o acolhimento/pertencimento, a permanência e o êxito no ensino superior: um inédito viável. No entanto, já é possível dizer que os Círculos Dialógicos fizeram emergir muitas denúncias, as intempéries; para quem tem olhos de ver, cada uma delas carregada de anúncios de viáveis possíveis (dias claros) de fazer uma educação superior com mais possibilidades de permanência e êxito (o encontro com a luz).

Com Freire, “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. (FREIRE. 2015, p. 68) E assim, abertos à polissemia das vozes e à aventura do espírito, vamos alimentando de luz e água nossa plantinha (a tese), trazendo-a, do escuro da terra à imensidão do céu, à medida que desvelamos o

conhecimento acerca do acolhimento/pertencimento, da permanência e do êxito estudantil no ensino superior público.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 52.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Àgua, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Fontes do andarilho da utopia**. *in* PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini. Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica. Curitiba. Appris. 2019.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre. L&PM, 2018.

HENZ, Celso Ilgo; ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos de. FREITAS, Larissa Martins. **Dos Círculos de Cultura aos Círculos Dialógicos Investigativo Auto(trans)formativos**: (re)(des)construções e reinvenções no âmbito da pesquisa. p.47-66. In: GOELZER, Juliana; FREITAS. Larissa Martins; SIGNOR, Patrícia (orgs.). Pesquisa-auto(trans)formação com genteidades e com o mundo: reinvenções com Freire 100 e Dialogus 10. – 1. Ed.-Curitiba: Appris, 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. 2.ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

LIMA, Lulu. **O menino e o mar**. Ilustração Lalan Bessoni. São Paulo. Mil Caraminholas. 2020.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro. Rocco. 1999.

TINTO, V. (2015). **Through the Eyes of Students**. 2015. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19(3), 254–269. DOI: https://doi.org/10.1177/1521025115621917.

QUE COISAS CONTAR DAS APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS NO OUVINDO COISAS

Jéssica Dalcin da Silva
GEPEIS/UFSM
Maria das Graças C da S M G Pinto
PPGE/UFSM

Foi assim que começou...

O presente texto refere-se a um tipo de relatório analítico decorrente das apresentações de estudos e pesquisas desenvolvidas no Grupo de Trabalhos (GT): "Narrativas e Formação de Professores" que propôs reunir pesquisadoras/es com reflexões no campo da formação inicial e continuada em diferentes níveis, considerando as narrativas como importante elemento para a constituição dos saberes e práticas docentes[16]. Esse GT integrou o evento "8º Ouvindo Coisas: Memórias para o futuro" ocorrido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em maio de 2025. O grupo proponente do evento foi o GEPEIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, coordenado pela Profª Drª Valeska Fortes de Oliveira. Esse GT foi mediado por Jéssica Dalcin e Maria das Graças Pinto. A primeira, desenhista industrial e servidora na Editora da UFSM e a segunda, professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ambas integrantes do GEPEIS.

Recebemos as autoras e os autores que se dirigiram à sala para apresentações dos seus trabalhos. Fizemos uma breve rodada de conversas para nos situarmos e localizarmos cada trabalho. Por ter dois trabalhos orientados pela professora Tânia Miorando, que estava mediando outro GT, esses trabalhos foram movidos para a sala na qual ela estava trabalhando. Assim, dos onze trabalhos inscritos no nosso GT, foram apresentados nove trabalhos.

A mediadora Graça Pinto fez uma fala de boas-vindas, convidando todos a se manifestarem a partir do momento que se sentissem confortáveis, instigados por alguma fala ou por alguma palavra-chave. A mediadora Jéssica

[16] Informações retiradas do site do evento.

Dalcin fez uma introdução, destacando as características comuns dos trabalhos inscritos neste grupo, convidando que a colega Elci da Silva Tonetto, primeira inscrita, iniciasse é pertinente e viável. a sua reflexão sobre o seu trabalho: “Quem sou eu ao falar de mim?”. Esta provocação inicial serviu de tema gerador para que todos os seguintes, ao se sentirem movidos, falassem um pouco sobre si, como também acerca do seu trabalho, evidenciando como se sentiram convidados a inscrevê-lo nesse grupo em específico.

Na sequência, temos o “desenho” das palavras-chave e o quadro dos trabalhos apresentados no GT “Narrativas e Formação de Professores”.



Quadro: Trabalhos apresentados no GT

Títulos dos Trabalhos	Autoras/es
Quem sou eu ao falar de mim?	Elcí da Silva Tonetto e Helenise Sangoi Antunes
Chegando na licenciatura em dança: pistas sobre motivações, expectativas e concepções iniciais de pessoas ingressantes e egressas	Djenifer Geske Nascimento; Siane Bolzan Colpo; Adrian Róbson Cabral dos Santos e Mônica Corrêa de Borba Barboza
Experiências na e com a natureza: memórias de escolas da e para as infâncias	Denise Ferreira da Rosa; Marília Rodrigues Lopes Heman

Formação docente e currículo integrado: tensões e possibilidades no ensino médio	Deivid Buttinger Dutra de Oliveira; Aline de Oliveira Botega; Jaqueline Dutra de Oliveira
De que saberes se constitui a docência na educação infantil? uma narrativa (auto)biográfica sobre ser professor(a) em situações adversas de ensino	Crislaine Vargas Basso e Graziela Escandiel de Lima
Ouvindo coisas sobre a importância de histórias diversas: formação de professores, literatura infantil e relações étnico raciais	Caroline Leonhardt Romanowski, Doris Pires Vargas Bolzan
Café com letras: mudando vidas de trabalhadores de materiais recicláveis	Bruna Monique Holzschuh; Jane Schumacher
A prática extensionista no pré-universitário alternativa e a construção de um educador de língua portuguesa autônomo	Eduardo Brum de Lima; Vitória Carolini Ferraz Oliveira e Guilherme Carlos Corrêa
Estudo na EMEF professor Sérgio Lopes: uma ponte para a autoria	Jéssica Dalcin da Silva e Valeska Fortes de Oliveira

O diálogo: algumas coisas do “ouvindo coisas”

As apresentações de trabalhos do GT “Narrativas e Formação de Professores”, que foi mais uma conversa, um diálogo, com horário previsto para encerrar às 10h, acabou se alongando dada a forte energia do grupo e a motivação por compartilhar as reflexões produzidas. Esse é um dado para ser considerado em um próximo evento, um tempo maior para as reflexões decorrentes dos trabalhos enviados para “apresentação”. Ficou evidente que, se houvesse mais tempo para essa atividade, continuaríamos com os debates. É uma tendência de os eventos ampliarem a quantidade de trabalhos a serem apresentados, sendo que, para isso, o tempo de cada apresentação fica mais reduzido. Entretanto, o “Ouvindo Coisas” tem uma proposta desde sua origem que já é alternativa em muitos aspectos, assim, rever essa parte constitutiva do

evento, valorizando as reflexões e diálogos construídos quando nas apresentações trabalhos, buscando superar uma apresentação literal e garantir condições para o que efetivamente ocorre, em geral nesses espaços, que é o protagonismo autoral na construção do conhecimento acadêmico é pertinente e viável.

Apesar do tempo limitado, o grupo desenvolveu reflexões relevantes, dentre as quais: a) os trabalhos apresentados demonstraram aproximações de cunho teórico e prático; b) a necessidade de fortalecimento no regime de colaboração entre as instituições escolares (mais relacionado às relações interpessoais); c) urgência de a profissão docente ser mais valorizada e seus profissionais terem reconhecimento pelo seu trabalho; d) importância do "reencantamento" pelo trabalho docente; e) relevância no trabalho coletivo, tendo em vista que ser professor/a é uma profissão que demanda trabalhar com e não para si, simplesmente; f) a busca por unir teoria e prática na formação e prática docente; g) necessidade de estimular um pensar sobre o uso real do conteúdo trabalhado nas escolas e das estratégias metodológicas desenvolvidas pelos/as professores/as; h) preocupação com as pautas acerca das diversidades, avaliações, exigências da gestão da escola e das secretarias, dentre outras. O grupo entendeu também ser importante buscar a colaboração entre os pares e incentivar o planejamento interdisciplinar sob um prisma transformador.

Reflexões Finais

E assim fechamos nossas reflexões de um dia de intenso trabalho acadêmico que normalmente se amplia para aprendizagens e formações transversais, envolvendo dimensões acadêmicas, mas também, pessoais. Não são apenas apresentações de trabalhos, mas, trocas de histórias, de autobiografias, de narrativas, de reflexões que demonstraram as escolhas que foram feitas tanto no aspecto profissional, como no pessoal de cada autor e autora que dialogou e por que não, construiu conhecimento naquela manhã de maio.

É isso que caracteriza um evento em educação, ainda mais, o "Ouvindo Coisas", uma oportunidade de encontro, onde a dialogicidade, a troca, a inovação, o diferente, o diverso, o outro "ponto de vista" têm espaço para

protagonizar e construir um outro conhecimento acadêmico, talvez, mais flexível, includente, mais respeitoso e ainda assim, válido e científico. E como Ruth Rocha em seu poema “Pessoas são Diferentes”, acreditamos que a diferença é coisa boa.

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!

Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes…

Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!

Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.

Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.

Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.

Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!

São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

Com todas as nossas diferenças, o grupo desenvolveu um trabalho potente e como denominador comum entre as discussões, percebeu-se que várias instituições apresentam ausência da cultura de colaboração, com iniciativas que ficam no âmbito do discurso. Falamos muito em reconhecimento, respeito, risco e a necessidade do “reencantamento” sobre o trabalho docente. Em alguns casos, foi evidenciada a dicotomia do convívio com profissionais que entendem que o processo pedagógico de ensino-aprendizagem não é para si, pois aceitar isso, seria assumir o risco de se expor, ao colaborar com os demais.

Foram trazidos os desafios que separam a teoria da prática e a necessidade de estimular um pensar sobre o uso real do conteúdo, com estratégias que levem os professores a se distanciar um pouco da preocupação maior com a estrutura da aula, com os limites de tempo, com críticas e medo, e repensar os paralelos entre agendas e expectativas. Muito nos preocupamos com diversidade dos estudantes, avaliações, “taxas de sucesso” e exigências que ocorrem internamente nas instituições escolares.

O foco da compreensão das relações formativas se torna mais integrado quando recai sobre abrir portas, pensar a colaboração interdisciplinar sob um prisma transformador e para além disso, compreender que o *feedback* oportuniza caminhos para o desenvolvimento. Como resultado do GT, compreendemos que o "observador" também melhora a si mesmo, por meio de pontos comuns e transversais.

Fazendo alusão à Valeska Oliveira, compreendemos que um grupo se constitui como um dispositivo de formação e,

> A formação, no sentido que estamos pensando o grupo como um dispositivo, assume essa relação temporal quando tentamos mexer com nossas lembranças – as imagens produzidas em outros momentos são reconstruídas, reinventadas a partir do presente. a possibilidade de narrar as significações imaginárias, construídas sobre um espaço coletivo, e as aprendizagens possibilitadas aos participantes nos permitem conhecer a produção e os deslocamentos de sentido (OLIVEIRA, 2010, p.73).

Acreditamos que ao falar de si ou do que fazemos, as narrativas propriamente ditas, assumem uma perspectiva transformadora e reverberam em práticas também transformadoras.

Nós, as mediadoras desse GT "Narrativas e Formação de Professores", agradecemos a cada pessoa, autor e autora, que dedicou parte de seu tempo para escrever, enviar e dialogar conosco. Constituímos por pouco tempo, mas de forma intensa, um grupo, efetivamente, com nossas diferenças, medos, parcerias, reflexões, debates e o sentimento comum de que a educação, a formação e a nossa profissão de professor/a podem contribuir para fazer a diferença na vida das pessoas, nas nossas vidas.

Referências:

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente: aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-28, mai./ago. 2010.

ROCHA, Ruth. Pessoas são Diferentes. **Projeto Abelha**, 2020. Disponível em: http://projetoabelha.com.br/?p=4118. Acesso em: 25 fev. 2026.

QUEM EU SOU AO FALAR DE MIM?

Elcí da Silva Tonetto
PPGE/UFSM, elcitonetto@gmail.com
Helenise Sangoi Antunes
PPGE/UFSM, professora.helenise@gmail.com

INTRODUÇÃO

Escrever sobre si mesmo e ressignificar as experiências vividas realmente é um desafio necessário para uma compreensão mais profunda de quem somos e do que vivemos. O objetivo da escrita sobre mim é descortinar uma maneira de conhecer os sentimentos e emoções ligados aos momentos vividos e às lembranças que eles despertam, relatados através da escrita (auto)biográfica. Essa prática ajuda a dar sentido às experiências, promovendo autoconhecimento e uma compreensão mais ampla do próprio percurso.

Instigada por Josso (2006) que afirma que revisitar o passado é fundamental no processo que nos possibilita entendermos quem nós somos, reviver os momentos lembrados que nos possibilitam o entendimento dos caminhos seguidos para chegarmos onde estamos. Esse autoexame, esse autoformar-se, é uma etapa vital, pois nos permite refletir, aprender e crescer. Busco aqui nesse trabalho relembrar quem eu fui antes de chegar até aqui como forma de desenvolver em mim a capacidade de compreender as memórias do que vivi, as lembranças vêm carregadas de sentimentos e emoções. Rememorar o que vivi, o que lembro das minhas vivências foi a forma escolhida para que eu exercite em mim a narrativa (auto)biográfica escolhida para trilhar o caminho de descoberta de quem eu sou ao falar de mim.

Ao me olhar de fora, ao escolher o que sobre mim escrever, me dou conta de que minhas vivências sejam elas pessoais ou profissionais se deram em partes, como se retalhos de vida fossem. E por me entender assim ligada por vários fios, envolta em tramas e tecidos de vida que me definem, escolhi um

dispositivo utilizado em processos formativos por Berkenbrock-Rosito (2014) a Colcha de Retalhos[17] para descrever a minha história.

Aprendo com Josso (2004) que o caminhar para si é um processo dinâmico de autorreflexão e o conhecimento de si mesmo é uma jornada contínua. É uma busca constante por alinhamento e autenticidade em todas as nossas dimensões. É através do diálogo interno, da autoescuta que nos permitimos incluir nossas diferentes facetas, aceitar nossas imperfeições e celebrar nossas fortalezas.

As histórias que eu não vivi, mas carrego em mim!

Como começar a falar de mim sem antes rememorar o que não vivi, as histórias que a mim foram contadas pelos que me antecederam nesta vida. Quantos foram os que me viveram antes de mim? Essa pergunta eu não saberei responder, mas sei que foram muitos, que trouxeram sua história, sua coragem e seus valores e deixaram suas marcas nos que vieram depois deles, nos quais me incluo. Meu sentimento ao pensar sobre essa parte da minha história é de gratidão a todos os meus ancestrais, esses homens e mulheres, valorosos, corajosos que me permitiram a vida.

Como viveram? Até onde consigo vislumbrar do que ficou para trás, sou bisneta, neta e filha de agricultores. Pequenos plantadores de alimentos para subsistência e venda do excedente. Meus avós foram lutadores incansáveis para criar e forjar homens e mulheres trabalhadoras. Ambos tinham pequenos pedaços de chão, onde plantavam e colhiam e para alimentar seus filhos, famílias grandes unidas e alegres, assim os vejo. Deles tive o melhor que uma criança poderia ter: carinho, zelo e cuidado. E como não reconhecer em mim o que por eles foi cerzido, aprendi que uma criança nasce para ser amada, e isso aprendi na prática, na vivência e no amor por eles a mim dedicado.

E quais foram os caminhos percorridos para que eu hoje esteja aqui? A união das duas famílias que deu origem ao casamento dos meus pais foi diversa. Vieram de lugares diferentes São Francisco de Assis e Cerrito do Ouro, São

[17] As memórias da mãe costureira e da infância envolta em sobras das costuras que a mãe fazia a levam a proposta formativa “Colcha de Retalhos” que ela julgou apropriada para processos formativos (Berkenbrock-Rosito, 2014).

Sepé, meus avós paternos, Santana do Livramento e Restinga Seca os avós maternos, todos municípios do Rio Grande do Sul. O encontro entre eles ocorreu no interior dos municípios de Santa Maria e São Pedro do Sul. E ao pensar nessa trama de muitos fios que se interligam e entrelaçam para me constituir quem sou, o sentimento é de saudades do que vivi com eles enquanto estiveram aqui. Foram amigos, conselheiros e deixaram em mim sinais que o tempo não é capaz de apagar. Memórias lindas com cada um deles e reconhecimento por todo aprendizado a mim proporcionado.

Ouso aqui cerzir em um pano em branco meu primeiro retalho, quem eu fui antes de mim? O que sei são as memórias das vivências dos meus avós paternos e maternos que nos tempos de criança nos deleitavam com suas histórias, por vezes na minha inocência infantil as achava meio fantasiosas. Tive um avô materno que tinha o prazer em despertar nos netos a imaginação, as histórias que ele contava realmente eram cheias de fantasias, mente sábia que entretinha os netos por horas. Kurek (2009) coloca a imaginação como necessária para vida humana, não por falar de coisas que não existem, mas por ser uma ferramenta poderosa capaz de nos conectar com o real. A imaginação nos permite atribuir significado aos eventos, às relações e aos objetos do mundo.

Para Josso (2004) “as lendas familiares que inspiram nosso lugar na descendência, as lendas dos nossos heróis, histórias que contamos para nós mesmos a respeito da nossa vida, tudo isso é mobilizado no processo de formação e de conhecimento”. Partindo dessa afirmativa entendemos o quão importante são as histórias familiares que nos chegam através dos causos e histórias contadas pelos nossos avós e como nos influenciam durante nossa caminhada.

Relembrar as histórias dos meus avós e reconhecer que elas moldaram minhas próprias memórias é uma maneira de conectar passado e presente. Essas narrativas, mesmo não tendo vivido diretamente, ajudam a entender a minha origem, o modo como minhas raízes familiares se formaram e como essas conexões influenciam quem sou hoje. O exercício de revisitar a infância e as memórias carregadas de saudade é uma experiência prazerosa e enriquecedora, pois permite que valorize minhas raízes e compreenda melhor o meu percurso.

Me reconhecendo… para me ver no todo

Ao ler o texto escrito por Berkenbrock-Rosito (2014) a Colcha de Retalhos, dispositivo esse utilizado pela autora em processos formativos, escolho utilizá-lo para escrever sobre a construção da minha compreensão (auto)formativa. A partir dessa leitura decido que o desenho da minha escrita se dará como se retalhos de vida fossem. Para entender como se deu minha transformação pessoal invoco minhas memórias e as coloco como retalhos do que por mim foi vivido, o significado torna-se uma trama de tecidos coloridos e escuros que me formaram e me tornam quem eu sou.

Somos seres complexos formados por vários tipos de tecidos, constituídos de tramas, fios e cores diferentes e que de alguma forma se alternam e se complementam ao nos formarmos como indivíduos, que também fazem parte do coletivo e interagem e integram o meio social em que vivem e também influenciam e são influenciados pela natureza que os rodeia. As escolhas realizadas e os caminhos escolhidos nos consolidam e nos dirigem por lugares que às vezes não são percebidos, mas que nos formam e nos compõem como seres múltiplos que somos.

A ideia de sermos formados por diversos tecidos ressalta que somos seres com múltiplas dimensões: biológicas, psicológicas, sociais, culturais e espirituais. Cada fio representa uma experiência, um aprendizado, uma emoção, um relacionamento. As cores são nossas individualidades, paixões, talentos e peculiaridades. Essas tramas se alternam e se complementam, criando um padrão único que é o nosso ser. Não há uma única cor ou um único fio que nos define por completo; é a interação entre eles que forma a beleza e a complexidade do tecido que somos.

Ao lembrar dos meus pais e irmãos, reconheço que essas memórias são essenciais para definir quem sou eu, pois representam a minha história vivida ao lado deles. As falas, os momentos compartilhados e as experiências juntos, são partes fundamentais que moldaram a minha identidade e minha forma de ver o mundo. Essas lembranças carregadas de emoções e sentimentos estão profundamente entranhadas no meu ser e evidenciam o quanto essas relações são importantes e influem na minha trajetória.

Escrever sobre esse retalho, que para mim foi colorido e alegre bordado com linhas fortes para durar muito tempo, o casamento, vêm à tona lembranças

muito vivas e cheias de significado. As lembranças do que por nós foi vivido me permite dizer que foi uma história de união, amor e dedicação, que se completou com a chegada das filhas. O amor despertado em mim na chegada das filhas costumo dizer que é da qualidade que só as mães são capazes de sentir, intenso, abrupto e maior do que eu. A ligação com o esposo foi especial e mesmo depois da sua partida continua viva, refletindo a força e a beleza da conexão que criamos juntos.

Como nos diz Bragança (2022, pág. 41) “como humanos, somos narradores de histórias tecidas em partilha. E, ao narrar, grafamos a vida com palavras faladas, gestos, escritas, imagens, vídeos, etc, produzimos (auto)biografias”. Nossas narrativas pessoais se entrelaçam com as narrativas coletivas, formando uma tapeçaria rica e complexa e no sentido apontado, pela autora, (auto)biografia é o processo contínuo de construir e recontar a história de quem somos. Pois, contamos aos outros o que nos marca, nos emociona e vai além de nós.

Meus retalhos formativos

Minha formação escolar é toda realizada em escola pública. Composta por etapas distintas e em cada uma das esferas municipal, estadual e federal. No município de Santa Maria, a Escola Municipal Irmão Quintino onde dei os primeiros passos educativos, local perto de casa, guardo dos anos que lá passei inúmeras recordações, as professoras inesquecíveis, as primeiras letras, a leitura, o gosto pela escrita, o encanto pela matemática que até hoje me seduz. No estado, a Escola Estadual Cilon Rosa que me trouxe para o mundo da química, física, biologia e os novos desafios aliados à adolescência. Desse lugar tenho memórias de muito estudo, conteúdos desconhecidos e professores marcantes.

Então veio o hiato formativo, gosto desse termo para designar os 23 anos que fiquei afastada do processo educacional, esses foram os longos anos que me separaram da formação universitária. Um sonho que soube guardar com o zelo de quem não quer se desfazer de algo tão valioso. Um retalho guardado dentro das páginas do livro da minha vida à espera de que um dia eu pudesse costurá-lo em mim. Meus caminhos de mulher que trabalha desde a idade de 17 anos me levam a ingressar na universidade dos meus sonhos, como servidora,

fui trabalhar na então creche Ipê Amarelo. E, eis que assim num de repente no ano de 2007 pula da gaveta aquele sonho antigo, nunca por mim esquecido.

Fui aprovada em sexto lugar para cursar Ciências Econômicas na Universidade Federal de Santa Maria, e aos cinco dias do mês de fevereiro de 2011, me tornei Bacharel em Economia. Dessa fase formativa guardo várias lembranças boas, muitas leituras que por inúmeras vezes foram realizadas nos ônibus de idas e vindas entre o trabalho, o curso de economia e a casa. Madrugadas de estudos, professores que me inspiraram e o apoio incondicional do marido fizeram dessa etapa formativa uma parte doce da vida. Foi um retalho alegre bordado com cores fortes. Viver essa etapa tardiamente teve um gosto diferente, um sabor de realização e conquista de algo que era muito esperado.

Costumo dizer que Deus sempre me deu mais do que pedi e sou tão feliz por isso. Então viria mais, abriu em maio de 2011, a primeira turma de Pós-Graduação em Economia e Desenvolvimento na UFSM, concorri e fui aprovada. Em 2013 aquela menina que por muitos anos sonhou com a graduação se tornava Mestra em Economia e Desenvolvimento, quanto orgulho sinto desse título, a primeira da minha família até a minha geração a consegui-lo. Concomitante com o mestrado cursei o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional - PEG. Com essa formação recebida surgiu meu interesse pelos temas da educação. Desses dois retalhos que cerzi em mim tenho recordações de muito estudo para vencer os trabalhos e as leituras necessárias, mas de muito aprendizado também. Duas áreas distintas, mas como todos os processos formativos interligados por temas transversais que atravessam a educação.

Uma nova pausa seria necessária, o tempo de bordar a vida com tons escuros e linhas feitas de dor. Nesse tempo, trabalhando na Comunicação do Centro de Educação, cuidei dos meus. A mãe e o marido precisavam dos meus cuidados. Foram dias cinzentos, marcados pela angústia, incerteza e sofrimento. A dor sentida, pela perda do pai em 2004, veio ainda mais forte e quando os dois foram embora o esposo, em 2018 e a mãe em 2020 fiquei sem chão, mas era preciso me reinventar, costurar os retalhos rasgados pela tristeza e novamente sonhar.

Em 2021, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização - GEPFICA. A convite da coordenadora do

grupo e hoje minha orientadora, Helenise Sangoi Antunes, voltei a encontrar os temas da educação cujo interesse as leituras peguianas já haviam despertado.

Mais dez anos haviam passado após o mestrado. Eu atravessada pelas leituras e discussões por vezes acaloradas sobre educação, realizadas no GEPFICA, decidi em 2023 concorrer a uma vaga no Doutorado em Educação. Na banca de seleção fui perguntada se sou corajosa por, na minha idade, me colocar frente a tamanho desafio. Sorri e respondi que sou metida. O sorriso do examinador nunca vou esquecer, acredito que ele não esperava que eu me definisse dessa forma. Aprovada, estou vivendo essa fase que veio recheada de desafios e tantas coisas para aprender. A rotina tem sido vivida com muita intensidade e dividida entre o trabalho e os estudos. Sigo bordando retalhos na minha colcha de vida e sendo bordada também por outras vidas. Cada disciplina cursada, os eventos que participo, as orientações recebidas, os colegas com quem aprendo junto tornam-se novos retalhos cerzidos em mim.

O que tenho ainda para falar de mim...

Atribuo minha formação acadêmica tardia a alguns fatores tais como, situação de pobreza familiar, necessidade de ingresso ao mercado de trabalho muito cedo, aos 17 anos iniciei trabalhar no comércio da cidade, trabalhava de dia e estudava a noite, casei antes de terminar os estudos, a primeira maternidade sem planejamento aconteceu no ano que eu desejava prestar vestibular. A chegada da filha primogênita trouxe consigo uma felicidade imensa, costumo dizer que nossa vida foi abençoada a partir da chegada dela. Mas a responsabilidade por essa criança, que chegou para nos tornar pais felizes, exigiu o trabalho em busca da subsistência. A segunda filha viria 9 anos depois para coroar nossa vida com carinho, aconchego e amor.

Mesmo tendo vivido tudo isso e sendo transpassada por tantas lutas para criar as duas filhas, trabalhando incansavelmente todos os dias do ano, sim nas férias do trabalho formal sempre trabalhei em outras frentes para que pudesse garantir às minhas filhas a continuidade nos estudos que por muito tempo não foi possível a mim. Quando revisito minhas memórias percebo que esse esforço valeu a pena. Me orgulho muito por ter as duas filhas formadas e pós-graduadas por essa instituição pública, gratuita e de qualidade, a UFSM.

Esse lugar me acolheu em um primeiro momento como servidora e a partir de 2007 como estudante de graduação, 2011 mestrado e em 2023 me fez doutoranda. Minha história de vida, laboral e acadêmica está intrinsecamente ligada pelos caminhos do campus universitário. A gratidão que sinto pela acolhida recebida nesse espaço de educação e cultura, que me permitiu sonhar e realizar além do sonho, transborda em mim.

Olhando para o que vivi e vendo a descontinuidade que tive entre o ensino médio e a universidade vejo que sempre priorizei minha família e os cuidados com os meus em detrimento da espera para realizar meus sonhos e viver a minha formação. Procuro neste exercício falar de mim, como diz Josso (2004) me construir me formando e me formar me construindo. “Produzir conhecimento para criar sentido e criar sentido para produzir conhecimento. É esse o nível da temporalidade biográfica, dos desafios, das dialéticas da formação” (Josso, 2004, pág. 205).

Minha formação fragmentada e desenhada nos retalhos do que vivi foi construída em pedaços definidos pelos caminhos escolhidos, circunstâncias vividas e pelos rumos do consciente e do inconsciente que guiaram minhas atividades e ações. Me olhar como uma Colcha de Retalhos com seus diversos tons e texturas, cada um representando uma etapa de formação ou de vida, me fez enxergar minha história como uma peça única, composta por retalhos que representam momentos, emoções, aprendizados e raízes. Cada pedaço dessa narrativa reforça a ideia de que minha história foi feita de encontros, de escolhas e de coragem para seguir em frente e continuará sendo cerzida e bordada com as linhas de novas conquistas e dessa coragem, que mesmo eu teimando em escondê-la, a reconheço em várias partes de mim. E é exatamente assim que minha vida ganha cor, textura e significado — com retalhos que, juntos, formam uma linda e resistente colcha de vida.

Ao fazer o meu autorretrato que, conforme Josso (2004), é uma das dimensões importantes na elaboração da história de vida me enxerguei como um ser múltiplo e busquei através das minhas diferentes identidades, que orientaram minhas escolhas e realizações, avaliar as quebras ou dobras em minha formação que fundamentam o meu desenvolvimento como indivíduo. A partir da (auto)biografia, desenhada na minha escrita como uma Colcha de Retalhos, me enxergo inteira, mas apesar disso reconheço minha incompletude.

Concordo com Josso (2004) que muitas vezes, partes da nossa história e de nossas identidades estão em um nível subconsciente ou pré-reflexivo. O processo de construção do autorretrato dinâmico, especialmente em um diálogo autobiográfico, busca trazer à tona essas dimensões, permitindo que o sujeito as reconheça, reflita sobre elas e as integre em sua narrativa de vida. Rememorar momentos marcantes da minha vida, que mudaram os rumos da minha trajetória formativa e pessoal, trouxe novos significados às experiências vividas. Dessa forma encerro esse exercício de me autobiografar com o desejo e a necessidade de continuar bordando a vida com cores alegres e fortes que simbolizam esperança nas realizações futuras.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica.** Pesquisa (auto)biográfica diálogos epistêmico-metotológicos. Abrahão, M. H. M. B.; Cunha, J. L.; Villas Bôas, L. (Organizadores). Curitiba. 2018.

BERKENBROK-ROSITO, M. M. **Colcha de Retalhos: história de vida e imaginário na formação.** Revista Educação do Centro de Educação UFSM. 34(3), 487-500. Set. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1610 acesso em: 19 jun 25.

BERKENBROK-ROSITO, M. M. **Retalhos Imaginativos: A dimensão estética nos processos formativos autobiográficos.** Cadernos de Educação. FAE/PPGE/UFPEL. Nº 48. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/4753 acesso em: 19 jun 25.

BRAGANÇA, I. F. S. **Sobre Narrativas, Pesquisa (auto)biográfica e formação docente na escola e na universidade**. Retalhos em Trama entre os fios do narrar, docenciar e geografar. Costela, R. Z.; Menezes, V. S. (Organizadoras). Gráfica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2022.

JOSSO. M.C. **Experiência de Vida e Formação.** Tradução Claudino, J.; Ferreira, J. Adaptação Vianna, M. Editora Cortez. São Paulo. 2004.

_____. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R Acesso em: 20 jun 25.

KUREK, D. L. **Essas coisas do Imaginário…** Essas coisas do imaginário diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. Perez, L. M. V.; Eggert, E.; Kurek, D. L. (Organizadores). Editora Oikos. São Leopoldo, RS. 2009.

OUVINDO COISAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DE HISTÓRIAS DIVERSAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Caroline Leonhardt Romanowski
PPGE/UFSM, caroline.leo.ro@gmail.com
Doris Pires Vargas Bolzan
PPGE/UFSM, dbolzan19@gmail.com

INICIANDO A JORNADA … A BUSCA POR HISTÓRIAS DIVERSAS E SUA IMPORTÂNCIA

Desde bem miudinha, Maria descobriu que as pessoas existem no mundo de diversas formas, texturas, cheiros, cores e tons.
Andressa Reis

Iniciamos a caminhada com o grupo de professoras e professores segurando na mão da pequena Maria, protagonista do livro “Da cor que eu sou” da autora Andressa Reis com ilustrações de Stefania Magalhães, buscando aprender com a personagem e sua história a importância de termos desde cedo acesso a histórias literárias diversas, para que todas as crianças se reconheçam, estejam representados nos personagens principais, heroínas e heróis das histórias como um todo, bem como suas culturas. Nossa jornada foi realizada no Núcleo de Pesquisas das Infâncias (NUPI) no grupo de pesquisa intitulado, **Caminhos da Pesquisa: Literatura Infantil e as Relações Étnico-Raciais**. O NUPI tem como um de seus objetivos principais oferecer grupos de formação para as professoras e professores das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS que estão em hora atividade. Assim os docentes foram convidados a participar de encontros, buscando construir uma rede de apoio, estudo e pesquisas sobre várias temáticas emergentes da educação.

O grupo Caminhos da Pesquisa: Literatura Infantil e as Relações Étnico-Raciais tiveram como objetivos, difundir a temática das relações étnico-raciais, promover uma reflexão sobre a importância da seleção literária adequada e

diversa na escola e criar uma rede de apoio para auxiliar as professoras e professores participantes em seu trabalho. O grupo era composto por professores e professoras de Educação Infantil Pré-escola e primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, respeitando as especificidades de cada faixa etária. No decorrer dos encontros buscou-se constituir uma rede de apoio de formação, possibilitando aos participantes um espaço para compartilhamento de experiências e fortalecimento das práticas pedagógicas realizadas nas escolas.

Continuamos nossa jornada revisitando as legislações que amparam e determinam a obrigatoriedade do trabalho pedagógico com a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em toda a educação básica nacional. Em 2023 a Lei 10.639/03 completou vinte anos de sua promulgação, esta juntamente com a Lei 11.645/08, são as responsáveis por incorporar no artigo 26A e 79-B na Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de forma obrigatória, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nos currículos de toda a educação brasileira. Ainda com o objetivo de ampliar, fortalecer e consolidar a prática das ações afirmativas no ambiente escolar, o parecer 03/04 e a Resolução 01/04 do Conselho Nacional de Educação, bem como a Resolução 267/09 do Conselho Estadual de Educação estabelecem normas a serem observadas para cumprimento da referida Lei nos Sistemas de Ensino (SANTA MARIA, 2017).

Com isso, concordamos com Kayapó (2023) que nos diz que as leis que têm como objetivo o respeito as diferentes culturas e o combate a discriminação e o racismo, abre novos horizontes para a cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros, possibilitando a superação do silêncio e da memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita as práticas pedagógicas que produzem e reproduzem a invisibilidade dos povos e Culturas Indígenas, Afro-brasileiras e Africanas. As criações destas leis foram um avanço, à medida que abrem as portas para a desobediência epistêmica, provocando-nos à escuta e promoção da visibilidade das vozes silenciadas.

Também corroborando com nossos estudos, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil publicada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que nos diz que,

> As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;(Brasil, 2010. p. 21).

Acreditamos que o grupo de pesquisa promovido pelo NUPI se constituiu como um espaço de discussão, estudo e fortalecimento do trabalho com a temática das relações étnico-raciais, bem como do fortalecimento e valorização das histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, contribuindo para o combate ao racismo e à discriminação.

A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil em sua Subseção III, amplia e fortalece a obrigatoriedade do trabalho com o respeito e valorização da diversidade e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

> Art. 10. Para atender à diversidade das infâncias e às identidades e singularidades das crianças, [...], educação para as relações étnico-raciais, educação quilombola, educação escolar indígena e educação do campo, das águas e das florestas, para a execução de ações integradas que considerem as especificidades educacionais.
> § 1º No planejamento e implementação da oferta da Educação Infantil nas modalidades de que trata o caput, os sistemas de ensino e as instituições de Educação Infantil devem expressar em seus documentos institucionais e em suas práticas cotidianas diretrizes e ações comprometidas com:
> I - a educação antirracista e a prática de seus princípios;
> II - a superação de práticas, atitudes e situações que envolvam quaisquer formas de discriminação e preconceito à condição de desenvolvimento, ao pertencimento étnico-racial, linguístico, de classe, de gênero, territorial e sociocultural dos bebês e crianças;
> III - a superação da intolerância religiosa, respeitando a liberdade de crença das famílias e os princípios da educação laica no atendimento público;
> IV - a valorização das diferenças, do pertencimento étnico-racial, da língua materna, dos saberes e tradições culturais como elementos constitutivos das identidades das crianças, com particular atenção ao reconhecimento das especificidades e singularidades das comunidades tradicionais, dos povos originários indígenas e das populações que vivem em áreas fronteiriças; (Brasil, 2024, p. 5).

As Diretrizes ainda corroboram com a necessidade de realizar formação de professores e equipe gestoras dentro das temáticas das relações étnico-raciais, bem como a necessidade de haver um planejamento e adequação dos documentos orientadores das escolas para que haja a oferta e o trabalho

pedagógico compatível com a diversidade cultural e combatendo o racismo e a discriminação,

> § 2º Os entes federados devem definir as iniciativas da formação das equipes gestoras, da equipe docente e dos demais educadores que atuam no suporte à ação pedagógica, fundadas nas especificidades da educação especial, educação bilíngue de surdos, educação das relações étnico-raciais, educação do campo, das águas e das florestas, quilombola e escolar indígena, assim como as formas de articulação da equipe técnica de Educação Infantil com equipes responsáveis por essas modalidades. (Brasil, 2024, p. 6).

Após esta retomada sobre os amparos e obrigações legais acerca da importância do trabalho com as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras e o combate ao racismo e a discriminação nas escolas, iniciamos nossa jornada de mãos dadas com as autoras que nos convidaram a caminhar por este mundo de histórias múltiplas e combate ao racismo e a discriminação. Nossa jornada inicial foi composta de três encontros que serão apresentados na próxima sessão.

SEGUIMOS NA JORNADA DE MÃOS DADAS COM CHIMAMANDA, BÁRBARA CARINE E MUITAS OUTRAS

Maria, no entanto, podia contar nos dedos de uma única mão a quantidade de amigos da escola que eram da sua cor.
Andressa Reis

Para prosseguir, gostaria de fazer alguns combinados em relação aos conceitos que nos orientaram durante esta jornada. Conceitos estes que são muito caros e que buscam situar o leitor por onde transitamos pedagogicamente.

O primeiro conceito é sobre o entendimento de criança, que é o público alvo do trabalho pedagógico das professoras e professores. Para tanto, trazemos a definição de criança nas Diretrizes para a Educação Infantil de 2010.

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p.12).

Assim, a criança já é, e não será, já possui história, cultura, desejos, curiosidades e conhecimento. Nós, professoras e professores somos os

mediadores para estas aprendizagens, somos quem planeja os espaços e as experiências nas escolas. Por isso, não podemos perder de vista em nossos planejamentos pedagógicos as questões das relações étnico-raciais e a diversidade cultural, trabalhando para que todas as crianças sejam representadas em sua diversidade cultural, na literatura, materiais, brinquedos entre outros.

Pensando agora em outro conceito chave para o caminho que percorremos, trazemos a literatura infantil, como importante ferramenta para o trabalho com a temática das Relações étnico-raciais. Assim, nessa direção Silva (2010, p.138) destaca que, “toda obra literária é antes de qualquer coisa uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção”, em especial a Literatura Infantil, uma vez que a exploração de livros de literatura para crianças é uma oportunidade de proporcionar a elas outros olhares sobre o mundo.

Assim, no primeiro encontro do grupo, **Caminhos da Pesquisa: Literatura Infantil e as Relações Étnico-Raciais** foram trabalhadas a leitura do livro “Da cor que eu sou” da autora Andressa Reis e ilustradora Stefania Magalhães e o livro “O Perigo de uma História Única de Chimamanda Ngozi Adiche. Neste encontro foi possível discutir sobre a importância de uma boa seleção de livros de literatura para todas as crianças das escolas das infâncias e que a falta de representatividade de histórias diversas, que destaquem e valorizem as múltiplas culturas, corpos, cores e lugares diversos é indispensável quando estamos a trabalho de combater preconceitos e racismo.

É possível observar na Imagem 1 - Professoras explorando, a atividade realizada após a leitura do livro “Da cor que eu sou”. Nessa ocasião foi solicitado que as professoras e o professor presente refizessem o presente para a Maria, com um autorretrato seu junto com a personagem principal do livro. Assim nos fazendo pensar quanto é importante a representatividade na literatura selecionada para estar em nossas escolas.

Imagem 1 – Professoras explorando



Fonte: Acervo de Romanowski (2024)

Neste encontro também foi possível discutir a partir do livro “O perigo de uma história Única (Adiche, 2019), o quão importante é para que as crianças conheçam e se reconheçam na literatura com contextos, culturas e personagens diversos como é nossa sociedade. Como corrobora a autora, Adiche (2019,p. 14) “ [...] a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. “O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros”. A autora nigeriana relata em seu livro que até conhecer livros de escritores africanos ela acreditava que as histórias só eram possíveis de acontecer, com personagens brancos, em um cenário frio tal e qual na Europa, que as histórias só eram possíveis desta maneira. Somente após conhecer livros escritos por escritores de seu continente a África é que descobriu a possibilidade de contar histórias da sua cultura, com personagens e cenários que ela conhecia.

Com isso foi possível andarmos mais alguns passos em nossa jornada em direção à importância da diversidade de literatura disponível em nossas escolas. Destacamos a necessidade de viabilizar o acesso das professoras, professores e crianças à literatura ampla e variada, que retrata nossa diversidade cultural e social brasileira.

Nessa mesma direção, iniciamos o segundo encontro com uma fala do escritor Daniel Munduruku do acervo de Romanowski (2024), apresentada na Feira do Livro de Santa Maria em 2024, o autor nos traz a reflexão sobre o tempo. Tempo presente é tempo como dádiva, logo é fundamental considerarmos que as crianças têm um tempo próprio, e este é um tempo

precioso, o de ser criança. Na cosmovisão indígena “as crianças já são tudo de mais importantes que elas podem ser … que é ser criança”.

A partir dessa reflexão buscamos fazer uma aproximação com o texto, “Como pensar práticas antirracistas em sala de aula?” do Livro “Como ser um educador antirracista da autora Bárbara Carine. Na obra a autora conta como organizou a Escola dos Sonhos e os projetos nela desenvolvidos. Ela afirma que, [...] o ocidente produz um modo de produção e reprodução da existência que não é o único possível no mundo; existem outros modos de ser e se relacionar. (Pinheiro 2023, p.96). Podemos observar na Imagem 2 - Explorando com argila, uma outra forma de se relacionar com os projetos e experiências vivenciadas nas escolas. Explorando materiais diversos e concretos, bem como outras formas de introduzir as aprendizagens, como por exemplo utilizando a história do Osso de Ishango para a introdução dos números decimais, este artefato possui aproximadamente de 20.000 anos e foi encontrado na República Democrática do Congo possui marcações e podem indicar um sistema de contagem decimal.

Pensando nesta possibilidade os professores e professoras da imagem 2, foram convidados a explorar conhecimentos vindos do continente africano, a partir de imagens e textos disponibilizados, como a história da Pedra de Roseta, das Pirâmides de Gizé, do osso de Ishango, das máscaras cerimoniais originárias do povo Fang de Guiné e República de Camarões e do povo Grebo da República do Congo. Assim, cada um explorou o material e escolheu qual deles iria utilizar para a modelagem em argila, modelando assim, um dos objetos estudados anteriormente.

Imagem 2 – Explorando com argila



Fonte: Acervo de Romanowski (2024)

A partir das vivências realizadas neste encontro e utilizando como fonte de pesquisa o texto do livro de Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), foi possível discutir possibilidades para pensar projetos e experiências nas escolas com um contexto afrocentrado, trazendo para conhecimento e dando visibilidade aos conhecimentos do Continente Africano. Não somente com a literatura, mas com a matemática, cerâmica, artes plásticas e ciências, filosofia entre outros.

Buscando decolonizar o fazer pedagógico em nossas práticas, pois muitas vezes, vivemos e reproduzimos nos fazeres cotidianos, seja na seleção de livros de literatura infantil, de materiais diversos, materiais audiovisuais, brinquedos, brincadeiras, músicas entre tantos outros a colonialidade dos conhecimentos, materiais europeus ou dos Estados Unidos, pois como corrobora autora,

> A colonialidade, por sua vez, é um padrão subjetivo de subalternidade do sul global perante o norte global, uma subalternidade para além da dimensão territorial. Ela também está relacionada à construção de um padrão ético, estético, epistêmico, cultural, religioso - tudo isso atravessa padrões de colonialidade. (Pinheiro, 2023, p. 107)

Tendo consciência destas escolhas, conhecendo e acreditando em outras possibilidades, podemos desenvolver práticas decoloniais em nossas escolas, contribuindo para a diversidade cultural e valorizando as culturas brasileiras e regionais. Segundo Pinheiro (2023, p. 107) “A decolonialidade vai na contramão, buscando descentralizar o pioneirismo e a potência do mundo que nos cerca, tendo como bases únicas o continente europeu e os Estados Unidos. Podemos assim pensar como centro de nossas práticas, conhecimentos produzidos no Brasil, de nossos povos originários, América Latina e África.

No terceiro encontro seguimos retomando algumas questões sobre a seleção de livros de Literatura Infantil, assim foram trabalhados os primeiros capítulos do Livro “Da África e sobre a África: Textos de Lá e de Cá” das autoras Emilia Machado, Mariucha Rocha, Ninfa Parreiras e Vânia Salek. Buscamos explorar os textos de forma a nos subsidiar e qualificar a seleção de livros pelas professoras e professor integrantes do grupo. Podemos observar na imagem 3, as professoras e professor praticando esta seleção de livros. Foram disponibilizados diversos livros pré-selecionados por nós, alguns adequados às temáticas antirracistas e outros não. Todos deveriam explorar os livros e escolher um livro que acreditava ser adequado e outro que não seria adequado,

cada um deveria escrever resumidamente o porquê de sua escolha e justificar, assim discutimos conjuntamente durante o encontro as escolhas feitas e como poderíamos qualificar as mesmas.

Imagem 3 – Seleção de livros



Fonte: Acervo de Romanowski (2024)

No decorrer do encontro foi possível destacar questões que são imprescindíveis para o desenvolvimento qualitativo das práticas com a Literatura Infantil e as questões étnico-raciais e antirracistas, para que saibamos selecionar livros adequados para os objetivos propostos pelo planejamento pedagógico. De acordo com Machado *et. al* (2012, p. 22), para selecionarmos um livro que aborda a questão da africanidade (como tema, autoria e foco) temos que, nos perguntar, "[...] de onde veio a história? É um reconto ou uma adaptação de provenientes da África? É uma história inspirada nas tantas culturas desse continente? O autor é africano ou indígena?".

Assim como, observar a qualidade, a mensagem, se linguagem verbal e não verbal e as ilustrações estão adequadas, se as paisagens e os corpos são diversos e estão de acordo com a história contada, quem escreveu o livro, quem o ilustrou, de onde é se possui a imagem do autor/autor, ilustrador/ilustrador. Sempre dar preferência aos livros escritos por autoras e autores que fazem parte daquela cultura, indígena, africana ou afro-brasileira, pois estes estavam escrevendo sobre sua cultura e vivências além de valorizar as produções decoloniais.

FIM QUE É SOMENTE O COMEÇO DA JORNADA... SEGUIMOS DE MÃOS DADAS

"Linda! Bela! Inteligente! Forte! Esperta! Não como as outras, mas como você mesma."
Andressa Reis

Temos certeza que este é somente o início de uma jornada, que precisa ser feita por muitos de nós. Compreendermos que vivemos no Brasil, um país diverso, de muitas linguagens, formas, cheiros, cores e tons. Portanto, é indispensável compreendermos que nossa riqueza está nesta diversidade, nessas nossas misturas. E que tudo isso precisa estar dentro das salas e espaços das escolas das infâncias, estar diariamente no planejamento pedagógico das professoras e professores. Nas palavras de Machado *et. al*,

> [...] o conhecimento das diversidades - étnicas, sociais, culturais - é de relevância para todas as crianças. Para tanto, o professor deve estar seguro quanto ao objetivo do seu trabalho com as crianças. E deve reconhecer a diversidade característica da África. (2012, p.22).

Acreditamos, pois, em um trabalho continuo com a literatura infantil para introduzir e explorar sistematicamente questões étnico-raciais, como forma de combater a discriminação e o racismo. As mesmas nos trazem que, "A leitura literária pode funcionar como uma das ferramentas de transformação do sujeito e contribuir para a elaboração de valores éticos, de modo a possibilitar a construção de novos paradigmas relacionais." (Machado, et.al, 2012, p.31).

Assim, consideramos que a transformação das práticas de leitura tem início desde os primeiros contatos com a literatura seja em casa seja nas escolas. Afirmamos que o trabalho pedagógico consistente, durante todo o ano, com obras literárias que trazem a diversidade em todo o seu contexto pode ser uma maneira de começar a mobilizar mudanças em currículos, diretrizes e documentos orientadores escolares, provocando assim novas formas de ver o mundo e compreender a nossa inserção na sociedade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Nagozi. N. **O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA.** Tadução Julia Romeu. - 1ª Ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 17 DE OUTUBRO DE 2024. Institui as **Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.** Diponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>.Acesso em: 20 out.2024.

CARINE, Bárbara. **Educando crianças antirracistas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2024.

KAYAPÓ, Edson. Conversas sobre povos indígenas, escola e o ensino da História. *In*: **Ensino de História Indígena na sala de aula:** repensando práticas e metodologias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/01/EBOOK_Ensino-de-His toria-Indigena-na-sala-de-aula.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

MACHADO, Emilia [et al]. **Da África e sobre a África: textos de lá e de cá**. - 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

REIS, Andressa. **DA COR QUE EU SOU.** Ilustração De Stefania Magalhães. - Curitiba: Matrescência, 2021.

SILVA, Aline Luiza da. **TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL: DA ORIGEM HISTÓRICA E DO CONCEITO MERCADOLÓGICO AO CARÁTER PEDAGÓGICO NA ATUALIDADE.** REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM - ISSN 1984-7866, [S.l.], v. 2, n. 2, june 2010. ISSN 1984-7866. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>. Acesso em: 14. nov. 2024.

CAFÉ COM LETRAS: MUDANDO VIDAS DE TRABALHADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

Bruna Monique Holzschuh
UFSM, bruna.holzschuh@acad.ufsm.br.
Jane Schumacher
CE/UFSM, jane.schumacher@ufsm.br.

QUANDO O CAFÉ ENCONTRA A PALAVRA.

No coração da Associação de Materiais Recicláveis de Santa Maria (ASMAR), letras e palavras começaram a brotar entre papelões, risos e goles de café. Foi em novembro de 2024 que a presidente da Associação procurou o Observatório de Direitos Humanos da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com um pedido simples, mas poderoso: estabelecer uma parceria para iniciar o processo de alfabetização dos trabalhadores e trabalhadoras da reciclagem. O projeto se justifica por si só quando temos o objetivo de ajudar no processo de alfabetização oito adultos — um microcosmo que representa a realidade dos cerca de 11,4 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais que, segundo o Censo Demográfico de 2022, ainda não sabem ler nem escrever.

Desde então, todas as quartas-feiras, das 16h às 16h45min, no intervalo da jornada de trabalho, o refeitório da Associação se transforma em sala de aula. Imagine aprender a ler e escrever no próprio local de trabalho, entre a triagem de latas, plásticos e vidros, com um caderno e uma xícara de café na mão. Assim acontece o Café com Letras - uma iniciativa que rompe muros invisíveis e transforma pausas de trabalho em momentos de profunda transformação social.

E foi assim inspirado em Paulo Freire, que afirmava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1989, p. 11), que o projeto criou vida, partindo da vida concreta dos sujeitos para, com eles, construir novos sentidos, acessos e possibilidades. Afinal, como destaca Magda Soares, “a alfabetização só faz sentido quando vinculada à realidade sociocultural dos alunos, às suas necessidades e práticas sociais” (2004, p. 17). No Café com Letras, o “A” de amor vem antes do “B” de borracha. O conteúdo não está apenas nos livros, mas

no cotidiano de cada trabalhador da reciclagem. Inicialmente com oito participantes, hoje o projeto envolve todos os trabalhadores da associação.

Cada nome escrito é uma vitória. Cada frase lida, um passo rumo à cidadania, cada ação pensada e organizada é celebrada com conquista. O processo é coletivo, acolhedor e respeita o tempo e os saberes de cada um. A sala de aula? Uma roda de conversa, entre cheiros de comida e materiais reciclados, no espaço mais simbólico de convivência da associação.

Mais do que ensinar, o Café com Letras reconstrói existências silenciadas. A cada palavra escrita, recicla-se também o olhar da sociedade sobre quem vive daquilo que outros descartam. O projeto reafirma que o direito à educação é universal — e que ela pode (e deve) acontecer em qualquer lugar onde haja desejo de aprender. Como afirma Paulo Freire, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1996, p. 45). Nesse sentido, o direito à educação não deve estar restrito a salas formais: ele é universal e deve acontecer onde houver vontade de aprender e condições para o diálogo.

Em tempos de exclusão e desigualdade, o Café com Letras é resistência. É nesse espaço entre o trabalho e o afeto que os recicladores descobrem sua potência e reescrevem suas histórias. A alfabetização, ali, é mais do que um processo: é um abraço feito de palavras. É um novo modo de pertencer e de ser, de se formar como ser humano.

Portanto, a potência desse projeto reside na forma como os trabalhadores se reconhecem como agentes ativos de seus próprios processos de construção de conhecimento. Reescrevem, com orgulho, suas trajetórias e vislumbram, com as letras, novas possibilidades para o crescimento pessoal e coletivo.

UM NOVO TIPO DE ALFABETIZAÇÃO – COM CHEIRO DE CAFÉ E VIDA REAL!

Na Associação de Materiais Recicláveis de Santa Maria (ASMAR), a alfabetização não acontece entre carteiras enfileiradas ou paredes de uma sala convencional. Ela nasce ali mesmo, no refeitório da associação, em um ambiente onde o cheiro do café recém passado se mistura ao som das vozes em

movimento, os latidos e afagos nos cachorros que por ali moram e do vai e vem dos carros de material.

A prática desta ação se baseia no diálogo e na valorização dos saberes dos trabalhadores, em sintonia com os princípios dos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire, nos quais “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1989, p. 78).

A proposta do Café com Letras é simples e transformadora: levar a leitura e a escrita até onde as pessoas estão, respeitando seus tempos, seus saberes e suas rotinas. A iniciativa surge como uma resposta concreta à invisibilidade histórica vivida por quem trabalha com a reciclagem — homens e mulheres que, por diversas razões, foram privados do direito à escolarização formal. Como afirma Arroyo (2005, p.17), “... a educação dos que não puderam, dos que não tiveram vez nem voz nos tempos certos, dos que carregam marcas profundas de exclusão social e cultural”.

São sujeitos com trajetórias marcadas pelo trabalho precoce, pela informalidade e, muitas vezes, pela exclusão social. Como nos lembra Paulo Freire, “as classes dominadas, oprimidas, quase sempre estão afastadas das formas tradicionais de escolarização, não porque não queiram, mas porque lhes foi negado esse direito historicamente” (1987, p. 63).

Os cadernos são usados ao lado dos lanches — bolos, pães e bolachas se misturam com folhas, borrachas e lápis segurados por mãos calejadas pela vida. As primeiras letras surgem entre uma pergunta e outra, com o apoio sensível de nós que estamos neste espaço que também educa. “A educação como prática da liberdade pode acontecer em qualquer espaço onde se estabeleça o compromisso com o diálogo, a escuta e a transformação” (HOOKS, 2013, p. 45).

Sempre discutimos que o objetivo do projeto vai além do “ensinar a ler e escrever”: é reconhecer e valorizar os saberes prévios, as histórias de vida e os desejos de cada participante. É uma alfabetização feita com afeto, com respeito e com escuta. Por isso, os conteúdos abordados partem do que faz sentido para o grupo: seus nomes, o endereço de suas casas, a leitura de uma conta de luz, os materiais de trabalho, e até textos sobre o que eles reciclam diariamente e ultimamente as provas do Encceja para o término do Ensino Fundamental.

Os primeiros desafios foram muitos: o cansaço do trabalho, a timidez em voltar a aprender depois de tanto tempo, o medo de “errar” ou “não dar conta”. Mas, aos poucos, esses obstáculos foram sendo superados pela força do coletivo, pelo apoio mútuo e pela alegria de descobrir que é possível aprender, sim — e que ninguém está sozinho nesse processo. No Café com Letras, ninguém precisa deixar sua identidade na porta para ser aceito. Pelo contrário: o que há em suas vidas é o ponto de partida para a aprendizagem. É uma educação com cheiro de café, voz de experiência e alma popular.

Nosso propósito, ao caminhar com o grupo de trabalhadores, é entender as estruturas que sustentam as desigualdades e, com isso, afirmar o valor da liberdade de ser. Reconhecemo-nos em suas dores e nos inspiramos em suas conquistas. A cada passo, aprendemos que este projeto não apenas ensina — ele transforma, toca e muda vidas. Pois segundo Magda Soares, a alfabetização em combinação com o letramento é a “condição de participação plena na sociedade letrada.” O Café com Letras é uma das muitas ferramentas para o letramento daqueles que foram esquecidos socialmente.

VOZES QUE ANTES NÃO ERAM OUVIDAS – RELATOS QUE TOCAM.

Em determinados momentos da vida em nosso processo formativo em especial, somos confrontados com situações e mudanças que nos convidam a refletir e como esta decisão impacta nosso cotidiano e as decisões que tomaremos no futuro. Desde o primeiro dia em que adentramos a ASMAR, percebemos uma transformação significativa em nossa trajetória, foi ali no espaço da associação que, de forma tão clara, vivenciamos aquilo que Paulo Freire tanto defendeu: uma pedagogia em que atuamos como mediadores do processo de construção do conhecimento, ancorada no cotidiano, no contexto e na escuta ativa.

Como nos lembra Freire (1996, p. 67), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Foi justamente nesse espaço que compreendemos o valor de uma educação que reconhece e dialoga com as vivências reais das pessoas, promovendo não apenas o aprendizado, mas também o empoderamento.

Os trabalhadores e trabalhadoras que estão inseridos nesse espaço vivenciaram diversos desdobramentos que os levaram a "desistir" dos estudos.

Muitos precisaram começar a trabalhar desde cedo para contribuir com a renda familiar, enquanto outros tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas ou desestimuladas por um sistema escolar excludente, que pouco dialogava com suas realidades. Como afirma Miguel Arroyo (2005), “as trajetórias de exclusão escolar estão fortemente marcadas por processos sociais mais amplos de exclusão econômica e cultural”, o que evidencia que o fracasso escolar não é responsabilidade individual, mas consequência de um sistema que historicamente marginaliza determinados sujeitos.

Cotidianos que foram afetados de diversas formas pela exclusão que sofreram ainda na infância: atividades consideradas naturais na sociedade letrada — ler letreiros de lojas, os destinos de seus ônibus, as placas denominando ruas, embalagens de produtos e remédios, trocar mensagens escritas, assinar seus nomes — lhes foram negadas. Da mesma forma, suas vidas foram privadas de direitos que deveriam ser garantidos pelo Estado. Segundo o Art. 205. da Constituição Federal:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Tendo esse direito negado desde o início de suas vidas, muitos dos sujeitos que hoje integram este projeto chegaram tímidos, inseguros diante do convite que lhes foi feito. Acostumados a enfrentar uma realidade marcada por injustiças, foram, aos poucos, se reconhecendo como cidadãos — na força do trabalho, na resistência diária e na perseverança de seguir em frente com alegria e empatia. E foi assim que fomos acolhidas, todas as quartas-feiras: com afeto, confiança e partilha. Em cada encontro, tornava-se mais evidente o princípio freiriano de que "a palavra não é privilégio de algumas pessoas, mas o direito de todos" (FREIRE, 1987, p. 109).

Desde a primeira letra escrita até a construção da primeira palavra, frase e texto, fomos percebendo que ali não se tratava apenas de alfabetizar, mas de compartilhar histórias, vivências e afetos. Cada conquista é celebrada coletivamente, com a alegria de quem reconhece na própria trajetória os sinais

concretos da transformação. Seguimos na luta, conscientes de que é na junção entre o conhecimento e o afeto que vidas se transformam.

Como nos lembra Paulo Freire (1985, p. 49), “dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar.” E foi ao redor do café, das letras e dos afetos que esse direito vem sendo reafirmado, palavra por palavra, vida por vida.

No *Café com Letras*, não são apenas papéis, plásticos, metais e vidros que ganham nova vida. Também se reciclam identidades, sonhos e possibilidades. O projeto rompe, na prática, o ciclo de exclusão social ao reafirmar que a educação não pode ser um privilégio, mas sim um direito inegociável.

Para os trabalhadores e trabalhadoras da reciclagem, aprender a ler e escrever não é um luxo — é uma necessidade tão básica quanto o sustento diário. Como nos lembra Paulo Freire, “a alfabetização é mais do que um simples aprendizado mecânico da leitura e da escrita; é um processo de conscientização do mundo” (1989, p. 27). Assim, o ato de ler e escrever passa a ser, para esses sujeitos, um gesto de afirmação de sua humanidade e de seu lugar na sociedade.

Essa transformação se torna ainda mais concreta quando os membros do grupo começam a vislumbrar novas possibilidades para suas vidas, como a chance de cursar o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) ou até mesmo pensar em trajetórias que vão além das experiências vividas até então. “É preciso criar espaços para a imaginação social, para que as pessoas possam pensar e construir trajetórias que rompam com as limitações do passado e ampliem as possibilidades do futuro.” (SANTOS, 2002, p. 34)

Essa alfabetização, construída com afeto e respeito, inscreve-se no horizonte da educação emancipadora, aquela que, como propunha Paulo Freire, “não transforma o educando em objeto, mas o reconhece como sujeito de saberes, de fala e de transformação” (FREIRE, 1996).

O projeto resgata o direito à palavra, e com ela, o direito de existir plenamente. Reforça que toda pessoa tem o poder de narrar sua própria história — e que a palavra escrita é uma ferramenta de resistência. Nas rodas de conversa do Café com Letras, os recicladores deixam de ser vistos apenas como

“mão de obra” e passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, de cultura e de memória.

Reciclar, nesse contexto, é mais do que transformar o que foi descartado. É reconstruir-se por meio do saber, reencontrar a autoestima e projetar um futuro onde antes havia apenas repetição do presente. O Café com Letras mostra que todo ser humano tem algo a dizer, e que a educação é a chave que abre a porta para que essa voz ecoe com força, dignidade e liberdade. Como Paulo Freire afirma, “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (1996, p. 88), evidenciando o poder emancipador do aprender.

CONCLUSÃO – ENTRES LETRAS, AFETO E PAPEL RECICLADO!

Cada ação vivida com essa ação de extensão evidencia que a alfabetização, quando enraizada na realidade dos sujeitos, é um potente instrumento de transformação individual e coletiva. Entre materiais recicláveis e histórias marcadas pela exclusão, emergem processos de (re)construção de identidade, pertencimento e dignidade.

Alfabetizar, nesse contexto, extrapola o ensino da leitura e da escrita em sua dimensão técnica. Trata-se de um ato humano, capaz de restituir direitos historicamente negados e de romper com ciclos de silenciamento. O gesto de alguém escrever, pela primeira vez, o próprio nome ou poder enviar um oi pelo celular não pode ser subestimado: é sinal de que a educação começa a cumprir seu papel social e emancipador.

Como destaca Paulo Freire (1996, p. 69), “ensinar exige compreensão, exige alegria, exige amor, exige esperança, exige compromisso com a realidade dos educandos”. É esse compromisso que se concretiza quando reconhecemos nos trabalhadores e trabalhadoras da reciclagem não apenas “mão de obra”, mas sujeitos de saberes, de cultura e de direitos.

Dessa forma, o *Café com Letras* reafirma que alfabetizar, é um ato de amor, resistência e justiça social. Um caminho que exige escuta, afeto e a firme convicção de que a educação, para ser verdadeiramente transformadora, precisa partir de quem ela nunca pode deixar para trás.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.* 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação na Cidade.* São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2022: Alfabetização*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br Acesso em: 19, junho, 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: questões atuais*. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

IMAGINÁRIOS, NARRATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELATOS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Joceane Santos Dornelles
GEPEIS/PPGE/UFSM, joceanedornelles.17@gmail.com
Silvania Regina Pellenz Irgang
GEPEIS/PPGE/UFSM, regina.uffs@gmail.com

PROVOCAÇÕES NECESSÁRIAS À PRÁTICA DO OUVIR

O 8º Encontro Ouvindo Coisas: memórias para o futuro, foi planejado e organizado pelo coletivo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), sob a coordenação da Prof.ª Valeska Fortes de Oliveira e Prof.ª Dr.ª Tania Micheline Miorando, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Situar as pessoas a respeito disso é importante para que fique registrado na escrita, a memória de um tempo histórico, social, político e cultural onde o GEPEIS comemora seus 30 anos de atuação.

Para essa edição, as memórias para o futuro foram provocadoras de um presente que olha para o passado e vê na docência, na formação inicial e continuada a possibilidade de ressignificar, pela escuta e o diálogo, memórias para um futuro melhor. Nesse intuito, no dia 23 de maio de 2025, na sala 23 do Centro de Educação, prédio 16 - B, organizamos a sala em formato de roda, com cadeiras, a fim de receber as(os) participantes para a apresentação de trabalhos do Eixo 2- Imaginários, Narrativas e Formação de Professores.

Antes desse dia, nós, mediadoras dos grupos de trabalhos (GT) recebemos os resumos, lemos e construímos uma provocação para o início do diálogo. Elencamos palavras-chave dos trabalhos e escrevemos em folhas dispostas, aleatoriamente, pelo chão da sala para que as pessoas pudessem

fazer as aproximações que lhes parecia pertinente no momento da partilha de saberes, pesquisas e práticas na formação de professores. Essa organização, de forma intencional, objetivou romper a linearidade das apresentações tradicionais e incentivar uma proposta mais reflexiva entre os participantes, de maneira que todos(as) tivessem o privilégio de transitar pelo espaço estabelecendo conexões próprias com os demais presentes, nos diferentes temas abordados, mas que se uniam por meio da docência. Como destaca Freire (1987, p. 89), “a comunicação não pode existir sem diálogo, e não há diálogo sem a práxis, que é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, ressaltando que um ambiente aberto e dinâmico favorece a construção do conhecimento coletivo, na qual a escuta e o movimento entre as diferentes ideias potencializam a formação crítica e autônoma dos sujeitos.

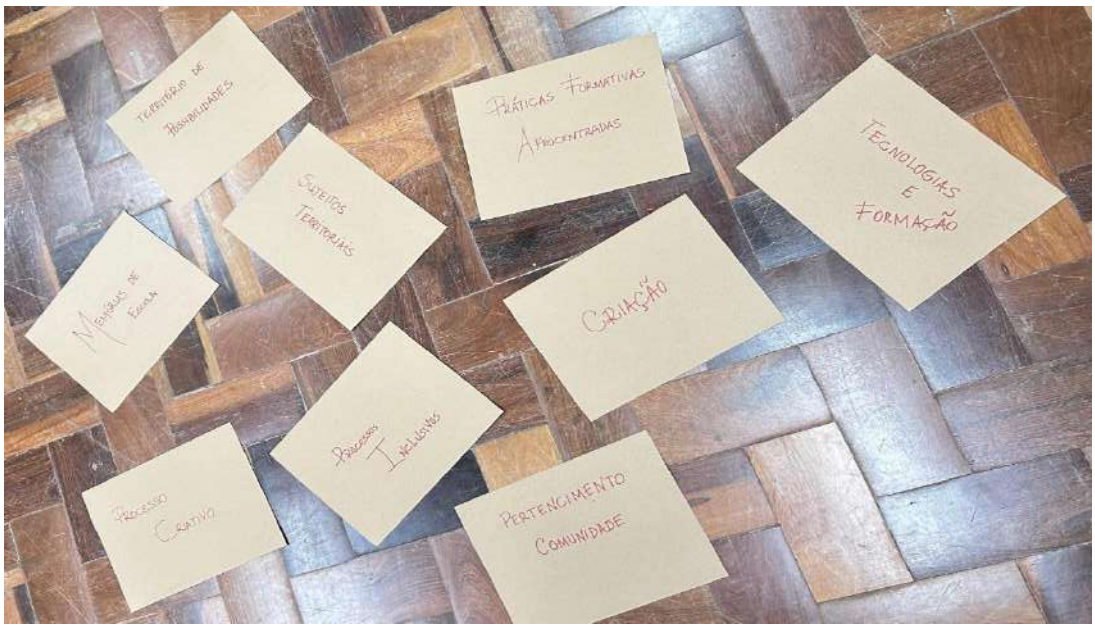
As(os) participantes foram chegando em uma manhã, de clima frio, mas ensolarado. O acompanhamento do chimarrão e um chá para aquecer, parecia ser um bom modo de acolher e ouvir coisas da educação e da formação. Entre goles e sorrisos, começavam a surgir relatos, memórias e reflexões que abriram espaço para um diálogo receptivo e agradável de maneira espontânea, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Esse movimento coletivo, permeado por trocas afetivas e simbólicas que uniu pesquisadores, pode ser compreendida pela teoria de Castoriadis (1982, p. 143) que “o imaginário social institui, a cada momento histórico, um conjunto de significações que estruturam a vida coletiva, orientam comportamentos e conferem sentido às práticas sociais”. Dessa forma, o simples fato de reunir-se para compartilhar experiências produz sentidos que integram cada indivíduo ao grupo, que é a proposta do evento.

Nesta sala, tivemos a apresentação de dez trabalhos, que não utilizaram o tradicional *slide* ou *canva*, projetado no quadro. A proposta do evento é desconstruir modos hegemônicos e mecanicistas de falar e pensar sobre a educação. Desse modo, as temáticas apresentadas nos resumos dos trabalhos[18] aqueceram as discussões e a roda de conversa permitiu uma confluência entre as temáticas e os(as) autores(as) dos trabalhos apresentados: “Minicurso de

[18] Os resumos dos presentes trabalhos são encontrados nos Anais do evento, disponível na página do 8º Encontro Ouvindo Coisas: memórias para o futuro. In: https://evento.nte.ufsm.br/8ouvindo/home

cenografia para o curso de Arquitetura e Urbanismo: concepção e montagem; Tempos e docências: uma formação em movimento; Na encruza: educação para as relações étnico-raciais; Territórios em disputa: a formação do professor entre origens, digitalidades e domínios artificiais; O GEPEIS como comunidade; Práticas que se reinventam: formação continuada e tecnologias multimídia; Formação de professores: articulações entre universidade e escola na experiência do coletivo fluir; Oficina de dramaturgia para pós-graduandos em Arquitetura; Memórias que ficam em um imaginário poético, solitário e docente: questionamentos e inquietações; Desafios na formação inicial de professores de matemática nos processos inclusivos em sala de aula".

Figuras 1 e 2: Provocações na roda de conversa com palavras-chave





Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2025)

Assim, o diálogo e a escuta sensível foi tomando conta do ambiente, de modo que as pessoas foram se sentindo à vontade para perguntar mais sobre o processo de pesquisa e vivência de cada um(a). As palavras-chave operaram como dispositivos de início de diálogo e de aproximações entre os trabalhos, evidenciando a potência do processo formativo de cada pesquisa. E, como um rio, as falas foram se interconectando e ressoando um trabalho no outro, em uma confluência, como diz Nêgo Bispo: “um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente” (2023, p. 4). Assim, o que parecia, inicialmente, tão diferente foi encontrando confluência, a energia do compartilhamento, do reconhecimento de saberes, do respeito pela trajetória de cada um(a). Isso, definitivamente, demonstrou a potência da formação de professores, dos imaginários sobre a criação, o exercício da docência e o reconhecer-se como sujeito da própria formação seja ela inicial ou continuada.

Figura 3: Palavras-chave e espaço para escrita de outras palavras após a discussão



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2025)

Iniciamos o diálogo com um dos participantes, que escolheu as palavras-chave criação e processo criativo. Os autores são do curso de Arquitetura da UFSM e os trabalhos “Oficina de dramaturgia para pós-graduandos em arquitetura” e o “Minicurso de cenografia para o Curso de Arquitetura e Urbanismo: concepção e montagem” aguçaram a curiosidade e a conversa na roda. O primeiro tinha o propósito de descobrir os temas, dentro do universo da arquitetura, que cada autor/aluno gostaria de desenvolver em seu trabalho. O segundo, *o*bjetivou estimular a imaginação e a ludicidade por meio da criação de um microespaço para teatro de animação e para a elaboração de um espetáculo de teatro de papel, vinculado à temática da arquitetura. As aspirações profissionais, pessoais e preferências estéticas relacionam a arquitetura e a discussão do processo criativo, envolvendo a imaginação e a criação no exercício da construção do imaginário do profissional da arquitetura envolvendo um processo (auto)biográfico e formativo na constituição de suas profissionalidades.

Na sequência e, voluntariamente, a reflexão sobre a memória e o processo (auto)biográfico aproximou a narrativa da autora do trabalho “Tempos e docências: uma formação em movimento” que buscou identificar como as narrativas autobiográficas de formação para docência, a partir das memórias de escola e das vivências da autora, influenciam sua formação. Perceber-se como sujeito de sua própria formação foi uma discussão que tomou conta da roda e como cada um(a) foi se constituindo no processo formativo ao atravessar os tempos, propiciou um espaço circular de histórias de vida.

Imbuídos dessa discussão, a autora do trabalho “Formação de professores: articulações entre universidade e escola na experiência do coletivo Fluir”, retratou sua experiência no grupo Fluir atribuindo ao espaço educativo como um território de possibilidades para a inclusão, formação e defesa das crianças em situação de vulnerabilidade. O relato das aprendizagens coletivas na escola abriu espaço para a formação continuada das professoras e a potência da interação entre universidade e escola.

Ao escutar “território”, outro participante já confluiu no diálogo e destacou a palavra-chave “território de possibilidades” para dialogar sobre o trabalho “Territórios em disputa: a formação do professor entre origens, digitalidades e domínios artificiais”, da Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa propõe uma reflexão sobre a necessidade de deslocamento epistemológico na formação docente: sair dos espaços de controle para reencontrar o chão vivo da experiência, onde o pensamento se dá como relação situada, corpo presente e abertura à escuta intersubjetiva. Reconhecer os professores como sujeitos territoriais e não apenas funcionais é condição para uma educação que não apaga, mas ativa a potência criadora das existências locais.

O rio foi seguindo seu fluxo e levou a autora do trabalho “Práticas que se reinventam: formação continuada e tecnologias multimídia”, a escolher as palavras-chave tecnologias e formação continuada, apresentando a discussão a respeito das tecnologias multimídia, que integram áudio, vídeo, imagens e textos e que oferecem outras possibilidades para tornar o ensino mais envolvente, imersivo e adaptado às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes. A experiência da autora no projeto de formação continuada permitiu que ela vivenciasse e conhecesse os desafios frente às tecnologias multimídias e às diferentes realidades dos educadores. Para ela, investir em programas de

capacitação que atendam as necessidades de professores e estudantes permite que eles se apropriem das tecnologias multimídia de forma significativa. Ao oferecer espaços para reflexão e para novas experiências, é possível auxiliar os professores a transformar sua prática pedagógica, tornando as tecnologias ferramentas que enriquecem a aprendizagem.

A discussão em torno das tecnologias e da formação continuada foram potentes e necessárias ao ponto da autora do trabalho “Na ENCRUZA: educação para as relações étnico-raciais” também propor deslocar o olhar pedagógico para práticas afrocentradas e antirracistas. Retomamos o debate sobre a criação, o imaginário, as memórias de escola, a (auto)formação, a formação continuada, ao escutar a respeito das ações de extensão como: rodas formativas, oficinas, palestras e produção de materiais que contribuam para a divulgação e fortalecimento de uma rede de professores antirracistas, comprometidos com práticas afrocentradas. E, é justamente na encruzilhada, lugar de encontro, escolha e reinvenção, que o projeto busca como território de memórias as resistências, as problematizações e a efetivação de ações que não apenas falem de diversidade, mas abram espaços para que ela seja respeitada no cotidiano escolar.

A confluência foi tanta, que a temática da diversidade foi o reconhecimento daquilo que a autora do trabalho “Desafios na formação inicial de professores de Matemática nos processos inclusivos em sala de aula” também buscou problematizar na pesquisa da qual foi seu tema de Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em Matemática. Verificar como os discentes relatam ou não a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nas aulas de Matemática foi uma discussão mais do que necessária no campo da formação e da inclusão. Ainda temos muito que avançar no diálogo, na observação e na adaptação de materiais didáticos que atendam as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. O que está em falta na formação inicial de professores de Matemática em relação aos processos de inclusão?

Em tom reflexivo, ficamos pensando em possíveis respostas, mas não em verdades a serem ditas, o que levou a autora do trabalho “O GEPEIS como comunidade” fazer a confluência daquilo que foi ouvido e narrado nesse GT de trabalhos do 8º Ouvindo Coisas, rememorando o porquê da proposta desse

evento como encontro, como um modo do GEPEIS existir e impactar a vida e a formação daqueles(as) que escolhem participar disso tudo. Foi assim que o GEPEIS veio construindo-se como uma comunidade. Aproximando do pensamento de bell hooks (2021), o grupo pode ser considerado um lugar para reconstituir a consciência coletiva do espírito de comunidade, do ensinar e do aprender junto. O GEPEIS busca instituir outros modos de existir na educação e pela força criativa das relações sociais se aproxima do sentimento de comunidade, porque busca aprender uns com os outros em prol de uma educação para a diversidade, para a escuta sensível e para os afetos, como atos comprometidos com a comunidade, como laço que nos conecta.

Após a escuta sensível de todos e todas, convidamos os(as) participantes a registar em uma palavra o que foi aquela manhã de diálogos, escutas e reconhecimento de cada um(a) como sujeitos de memórias de um passado, ressignificadas no presente para quem sabe, serem transformadas no futuro. A palavra “compartilhar” foi a que mais se destacou. Nessa prática, percebe-se que a perspectiva freiriana se faz presente visto que “não há diálogo verdadeiro se não há, nos seus sujeitos, um pensar crítico” (Freire, 1987, p. 81), pois é na escuta atenta e na reverência às experiências de cada um que se constrói um espaço pedagógico enriquecido, no qual as palavras destacadas tornam-se representações simbólicas que gerou aprendizados coletivos.

O encerramento da roda de conversa teve duração de duas horas e, nas palavras dos(as) autores(as), poderíamos ficar por muito tempo neste diálogo. Estes são depoimentos que destacam a importância do espaço em formação coletiva, visto que, ao proporcionar um ambiente de escuta, partilha e construção conjunta de saberes, potencializamos o desenvolvimento crítico e reflexivo dos(as) pesquisadores(as) participantes. Esses encontros são oportunidades para a partilha de experiências, valorização das trajetórias pessoais e profissionais que constituiu ou está no processo de construção dos sujeitos ali presentes, bem como a formação de significados coletivos. Nesse sentido, compreende-se que esses espaços contribuem para a criação e recriação de significações imaginárias sociais, tendo em vista que “a sociedade é criação incessante e indeterminada de figuras, formas e imagens” (Castoriadis, 1982, p. 13), e é através deste movimento criador que se instituem novos sentidos e possibilidades para a formação e atuação dos sujeitos na educação.

REFERÊNCIAS

Bispo dos Santos, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, PISEAGRAMA, 2023.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

hooks, bell. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

NA ENCRUZA: Educação para as Relações Étnico-Raciais

Andressa Silveira Vargas
IFFAR/PPGE/UFSM, andressa.silveira@iffarroupilha.edu.br
Sabrina Daniana da Rosa
IFFAR, sabrina.rosa@iffarroupilha.edu.br

Introdução

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) constitui uma diretriz fundamental para a promoção da igualdade racial e para o combate ao racismo nas escolas e, consequentemente, em toda a sociedade. No Brasil, apesar dos avanços legais, como a promulgação da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, percebe-se que a efetivação da ERER ainda enfrenta desafios históricos e políticos, especialmente no que diz respeito à formação e atuação docente. Muitas vezes, as ações promovidas nas instituições de educação básica, sobretudo durante o mês da Consciência Negra, revelam muito mais as lacunas e reforçam os estereótipos do que o compromisso com uma educação crítica e transformadora.

Diante dessas constatações entendeu-se a necessidade de contribuir com a formação continuada e atuação de professores da educação básica, através da criação do projeto de extensão *Na Encruza: Educação para as Relações Étnico-Raciais*. O projeto, vinculado ao Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, se propõe a contribuir com a formação continuada de professores da rede pública do município, promovendo práticas pedagógicas antirracistas e afrocentradas. Ancorado nos estudos de autores como Molefi Kete Asante, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, o projeto busca deslocar o olhar pedagógico hegemônico eurocêntrico branco, reconhecendo as margens como território de saberes, experiências e resistências.

A metáfora que é utilizada para dar nome ao projeto tem a encruzilhada como um lugar simbólico de encontro, escolha e transformação. Ao invés de

reforçar centralidades normativas, a proposta convoca os(as) docentes a escutarem as vozes que ecoam das margens e a valorizarem as escrevivências que desafiam o silêncio imposto pelo racismo estrutural. Mais do que inserir conteúdos étnico-raciais no currículo, o projeto aposta na construção coletiva de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e o enfrentamento das desigualdades.

O presente texto apresenta os fundamentos, caminhos e reflexões construídos no decorrer da criação e implementação do projeto. Ao compartilhar essa experiência, busca-se contribuir para o fortalecimento de uma rede de educadores(as) antirracistas e para a consolidação de uma escola verdadeiramente comprometida com a diversidade e a equidade racial.

Na Encruza: Encruzilhada como território de saberes e resistências

A metáfora da encruzilhada presente nas cosmologias de matriz africana, especialmente no culto a Exu, é aqui utilizada no campo educativo como espaço simbólico de encontro, travessia, escolha, pluralidade e reinvenção. No projeto de extensão *Na Encruza: Educação para as Relações Étnico-Raciais*, a encruzilhada é assumida como ponto de partida epistemológico e político para o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto escolar. Contrapondo a centralidade do currículo hegemônico branco e eurocêntrico, nesta encruzilhada, propõe-se um deslocamento para as margens, para os saberes que resistem nas periferias e que, muitas vezes, são silenciados nos currículos escolares.

Segundo Luiz Rufino (2019), “Encruzilhada é um ponto de encontro e de invenção, onde se tecem pedagogias da vida, do corpo, da ancestralidade e da rua” (2019, p.41). A encruzilhada não deve ser compreendida apenas como lugar físico, mas como um campo simbólico e político, no qual se entrelaçam saberes ancestrais, lutas e pedagogias insurgentes. A encruzilhada opera como território de deslocamento e criação, desafiando as epistemologias eurocentradas e apontando para formas plurais de existir e educar.

Esse movimento se aproxima da proposta de afrocentricidade, concebida por Molefi Kete Asante (1990), como uma abordagem epistemológica que coloca ao centro as experiências, histórias e culturas africanas e da diáspora no processo educacional, reivindicando a legitimidade de narrativas que foram historicamente negadas e apagadas. Nesse sentido, a encruzilhada é também

um território de memória e resistência, onde se tensionam os discursos hegemônicos e se constroem novas possibilidades de existência e aprendizagem.

O movimento proposto pelo projeto de extensão implica um reposicionamento ético e político do olhar pedagógico: trata-se de interrogar os currículos escolares, os livros didáticos, as metodologias e as práticas docentes, a fim de revelar os mecanismos sutis — e nem sempre sutis — de exclusão e silenciamento das vozes negras e indígenas. Como argumenta Kabengele Munanga (2004), o racismo à brasileira é marcado por sua negação, o que torna ainda mais urgente a construção de práticas pedagógicas que denunciam a desigualdade e afirmam positivamente a identidade negra e indígena no ambiente escolar.

Diante disso, a encruzilhada torna-se também um gesto político de escuta. Escuta dos(as) professores(as) que expressam insegurança ao abordar as questões raciais em sala de aula, escuta das comunidades escolares que demandam práticas mais inclusivas e escuta das memórias ancestrais que resistem ao apagamento. Ao assumir a encruzilhada como símbolo e prática, o projeto *Na Encruza* reconhece que a educação para as relações étnico-raciais não se faz apenas com leis e conteúdos, mas com o compromisso cotidiano de reverter a lógica da exclusão e reconfigurar o espaço escolar como território de diversidade, pertencimento e justiça social. É na encruza, como lugar de passagem e transformação, que se abrem os caminhos para uma educação verdadeiramente antirracista.

Contexto escolar: lacunas da formação

Embora a Lei 10.639/03 represente um marco na valorização da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas — por reconhecer formalmente a necessidade de incluir esses conteúdos no currículo e romper com a tradição de apagamento e silenciamento das populações negras na construção do país — seu cumprimento efetivo ainda enfrenta obstáculos profundos, especialmente no que se refere à formação e atuação docente. A falta de preparo adequado, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, compromete diretamente a qualidade das abordagens étnico-raciais no ambiente escolar.

Na formação inicial, observa-se uma ausência significativa de discussões sobre as relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura. Muitos futuros professores concluem sua graduação sem ter tido contato com autoras e autores negros, sem discutir o epistemicídio que permeia o meio acadêmico ou compreender de forma crítica conceitos basilares para a análise das dinâmicas sociais tais quais racismo estrutural ou branquitude. A educação superior, mesmo depois dos contextos emergentes demandados pelas ações afirmativas, ainda privilegia uma produção de conhecimento eurocentrada, tornando invisíveis as contribuições intelectuais e culturais das populações negras. Essa lacuna resulta em professores inseguros, despreparados e, muitas vezes, desinformados sobre como abordar a temática racial de forma crítica e transformadora.

Na formação continuada, o cenário não é mais promissor. As iniciativas voltadas à implementação da Lei 10.639/03 costumam ser pontuais, esporádicas e, frequentemente, tratadas como algo optativo. Percebe-se que falta um compromisso institucional sistemático que assegure o aprofundamento contínuo do tema, aliado a recursos, tempo e apoio pedagógico. Como consequência, muitos professores reduzem a aplicação da lei a ações isoladas, geralmente associadas ao mês de novembro ou a datas comemorativas específicas, sem integrar essas discussões ao projeto político-pedagógico da escola de maneira consistente.

Essas fragilidades na formação docente reverberam diretamente no cotidiano escolar, através de abordagens superficiais e estereotipadas das culturas negras e africanas. No Brasil, os saberes e experiências das populações negras são frequentemente reduzidos a manifestações folclóricas, como danças e culinária, sem aprofundamento nas questões sociais, históricas e políticas que estruturam o racismo em nossa sociedade. Um exemplo é a invisibilização ou demonização das religiões de matriz africana, que são constantemente alvo de preconceito e intolerância no ambiente escolar. Essa postura não apenas fere a liberdade religiosa assegurada constitucionalmente, como também contribui para o apagamento da centralidade das cosmovisões africanas na constituição da cultura brasileira. Além disso, práticas racistas muitas vezes passam despercebidas ou são naturalizadas nas interações cotidianas da escola.

Diante desse contexto, a escola precisa ser um espaço ativo de resistência e reconstrução de saberes. Deve buscar constantemente a superação das lacunas de formação, além de uma reestruturação nos currículos da formação inicial. Além disso, a formação continuada precisa ser permanente, obrigatória e articulada com as práticas pedagógicas cotidianas. A efetivação da Lei 10.639/03 passa, necessariamente, por uma formação docente antirracista, crítica e comprometida com a transformação social. Somente com educadores preparados para essa missão que a escola cumprirá seu papel de combater o racismo e promover a justiça social.

Afrocentricidade e educação crítica

Partindo do pressuposto de que a educação deve ser libertadora, conectada à realidade dos sujeitos e comprometida com a transformação social insere-se o conceito de afrocentricidade. Tal perspectiva defende que os processos sociais e culturais — e aqui incluímos a educação como um todo — devem romper com a lógica hegemônica de ver o mundo, pluralizando saberes e abrindo espaço para outras epistemologias. Segundo Asante, (1987):

> Afrocentricidade é uma estrutura de referência na qual os fenômenos são vistos da perspectiva da pessoa africana. A abordagem afrocêntrica busca em toda situação a centralidade apropriada dos africanos. (ASANTE, 1987, apud SANTOS, 2019, p.137)

O afrocentrismo propõe não apenas ensinar *sobre* os negros, mas ensinar *a partir* de uma perspectiva negra — algo que exige deslocamento de olhar, escuta ativa e revisão crítica de nosso próprio papel como educadoras e educadores, bem como de nossa organização do currículo escolar. Entretanto, em oposição à lógica eurocêntrica que historicamente estrutura os currículos, essa proposta epistêmica não se coloca como uma perspectiva superior, mas como uma outra forma de ler o mundo, igualmente legítima, fundada em experiências, saberes e valores oriundos da diáspora africana e do continente africano.

Ao descentralizar o olhar eurocêntrico dominante, estudantes e educadores passam a conhecer e interpretar a realidade de inúmeras formas e sob vários ângulos, promovendo uma mudança significativa nos modos de ensinar e aprender. A inclusão desses “novos” saberes propicia um ambiente

inclusivo de reflexão e questionamento das hierarquias de conhecimento que sustentam as desigualdades sociais e raciais.

O Projeto “Na Encruza”: Práticas Formativas Antirracistas

Com base nas vivências em escolas públicas e na percepção das fragilidades na formação de professores para lidar com as relações étnico-raciais, inclusive a nossa própria formação inicial, surgiu o projeto de extensão *Na Encruza: Educação para as Relações Étnico-Raciais*. Idealizado no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, a iniciativa propõe uma formação continuada voltada aos docentes da rede pública local. A proposta tem como foco a construção de uma educação antirracista e afrocentrada, fundamentada em referenciais teóricos que defendem a justiça social e a valorização das identidades negras e indígenas.

A ideia da “encruza” inspira o projeto como um espaço simbólico de encontro, escuta e reinvenção. As ações se desenvolvem por meio de rodas de conversa, oficinas pedagógicas, palestras e a criação de materiais digitais. Todas essas atividades têm como objetivo apoiar os(as) professores(as) no desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e antirracistas, oferecendo acesso a teorias, metodologias e recursos que contribuam para transformar o cotidiano escolar.

Os temas trabalhados nas formações foram escolhidos a partir de um questionário respondido pelos próprios participantes, com o intuito de identificar suas experiências, dúvidas e necessidades. Entre os eixos abordados, destacam-se: História e cultura afro-brasileira e africana; as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; práticas decoloniais e currículo antirracista; e educação para as relações étnico-raciais a partir da escuta e da escrevivência. Essas temáticas orientam a construção coletiva dos saberes e das práticas discutidas durante os encontros.

Durante as oficinas, os(as) docentes são incentivados a compartilhar suas experiências, construir propostas didáticas e refletir sobre os materiais que utilizam em sala de aula. O trabalho é conduzido de forma participativa, reconhecendo os saberes que os professores já trazem consigo. O projeto também oferece materiais de apoio acessíveis e contextualizados, como vídeos, planos de aula e textos, que permitem a continuidade do processo formativo.

Como afirma Nilma Lino Gomes, a formação antirracista precisa ser crítica, permanente e voltada à transformação das práticas pedagógicas. É esse o compromisso que move o *Na Encruza*, ao contribuir para a criação de uma rede de educadores que atuam de forma consciente e engajada contra o racismo nas escolas.

Considerações finais: Impactos Esperados e Caminhos em Construção

Mesmo estando ainda nos seus primeiros passos, o projeto de extensão *Na Encruza: Educação para as Relações Étnico-Raciais* já demonstra seu potencial de provocar mudanças concretas nas práticas pedagógicas e nos espaços escolares em que está sendo inserido. A formação de professores(as) voltada para o combate ao racismo e a valorização da diversidade étnico-racial não apenas fortalece o trabalho docente, mas também contribui para tornar a escola um espaço mais justo, plural e acolhedor. Entende-se que a transformação acontece tanto no plano individual — com o fortalecimento de identidades e saberes — quanto no coletivo, promovendo uma educação mais comprometida com a justiça social.

Entre os impactos esperados da proposta, destaca-se o fortalecimento do repertório teórico-metodológico dos(as) participantes. Como afirma Nilma Lino Gomes (2005), formar professores antirracistas vai além da transmissão de conteúdos: trata-se de desenvolver uma postura ativa diante das desigualdades, capaz de enfrentá-las no cotidiano da sala de aula. Outro aspecto relevante é o estímulo à construção de uma rede entre educadores(as) comprometidos com práticas antirracistas. Ao compartilhar vivências, estratégias e materiais, essa rede ultrapassa os limites das formações pontuais e se transforma em um espaço contínuo de troca, acolhimento e aprendizado coletivo.

Além disso, *Na Encruza* contribui de maneira efetiva para tirar do papel as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que muitas vezes existem apenas como exigências legais, mas pouco se concretizam na prática. Ações como oficinas, rodas de conversa, elaboração de planos de aula e produção de materiais visam justamente romper com essa lacuna entre teoria e prática. Como apontam estudiosos como Kabengele Munanga (2004) e Zaia Brandão (2016), a efetividade dessas políticas depende de investimentos em formação docente, currículo e mobilização da comunidade escolar.

Embora o projeto enfrente obstáculos como resistências institucionais, sobrecarga de trabalho e falta de materiais apropriados, ele aposta na força simbólica e prática da encruzilhada — esse lugar de escolhas, encontros e reexistências. Nessa perspectiva, a noção de encruzilhada não se limita a uma metáfora, mas se revela como uma chave epistemológica e existencial. Como afirma Rufino:

> A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmaçao da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologizaçao do mundo. (RUFINO, 2019 p. 13)

Ao valorizar a escuta, o dissenso e as memórias silenciadas, o projeto de extensão *Na Encruza: Educação para as Relações Étnico-Raciais* reafirma a educação como um ato político de transformação, e os(as) professores(as) como sujeitos capazes de provocar rupturas nos discursos e práticas que sustentam o racismo estrutural. Como afirma Molefi Kete Asante (1990), reposicionar as experiências negras no centro do conhecimento é também um ato de resistência e de reconfiguração do mundo. E é nessa direção que *Na Encruza* segue caminhando: entre memórias, esperanças e lutas que insistem em se reinventar.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricity*. Trenton: Africa World Press, 1990.

BRANDÃO, Zaia. *Políticas de formação e profissionalização docente no Brasil: caminhos e descaminhos*. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 331-348, set./dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a prática pedagógica*. In: GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 25-42.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

SANTOS, Cláudia Pereira dos. *Educação e relações étnico-raciais: por uma abordagem afrocentrada na formação docente*. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; NASCIMENTO, Érica Pereira (org.). *Educação para as relações étnico-raciais: saberes, práticas e epistemologias*. Brasília: MEC; SECADI, 2019. p. 129–141.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ARTICULAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA EXPERIÊNCIA DO COLETIVO FLUIR

Marcia Pires Cardona
PPGE/UFSM, mcardonix@gmail.com
Denise Ferreira da Rosa
PPGE/UFSM, denise.rosa@ufsm.br
Bárbara Alves dos Santos
UFSM, barbara.alves@acad.ufsm.br
Taciana Camera Segat
CE/UFSM, tcamerasegat@gmail.com

Esse estudo consiste numa reflexão sobre as ações realizadas pelo Projeto de Extensão “Coletivo Fluir: Territórios Educativos Intersetoriais de Ações e Políticas em defesa das crianças em contextos vulneráveis”. O projeto emergiu durante o período de calamidade climática que atingiu o estado do Rio Grande do Sul, em maio de 2024. Na cidade de Santa Maria, muitas crianças e suas famílias precisaram deixar seus lares, afetados pelas fortes chuvas e sendo acolhidas em abrigos comunitários.

Neste momento inicial, como sociedade civil, muitas pessoas se colocaram à disposição para ajudar. Foi por meio dessas ajudas que acadêmicos e docentes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), se mobilizaram voluntariamente para fazer a busca ativa a respeito da situação de atendimento das crianças nos abrigos, as condições e principais demandas observadas nesses espaços de acolhimento. Um dos locais que serviu de abrigo, estava localizado na região nordeste de Santa Maria, além de acolher as famílias desabrigadas, também fornecia alimentação para aquelas, que apesar dos riscos permaneciam nas suas residências. Neste contexto, as primeiras interações do grupo de professores e acadêmicos da UFSM ocorreram no intuito de conhecer as crianças, suas famílias e os voluntários para estabelecer vínculos e compreender as especificidades sociais daquela comunidade.

Passado o período mais crítico, as famílias abrigadas puderam retornar para suas casas e aos poucos as escolas voltaram a funcionar, pois devido a situação tiveram que fechar suas portas, entre elas a Escola Municipal de Educação Infantil Montanha Russa.

Com o fechamento do abrigo sentiu-se a necessidade de acompanhar os desdobramentos dessa situação neste contexto de vulnerabilidade, agravada pela calamidade na vida desses sujeitos, propondo-se assim aproximações/ações de extensão com as instituições escolares que recebem essas crianças. Ações de extensão que se transformam no Projeto de Extensão que agora é apresentado como Coletivo Fluir.

O cenário da situação de calamidade foi um agravador de desafios já existentes tendo em vista as condições de vida das crianças, as características sociodemográficas e geográficas, as condições estruturais e de mobilidade nas periferias urbanas, as condições de pobreza, de acesso a informações e conhecimentos que promovam a equidade e inclusão social. Entende-se que a situação de vulnerabilidade das crianças e famílias, bem como a possibilidade de potencializar a atuação das escolas e das áreas intersetoriais da educação, saúde, Conselhos Executivos e Legislativos e outras áreas intersetoriais, no âmbito da criação micropolítica e de gestão das práticas educativas requer um projeto e ações consistentes que promovam territórios educativos com as crianças, famílias, comunidades escolares, gestores, professores e profissionais que se mobilizam para qualificarem políticas, programas e projetos de atendimento educacional e intersetoriais, como estratégia de atuação articulada no atendimento da criança como pessoa, sujeito de direitos e cidadã, diante das vulnerabilidades.

Neste sentido, o projeto articula ações acadêmicas através da participação de seis programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria: Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPPG (como programa proponente), Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE, Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede/ PPGTER, Programa de Pós graduação em Psicologia/ PPGP, Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde/ PPGCS/MPCS, Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo/ PPGAUP.

Essas ações são planejadas e desenvolvidas nas escolas públicas e em atividades por um grupo composto por 14 professores da UFSM, acadêmicos e

pós-graduação e graduação das áreas da Educação, Psicologia, Saúde, Artes, Arquitetura e tecnologias. O projeto conta com o financiamento do Programa Proext PG – UFSM. Além do Arco e tem como objetivo conhecer, compreender e articular ações e políticas em defesa das crianças em situações de vulnerabilidade social, transformando os espaços educativos em territórios de possibilidades para a inclusão, a formação e a defesa das infâncias.

Este projeto de extensão reafirma o compromisso com a defesa dos direitos das crianças e das infâncias considerando o trabalho organizado a partir da possibilidade de criação de territórios que se estruturam na potência e na multiplicidade das relações entre espaço, tempo, sujeitos e formação. Territórios educativos intersetoriais (TEI) em que se possam evidenciar as situações de vida/existência reveladas pelas crianças como parâmetro de relações que podem forjar as resistências e as lutas coletivas por práticas formativas, políticas, educativas, de gestão educacional e intersetorial do cotidiano. Práticas, como as que já realizadas pelo Coletivo Fluir durante a calamidade climática e que foram ganhando concretude nas relações tecidas com as crianças, famílias, professores, gestores e demais setores da sociedade, numa perspectiva intersetorial.

Metodologicamente as ações extensionistas do projeto estão organizadas a partir de três Territórios Educativos Intersetoriais (TEI) fixos nomeados como:

- **Território Educativo Intersetorial (TEI 1):** Crianças, famílias, escola, comunidade local, que busca elaborar territórios educativos às crianças com o foco no brincar, nas interações, nos encontros, na elaboração coletiva, nas múltiplas linguagens, na elaboração de experiências estressoras. Territórios que apostem nas crianças, na escuta, em suas perguntas, hipóteses, nas suas histórias e culturas, na possibilidade de a criança se relacionar com a natureza, sentindo-se parte.
- **Território Educativo Intersetorial (TEI 2):** Formação da comunidade escolar, que tem como objetivo a criação de Territórios de Exploração/ Experimentações/problematizações aos professores como parte dos processos formativos e de diálogo a serem incorporados ao dia a dia das/nas escolas. Uma aposta nos processos criativos, na observação, na curiosidade, na construção de conhecimentos, num trabalho coletivo em que as crianças são reconhecidas na sua plenitude.

- **Território Educativo Intersetorial (TEI 3):** Gestão educacional e políticas públicas, envolvendo o tema da defesa das infâncias e sendo produzido com a participação das crianças, famílias, professores, instituições e comunidades, visa pensar na intersetorialidade e perspectiva de gestão em políticas públicas. Políticas e ações intersetoriais com a educação. Avaliação de contextos situacionais da cidade e da comunidade escolar. Projetos intersetoriais com foco nas infâncias e na transformação da escola na perspectiva de integralidade da ação educativa. Educação integral considerando a potencialidade da cidade educadora em que o bairro, a cidade, se transformem num múltiplo, polissêmico lugar de experiências e de intercâmbio de saberes (envolvendo questões climáticas, antirracistas, anti-capacitistas, anti xenofóbicas, anti-misogenistas, anti-machistas, de gênero e orientação de gênero, proteção das crianças, dentre outras), de valores (não negacionistas das ciências), de experiências de vida, de culturas, de culturas populares, tendo a escola o papel de ser o centro irradiador de cultura em diálogo constante com
a comunidade.

A partir da divulgação do trabalho realizado pelo projeto, passamos a ser contatados por outras instituições e municípios interessados em participar dos processos formativos e das ações vinculadas ao projeto. Diante disso, evidenciou-se a necessidade de pensar em um TEI que pudesse atender às novas demandas que começaram a surgir. Foi assim que criamos o Território Educativo Intersetorial Andarilho, com o propósito de responder a essas solicitações pontuais que nos chegam com frequência.

Para melhor compreender o significado de território, é importante considerar que ele se constitui na produção de lugares, na delimitação de fronteiras e na construção de pontes (Certeau, 2008). Trata-se de um espaço formado por ações e relações que envolvem tanto a criação quanto o traçado dessas fronteiras, com vistas à implementação de conexões. O território se estabelece na tensão entre o que é legitimado e aquilo que é percebido como exterior ou estranho. Assim, ele promove a produção de um comum entre singularidades e coletividades, em que a experiência com o local não tem como finalidade apenas delimitar o espaço, mas atuar como mediação, exercendo simultaneamente funções de junção e disjunção.

Com uma dupla orientação, território é material e cultural, espaço e tempo, saberes e valores, afetos e desafetos, lutas e disputas, manutenção e

criação; territórios tem como sentido e significado os espaços sobre os espaços, os sujeitos e as ações dos sujeitos nestes espaços. Não é um lugar, mas a possibilidade de todos os lugares, as rupturas e as descontinuidades.

Por isso um território é sempre construção, acontecimento em que o comum é ação e se dá num fazer-comum que numa perspectiva metodológica implica em um espaço a ser conquistado, construído e reconstruído, onde tudo o que existe nele se comunica, identidades compartilhadas, um lugar, um espaço atravessado pelas relações de escuta, diálogo e afeto.

Na perspectiva desta conceituação de território o fluir tem o sentido de rizoma, pois implica em um outro tipo de organização dos espaços educativos, do qual movimenta um processo de ligação da multiplicidade por ela mesma, sem referências a predeterminações normativas, pois é acontecimento que se realiza no acontecer. Para Deleuze e Guatari (1996) constitui um agenciamento sendo conexão de multiplicidades sem pontos de referências fixos. Multiplicidades que fluem, emanam sempre algo novo a partir da experiência com os territórios.

Como território educativo, o Coletivo Fluir propõe a construção e problematização de outras formas educativas e intenciona promover a invenção de um encontro com o outro. Um encontro que é sempre uma experiência, realizando algo que nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos transforma.

Esses encontros se entrelaçam com as experiências vividas tanto pelas crianças, pelos professores quanto pelos acadêmicos extensionistas que participam das inserções na escola. É, portanto, a partir das inserções realizadas no TEI 2 que buscamos refletir a respeito das possibilidades formativas que se apresentam neste contexto.

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS INTERSETORIAIS E SUAS POSSIBILIDADES FORMATIVAS

A partir das atividades desenvolvidas no projeto, uma questão tem nos mobilizado: como articular a formação inicial, a formação na pós-graduação e a formação continuada de professores no contexto da escola? Para isso, temos buscado integrar ações extensionistas às práticas vivenciadas no ambiente escolar.

Temos como um dos objetivos atuar na construção de Territórios

Educativos Intersetoriais junto com às crianças, famílias e comunidades escolares tendo como perspectiva ações de inclusão, formação e defesa das infâncias múltiplas e diversas. Nesse movimento, a formação não é pensada como via de mão única, mas como processo que ocorre através do encontro entre sujeitos com diferentes trajetórias, experiências e saberes. Pois, como dito anteriormente, participam dessas ações pesquisadoras e pesquisadores da graduação e da pós-graduação (professores e acadêmicos) das áreas da Educação, Psicologia, Saúde, Artes, Arquitetura, Tecnologias, e professoras da escola.

As ações nos territórios educativos se consolidam como espaços de escuta, encontro, experimentação, trocas e aprendizagens compartilhadas entre os sujeitos participantes. Professoras da escola compartilham seus saberes cotidianos, suas estratégias, desafios e modos de fazer com as crianças. Essas narrativas tornam-se fundamentais para tensionar modelos prontos de formação e abrir espaço para uma aprendizagem viva e afetada pelas realidades escolares.

Ao mesmo tempo, os/as estudantes da graduação vivenciam a complexidade do cotidiano escolar imersos neste contexto compreendem os desafios, possibilidades e potências das escolas. A presença nos territórios os convida a abandonar a ideia de um ensino solitário ou prescritivo, pautada em um modelo predeterminado, para experimentar práticas mais colaborativas e inventivas.

Já os processos formativos que envolvem os/as acadêmicos/as da pós graduação se desenvolvem desde a observação das demandas no contexto escolar até o planejamento e organização das ações do projeto, que vivenciam uma aproximação direta com os desafios e potenciais da escola pública. Esse processo permite ampliar as possibilidades da pesquisa acadêmica, a partir das demandas e potencialidades dos territórios escolares.

Essa experiência vivenciada pelos acadêmicos da graduação e pós-graduação permite uma imersão no espaço escolar, contribuindo para a construção de uma identidade docente mais comprometida com a escuta, com a coletividade e com a defesa dos direitos das crianças.

No cotidiano dessas ações, buscamos construir práticas formativas colaborativas que rompam com a lógica fragmentada entre universidade e escola, entre teoria e prática. Além de defendermos a indissociabilidade ensino-

pesquisa extensão. O que se aprende no território não se limita a conteúdos, mas envolve o exercício de escuta, de coautoria, de trabalho coletivo, de gestão de grupo, planejamento e de compromisso com a defesa das infâncias.

Durante os momentos de interação na escola, no TEI 2, evidenciou-se uma demanda por formação continuada, identificada por meio dos diálogos com as professoras, que demonstraram interesse em participar do projeto. Assim, para que essa troca seja possível, buscamos organizar espaços convidativos para essas professoras, nos quais elas possam se sentir à vontade para compartilhar suas experiências, inquietações e saberes. Tais espaços são pensados como tempos de escuta, diálogo e construção coletiva, em que a valorização da prática docente se coloca como ponto de partida para o fortalecimento das ações formativas. Segue abaixo nas figuras 1 e 2 alguns registros dos espaços elaborados para realização do Território Intersetorial 2:

Figura 1: Território Intersetorial 2 realizado na Emei Montanha Russa



Fonte: Acervo Coletivo Fluir 2025

Figura 2: Território Intersetorial 2 realizado na Emei Montanha Russa



Fonte: Acervo Coletivo Fluir 2025

Entendemos que a formação continuada precisa respeitar o tempo da escola e das educadoras, bem como reconhecer os saberes construídos no cotidiano da prática. Assim, criamos estratégias que favoreçam a escuta sensível e a construção conjunta de propostas, respeitando as especificidades do território e das demandas que emergem das realidades escolares.

Ao reconhecer a escola como um território de formação, buscamos também ampliar o olhar sobre os modos de fazer, cuidar e ensinar que se constituem no cotidiano escolar, muitas vezes invisibilizados pelas políticas educativas e pelos modelos tradicionais de formação docente. As professoras, com seus saberes construídos na experiência, se tornam protagonistas dos processos formativos, e sua escuta se transforma em eixo central das ações extensionistas.

Assim, a experiência na EMEI Montanha Russa nos provoca a continuar explorando caminhos para uma formação docente mais integrada e colaborativa, que reconheça a escola como um espaço legítimo de produção de saberes e de formação permanente, fortalecendo os vínculos entre universidade e escola, promovendo processos formativos que sejam contínuos e comprometidos com a realidade social.

REFERÊNCIAS

0+

CERTEAU, M.D. A invenção do cotidiano: a arte de fazer. Petrópolis, Vozes, 2008. M.A. SAQUET; E.S. SPOSITO (orgs.), Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

AUGÉ, M. Não-lugares. São Paulo, Papirus, 2007.

GUATARRI, F.; ROLNIK. S. Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

MEMÓRIAS QUE FICAM EM UM IMAGINÁRIO POÉTICO, SOLITÁRIO E DOCENTE: QUESTIONAMENTOS E INQUIETAÇÕES

Ângela Cristina Curcino Garcia
Rede Estadual Santa Maria/UFSM, angelacurcino@gmail.com
Carla Tatiana Flores Carvalho
Rede Estadual Santa Maria/UFSM, carla.carvalho@acad.ufsm.br
Tania Micheline Miorando
PPGE/UFSM, tania.miorando@ufsm.br

Ao final de um ano letivo, um turbilhão de emoções invade o coração de um educador. É o encerramento de um ciclo, uma pausa no ofício docente, uma vírgula na construção de um poema feito de sentimentos, de significados múltiplos, com estrofes nem sempre simétricas, mas sempre carregadas de reflexões e sensações.

Refletir criticamente sobre a prática docente pode parecer pouco poética. Exige autocrítica, racionalidade e um olhar atento ao que foi constituído. Como nos lembra Paulo Freire (2016), a reflexão crítica é uma exigência da relação entre teoria e prática. Sem isso, a teoria vira mero “blá-blá-blá” e a prática, puro ativismo.

Aqui, diferencio educador de professor, não apenas pela etimologia, mas pela ação: o educador é o constituinte crítico do processo, enquanto o professor pode ser apenas técnico. Quem professa nem sempre educa. Quem educa, muitas vezes, professa. Será?

Pode parecer apenas um jogo de palavras, mas em educação, nem tudo é previsível. Lidamos com gente. E como dizia Freire (2016), gente não são cargos, nem título, nem função. Gente professa, educa, ensina, aprende, transforma.

Mas e o aluno? Ele também ensina? A quem?

Começamos pelo fim. Quando as cortinas se fecham, o sinal silencia e os corredores já não correm. Uma mistura de nostalgia e ansiedade toma conta. A

sensação de entregar sua criação ao mundo, de deixar ir, perturba e move reflexão.

Logo agora que estavam no meu ritmo. Que me ouviam, me entendiam, aprendiam. Foi o tempo? A metodologia? A persistência? Ou o meu olhar de compreensão?

Essas dúvidas se misturam à nostalgia e à ansiedade, gerando um novo sentimento: a solidão pedagógica. Um termo que uso para nomear esse momento em que deixar ir é necessário, mas doloroso. O que será desses educandos sem mim?

É ingênua a pretensão de se achar insubstituível. A insegurança do primeiro dia de aula se transforma, ao longo do ano, em um elo de companheirismo. E mesmo sabendo que tudo é temporário, o fim deixa um vazio.

Logo outros virão. Mas o que fica dos que estavam na sala ao lado? Quanto tempo até sermos substituídos? De “preferido” a “um dos preferidos”. De “meu aluno” a meu “meu colega”.

O olhar assustado no início do ano, revela o medo do novo. Ser aluno não é fácil. Inicia-se o ano já pensando no fim.

Construindo, em construção, não construiu. Aprovado. Reprovado. Quando o começo já carrega o peso do resultado, o processo se torna uma corrida contra o tempo.

A educação é feita de merecimento, recompensa, perdas e ganhos. Não é fácil para quem fica, nem para quem segue. E quem segue, segue diferente. Será?

Reprovar é provar de novo. Mas como esperar um sabor diferente se os ingredientes e o modo de preparo continuarão os mesmos?

A solidão docente pode ser ressignificada como solitude. Transcender a solidão é necessário para recomeçar. Outros virão. Outros seguirão. O docente precisa se reconstruir, se aprovar, provar, se refazer.

Para quem faz da sala de aula um lar, o fim do ano letivo é o fechamento de um abrigo. Sentir-se importante é parte da docência. Às vezes, importante demais, a ponto de se imaginar insubstituível. Ingênua pretensão.

O período de desabrigo é também tempo de reflexão. A saudade é sinal de que foi bom. Mas por que não conseguimos ver essa beleza durante o ano?

O que nos impede de aproveitar a caminhada? Talvez as queixas feitas em reunião sejam, na verdade pedidos de partilha. Um olhar para dentro. Um reconhecimento de que não damos conta sozinhos.

Como destacam Freire (2016) e Nóvoa (2009), à docência não é um ato solitário nem heróico, mas uma prática coletiva, construída na partilha de experiências, afetos e responsabilidades. Queixar-se não é sinal de fraqueza, mas de pertencimento. Um pedido de ajuda, ainda que seja apenas para dividir o fracasso.

Quando o fracasso é medido pela avaliação, dividir as angústias alivia o peso do sucesso. O perigo está em transformar as queixas em monólogos, com os alunos como plateia, nossas certezas como verdades absolutas.

O aluno mais desafiador, aquele que mais nos provoca, é o que mais nos ensina. Ele nos mostra que os modelos ainda não estão prontos. Que a formação não dá conta de tudo, e mesmo ele, no silêncio do fim, permanece em nossos pensamentos.

Esse aluno, tantas vezes alvo das queixas, talvez seja o grande responsável por nos fazer mais e melhor. Para ele não há forma, apenas superação ou super-ação.

O educador é aquele que educa a dor. A sua dor. O desejo de falar e de ser ouvido, de pertencer. Talvez seja isso que nos move: ser ouvido, ser visto, ser pertencente.

Mas a que se pertence quando o ano letivo termina?

Ao final do último sinal, nas despedidas, percebemos que a plateia foi promovida, dispensada, progredida. Quem ouvirá agora as queixas da vida?

O professor acredita que seus exemplos de vida interessam aos alunos. Mesmo que desconexos, mesmo que em um mundo diferente. Uma mistura de nostalgia e desejo de afagar o ego.

Na despedida, a solitude. Que poderia ser solidão, se não fosse uma escolha. Afinal, eram previstos apenas duzentos dias de um ano de trezentos e sessenta e cinco dias e seis horas.

Ao refletir sobre tempo e conexão, faço uma analogia entre períodos e afetividade. E se o tempo letivo também previsse duzentos dias e seis horas, o que faríamos com esse tempo?

Inquieta-me pensar que, o tempo dedicado ao individual é menor que seis horas em todo o ano. E que essas poucas horas são o que podem marcar a relação entre aluno e professor.

Reduzir um ano letivo a uma palavra no final: Reprovado!

Isso me inquieta, me move, atravessa a minha compreensão de mérito e merecimento, de causa e consequência, de tempo e permanência.

Será que seis horas faria diferença no resultado, quanto tempo é dedicado a esse pensar?

E ao professor, quem dedicou seis horas para ouvir sua solidão?

Valdo Hermes de Lima Barcellos (2023), em seu artigo Biologia Cultural - O amor como fundamento epistemológico do educador em Humberto Maturana, nos faz questionar: “Como fazemos a educação que fazemos?”.

Maturana nos convida a repensar o ato de educar, não como simples transmissão de conteúdo, mas como uma coordenar de ações e emoções. Ele nos desafia a compreender a educação a partir do amor, da convivência e da escuta.

Escutar o que não foi planejado ouvir. O que fica fora do registro. Se a sala de aula é a nossa sala de casa, se os alunos são família, quanto tempo ouvimos sem ser pedagógico e sim afetivo?

O afetivo docente, que hoje defino como uma virtude, está no sentido de afetar, contagiar e marcar. O afetivo nos atravessa pois somos afetados de qualquer forma, com ou sem pretensão.

Já não somos os mesmos do início, nem tão pouco seremos iguais nos começos, o afetivo atinge ambos, os que seguem e os que permanecem.

> Como posso aceitar-me e respeitar-me se o que sei, quer dizer, se meu fazer não é adequado ao meu viver e, portanto, não é um saber no viver cotidiano, mas sim no viver ficcional de um mundo distante? Se o pensar que as crianças do Chile aprendem não é um fazer no espaço da vida cotidiana da criança do Chile que ela vive, a educação chilena não serve para o Chile. (Maturana, 2002, p.31)

Aos docentes que ouviram, às seis horas, já não veem seus alunos como no início, é na escuta que se percebe quantos sonhos, quantas ilusões e o quanto não precisam apenas do nosso pedagógico.

A nossa humanidade se revela na forma como afetamos e somos afetados por outros humanos. Maturana (2002), ao discutir a relação entre racionalidade e emoção, destaca que o que é humano não pode ser dissociado do sentir. Ele afirma: “Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (p.14). Isso nos permite compreender que um professor emocionalmente envolvido com sua prática docente, inevitavelmente será impactado pelas respostas que essa prática gera.

Afetar humanos, essa deveria ser uma competência essencial: “afetivapedagógica”.

Docente, sente, sentimental, sensível, afeto, afetivo, afetado.

Na sua tese de doutorado, Kurek (2009) aborda a dor na docência como uma experiência intrínseca ao ser docente. Essa dor é atravessada por dimensões pessoais - desejos, frustrações, sonhos e feridas, que se entrelaçam com o exercício profissional.

> Minha idéia é simples: penso que os sentidos da dor na docência existem porque os docentes são pessoas que atribuem sentido à dor, antes de serem docentes. É uma obviedade que preciso dizer para anunciar o ponto de vista de que os professores não estão isolados do resto do mundo, todos são afetados por tudo que os cerca e tais afetos são confluentes na produção do ser professor (KUREK, 2009, p.51)

Achar que ao longo de um ano letivo é tempo suficiente para deixar marcas profundas, outrossim em apenas seis horas, é a consciência que aquele olhar, aquela palavrinha ou sequência de palavras podem mudar e afetar para sempre.

Um elogio pode ser um elo, um elo de persistência, de coragem para seguir. Quem não gosta de ser ouvido?

Por que esquecemos do poder do afeto e o economizamos?

Naquela lembrança do ser discente, certinho colorido, com um sorriso, um “ótimo”, um “parabéns”, com um sorrizinho ou um coraçãozinho desenhado no caderno, pode ser mais inspirador do que se imagina, afinal, o docente gosta de ser ouvido, valorizado mas esquece que um dia desejou muito ver no olhar do seu professor o brilho do orgulho de quem acredita no seu potencial.

No final de um ano letivo, duzentos dias e seis horas, o que permanece em nosso imaginário coletivo? Um ano letivo não é constituído apenas de conteúdos ensinados, mas por marcas e relações, por afetos, por descobertas e

por desafios compartilhados. A escola, nesse tempo, é um território simbólico onde se constrói memórias, identidades e sentimentos de pertencimento.

Juremir Machado da Silva, ao definir as origens do imaginário, nos coloca que “a origem do imaginário pode ser buscada por desconstrução” o todo é entendido a partir da fragmentação, assim nos questiona: “O que fomos? Aquilo que estamos inventando agora com o que sobrou de nós, com os nossos cacos significativos” (Silva, 2017, p. 27).

O que somos ou o que faremos com o que restou de um ano letivo? Se não alcançamos o que planejamos, o que faremos diferente? O que é necessário fazer diferente? Se não alcançamos o que planejamos vamos desistir, encerrar ou continuar?

Essas perguntas nos levam a olhar para além do currículo, das metas, dos índices, do planejamento que, muitas vezes, não se concretizam. Ao final de um ano letivo escolar, com ou sem mais seis horas, não é apenas o rendimento que deve ser avaliado, mas as experiências vividas.

Está instituído que a reprovação é necessária para quem não alcançou o que o professor planejou, mas quem reprova quando o que o aluno planejou não foi alcançado?

Educação é conexão, envolve expectativas mútuas, afetos, reconstrução. Reprovar um aluno é também reprovar o sistema que não acolhe a diversidade, as necessidades individuais.

A vida é uma sequência de chegadas e partidas, mas também de marcas e inspirações. Cada ano letivo deixa marcas, não apenas nos currículos, mas nas memórias, nos vínculos, nas descobertas e nas ausências.

Na sala com fotos da família, fica um restinho de brilho, da figurinha guardada até o final, para ser entregue como retribuição ao afeto que deixará saudades, pois quem segue, leva consigo aquilo que não estava no currículo, mas que foi afetado para transformar, o humano olhar da docência.

Para terminar, voltemos ao início, ao primeiro dia de aula, à alegria da chegada, à ansiedade do encontro e dos reencontros. À expectativa silenciosa que se esconde por trás de uma roupa escolhida com carinho, do brilho nos olhos que anuncia o novo. Somos seres movidos pela esperança, pelo amor, pela realização, essa força que nos impulsiona a acreditar, a recomeçar, a tentar mais e mais uma vez.

No fundo e talvez nem tão no fundo, buscamos mais do que reconhecimento profissional, mais do que palco ou platéia. O que nos move é mais profundo, é plural.

Buscamos pertencimento e nesta busca, vamos deixando marcas e nos marcando. Nossas dores, nossos amores, nosso tempo, novos tempos. A docência solitária já não é mais tão só, ela vem junto com a expectativa de um novo recomeçar.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Valdo Hermes de Lima; AZZOLIN, Maria Aparecida. Biologia-cultural - O amor como fundamento epistemológico do educar em Humberto Maturana. Conjectura: Filosofia e Educação, São Leopoldo, v.28, e023031, 2023. DOI: 10.18226/21784612.v28.e023031.Disponível em https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/11171/pdf_1. Acesso em 29 de junho de 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

KUREK, Deonir Luís. Ensaio sobre a dor na docência - Uma escrita antropo-fenomenológica. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas/RS, 2009. Disponível em https://livros01.livrosgratis.com.br/cp121838.pdf. Acesso em 01 de julho de 2025.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009.

SILVA, Juremir Machado da. Diferença e descobrimento: o que é o imaginário? A hipótese do excedente de significado. Porto Alegre: Sulina, 2017.

8º Ouvindo Coisas
MEMÓRIAS PARA O FUTURO

EIXO 3 – CINEMAS E EDUCAÇÃO

Este grupo propõe-se a reunir investigadoras(es), que entendam a linguagem cinematográfica como potência nos contextos educativos. Inscrevem-se neste GT projetos e iniciativas que incentivem o compartilhamento de produções audiovisuais nas instituições educativas e espaços não-formais, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e suas histórias sejam compartilhadas com um público mais amplo.

RELATOS DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA E SUAS POTENCIALIDADES NO AMBIENTE EDUCATIVO

Adriana Gonçalves Ferreira
GEPEIS/PPGE/UFSM
Giana Weber de Oliveira
GEPEIS/PPGE/UFSM
Josenildo Santos de Souza
GEPEIS/UFAM

Este grupo acolheu os investigadores num fraterno espaço e ambiente preparado para que todos pudessem sentir-se à vontade. Inicialmente, organizamos uma roda, onde todos puderam apresentar-se com algumas descrições que complementam a identificação como por exemplo: graduação, cidade e envolvimento com o cinema.

As atividades do GT3 ocorreram na manhã do dia 23/05/2026, na sala 14 do prédio 16B da Universidade Federal de Santa Maria/RS, coordenado por Adriana Gonçalves Ferreira, Giana Weber de Oliveira e Josenildo Santos de Souza. O GT teve como objetivo estimular os participantes no diálogo com a linguagem cinematográfica, suas potencialidades no ambiente educativo.

Metodologicamente, as apresentações foram organizadas em dois blocos, para facilitar os debates e diálogos. Após a apresentação dos trabalhos, perguntas foram direcionadas pelos coordenadores aos participantes do GT, buscando gerar aproximações reflexivas entre os pesquisadores. Todos os que apresentaram os trabalhos, assinaram lista de presença.

Adriana Gonçalves Ferreira abriu a reflexão contando um pouco da sua experiência de cineasta e educadora audiovisual. Apresentou o trabalho intitulado: Cinema: conexões entre indígenas e não indígenas, quando mencionou o objetivo de levar a debate o curta metragem “Guarani Presente”, realizado entre indígenas e não indígenas tendo as câmeras como dispositivo, estabelecendo diálogos por meio de olhares atravessados por câmeras.

Comentou sobre o resultado do filme que dá vazão à construção de um cinema que se deparou com distintos modos de ver, desde os vícios de um cinema colonial viciado no tecnicismo a um modo de ver e utilizar a câmera naturalmente praticado por indígenas, ao incorporarem a câmera ao próprio corpo com espontaneidade de observação ao seu redor.

Na sequência Giana Weber de Oliveira apresentou o trabalho “Em tempos de crises, um ensaio em defesa da alegria na educação: imaginários no filme O menino e o mundo”. Destacou que a intenção é apresentar imaginários para um olhar para o mundo, para a educação e para o resgate da alegria. O filme de 2013 conta a história de Cuca, um menino que parte em busca do seu pai, que foi para a cidade grande em busca de trabalho. Uma animação brasileira que se destaca pela sua estética minimalista e pela sua abordagem profunda a temas sociais e ambientais. O filme, narra a jornada de um menino em busca do pai, é uma crítica à desigualdade social, à exploração e à degradação ambiental.

Logo após ouvimos o trabalho de Tatiana Valéria Trevisan, Ouvi dizer que aquele(a) velho(a)...uma interessante construção reflexiva, ativa e (auto)formativa com os (as) participantes,por meio de uma análise cinematográfica de filmes e séries, amplamente disponibilizados em plataformas de streaming. Relatou que os filmes são utilizados como forma de narrativa e observação da vida na velhice, provocando debates sobre o tema com os próprios idosos os quais a apresentadora trabalha, pensando vida, corpo e mente.

Ouvir o trabalho de Vitor Matheus Felix Correa, E se as crianças governassem o mundo: uma análise das infâncias e de seus cinemas sobre o projeto cinegrafando. Uma linguagem cinematográfica foi mobilizada como dispositivo de escuta, criação e imaginação coletiva na escola Sérgio Lopes, em Santa Maria. Um trabalho em constante desenvolvimento nesta instituição.

Já o trabalho O cinema como catalisador da formação crítica e projetual em arquitetura e urbanismo, apresentado por Maisa Gabrieli de Souza, veio com a proposição de uma atividade que consistia em assistir a uma produção cinematográfica e criar uma apresentação crítica que incitasse o debate no âmbito da disciplina de Teoria e Crítica I, do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSM.

O trabalho Interfaces entre Cinema e Ensino de Física/Ciências: perspectivas e possibilidades foi apresentado por Anelise Santos da Silva, trouxe a imersão de como o cinema pode ser um amparo pedagógico para compreensão de conteúdos de física, desmistificando a complexidade da disciplina, com exemplos trazidos em filmes.

Por último, o trabalho de Josenildo Santos de Souza mostrou mudanças no ambiente das instituições educativas, somadas às crises ambientais e sanitárias. Este redimensionamento desafiou a formação de professores (inicial e continuada) desde o final do século XX e início do século XXI. Assim, o título O cinema encontra a formação de professores: ensino, pesquisa e extensão em curso de licenciatura vieram explicar as mudanças significativas nos processos formativos de professores.

Ao término das apresentações os presentes puderam partilhar suas experiências referente ao cinema, além de mencionarem a realização em estar presente trazendo suas vivências para que todos pudessem se conhecer e trocar conhecimentos a partir do cinema na relação com a educação. Destacaram a relevância do GT3 Cinema na Educação no 8º Ouvindo coisas para aprofundar o debate, uma vez que é capaz de representar a realidade, seja de forma ficcional ou documental, além de promover perspectivas diversas à sociedade, principalmente aos estudantes.

O encontro proporcionou mensurar a abertura e infinitude de possibilidades de interfaces entre o cinema e a educação, aproximando saberes docentes que surgem por meio do cinema quando pensado na educação, ressignificando olhares em torno de filmes ficcionais ou produzidos em espaços formais e informais de educação.

OUVI DIZER QUE AQUELE(A) VELHO(A)...

Tatiana Valéria Trevisan
PPGE/UFSM, tativtrevisan@gmail.com
Giovane Gomes
UFSM, Gomes_giovane@hotmail.com
Valdo Hermes de Lima Barcelos
PPGE/UFSM, vbarcelos@terra.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pandemia da COVID-19 (Coronavírus SARS-CoV-2) impactou significativamente os processos de ensino e aprendizagem, especialmente em cursos de ensino superior que exigiam vivências práticas e contato com diferentes públicos. No curso de Educação Física, as disciplinas que tratam sobre o desenvolvimento humano, o envelhecimento, ente outas, enfrentaram o desafio de manter a qualidade da formação mesmo em regime remoto. Dito isto, este artigo nasce de uma experiência realizada nesse contexto, em que se propôs o uso do cinema como ferramenta pedagógica para abordar o envelhecimento e a velhice de forma crítica, sensível e reflexiva.

Como docente de um curso de Educação Física, de uma instituição privada de ensino superior de Santa Maria – RS, na disciplina de Atividade e Exercício Físico para Idosos, durante o período de ensino remoto imposto pela pandemia da COVID-19, entre 2020 e 2022, diante da impossibilidade de realizar vivências com pessoas idosas em instituições de longa permanência e grupos de idosos, para uma aproximação com os diferentes aspectos da velhice e

envelhecimento, propôs-se a atividade "*Movie Theater: a velhice em cena*" aos acadêmicos matriculados na disciplina.

A proposta envolveu a análise de filmes e séries sobre o envelhecimento com o objetivo de aproximar os estudantes com as múltiplas dimensões da velhice e desconstruir possíveis estereótipos por meio da linguagem cinematográfica. A atividade proporcionou reflexões sobre os aspectos físico, psicológico, espiritual, cognitivo e social da velhice e do envelhecimento, promovendo aprendizagens significativas, mesmo em um contexto de distanciamento social.

Quanto ao desenvolvimento da atividade, inicialmente a explicação da proposta e o convite aos acadêmicos foi feito em aula síncrona virtual e, pelo AVA – Moodle, publicou-se em torno de trinta filmes e séries amplamente disponibilizados em plataformas de *streaming*, abordando as perspectivas da velhice e do ser velho(a), nos aspectos físico, psicológico, espiritual, cognitivo, social, relações entre gerações (familiares, amor, dificuldades), patologias, autonomias e independências (ou falta delas), empreendedorismo, necessidades, atitudes, perdas, luto, morte, e todos os demais que pudessem emergir.

Alguns filmes e séries, sugeridos:

- Filmes: Um senhor estagiário; UP: Altas aventuras; O curioso caso de Benjamim Button; Para sempre Alice; Viver duas vezes; O Pequeno Príncipe; Diário de uma Paixão; O Exótico Hotel Marigold; A Senhora da Van; Antes que eu Esqueça; Memórias Secretas.

- Séries: Grace and Frankie; O Método Kominsky; O Sucessor.

Nosso convite era o de promover um espaço de construção reflexiva, ativa e (auto)formativa com os(as) participantes, por meio da análise cinematográfica de filmes e séries escolhidas por eles, embora sugeriu-se que os acadêmicos (as) assistissem todos para que se pudesse tecer as contribuições.

O convite para essa atividade iniciou com a professora trazendo as seguintes questões aos estudantes:

Quantas vezes você ouviu dizer que aquele(a) velho(a):

- Você viu como aquele(a) velho(a) se veste?
- Ele(a) tem idade pra isso?
- Com mais de 70 e ainda namorando? Com mais de 70 e ainda se apaixonando!

- Esse(a) velho(a) acha que ainda pode dançar?
- Ele(a) tá muito arrumado(a) pra ser idoso(a).
- Vai viajar sozinho(a) nessa idade?
- Já passou da idade de pensar nessas coisas.
- Usa celular melhor que a gente, acredita?
- Pra que aprender agora? Já viveu tudo que tinha que viver!
- Ainda trabalha? Não tá na hora de descansar?
- Velho(a) moderno(a) é estranho, né?
- Não é perigoso sair à noite nessa idade?
- Com essa idade e ainda fazendo tatuagem?

E você, o que pensa ou já disse sobre a velhice e o(a) velho(a)? Será que sua ideia de velhice e de velhos(as) pode ser uma construção social do imaginário coletivo influenciada pelas produções cinematográficas? Como elas têm retratado a velhice e o(a) velho(a)?

As perguntas aqui elencadas são passagens observadas ou mencionadas nos filmes e séries indicados para a proposta pedagógica. Cada estudante escolheu um filme ou série e abordou os elementos da velhice ou envelhecimento que observou e apresentou aos colegas com suas reflexões. Os(as) colegas, que haviam assistido ou mesmo com suas vivências pessoais e familiares na temática, contribuíram tecendo diferentes manifestações e olhares, recriando concepções, reformulando ideias, aflorando sentimentos guardados até pelo momento vivido por todos na época.

Para embasamento teórico, compartilhamos alguns breves aprofundamentos sobre a temática:

BREVE EMBASAMENTO TEÓRICO:

Envelhecimento como fenômeno biopsicossocial

No Brasil a velhice, como uma fase da vida, inicia aos 60 (sessenta) anos de Idade. A idade cronológica dos 60 anos é uma classificação para regular e assegurar os direitos das pessoas idosas no Brasil estabelecido no Estatuto da Pessoa Idosa (2003). O Estatuto da Pessoa Idosa, estabelecido pela Lei nº 10.741 de 2003, abrange um conjunto de leis que objetiva proteger e garantir os direitos fundamentais das pessoas com 60 anos ou mais no Basil.

Embora a velhice, por questões de garantia social, inicie e uma idade específica, o envelhecimento humano é um processo complexo multifatorial que envolve dimensões biológicas, psicológicas, sociais e culturais (FREITAS *et al*., 2006; CAMARANO, 2008). A perspectiva biopsicossocial propõe uma abordagem integradora que considera os impactos da idade nas funções fisiológicas, as relações estabelecidas nas interações sociais e no bem-estar físico e emocional.

Segundo Beauvoir (1990), a velhice é também um constructo simbólico, historicamente desvalorizado nas sociedades ocidentais. No entanto, com o envelhecimento pessoal e populacional expoente nas últimas décadas também no ocidente, com perspectivas de alcançar 72,4 milhões de idosos (as) em 2100, ou seja, um percentual de 40,1% da população brasileira[19], há a necessidade de revisão do olhar cultural frente às aptidões, capacidades, possibilidades, fragilidades do humano em todas as suas idades. Neri (2001) argumenta que compreender a velhice exige não apenas considerar as perdas, mas também as potencialidades e os processos adaptativos característicos dessa fase da vida.

Representações sociais da velhice e seus estereótipos

As representações sociais, conforme Moscovici (2012), são formas de conhecimento compartilhado socialmente que moldam percepções e práticas. Jodelet (2001) afirma que essas representações influenciam as atitudes individuais e coletivas em relação as pessoas idosas. No caso da velhice, no Basil, especialmente, essas imagens são frequentemente carregadas de estigmas e preconceitos, como a infantilização, a incapacidade e a improdutividade. Essas concepções são reforçadas por discursos midiáticos e práticas culturais que marginalizam os(as) idosos(as).

Reproduzidos pelos meios de comunicação, propagandas, novelas, filmes, séries, se tornam internalizados nas práticas cotidianas essas representações. A população passa a considerar essas atitudes como normais e os(as) próprios idosos(as) podem sofrer com a autoestigmatização, impactando sua autoestima, participação social e acesso a direitos.

[19] Fonte: https://www.ecodebate.com.br/wp-content/uploads/2020/06/20200619-200619c-1.png.

O cinema como recurso pedagógico na formação universitária

O cinema, enquanto arte e linguagem, possibilita múltiplas leituras da realidade. Segundo Napolitano (2003), utilizar o cinema em sala de aula pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia, pois permite que os estudantes se envolvam afetiva e cognitivamente com os conteúdos. Fischer (2001) ratifica, salientando ainda que o cinema é capaz de retratar de forma simbólica e sensível aspectos do cotidiano, das emoções humanas e das complexidades sociais, sendo, portanto, um instrumento potente na formação cidadã e profissional.

Rosa Maria Bueno Fischer (2003) citando Stuart Hall (1997b) chama a atenção para a representação da mídia televisiva:

> A representação, em síntese é a produção de significados através da linguagem; haveria então sistemas de representação ou linguagens, modos de representar, modos de usar signos diversos, que se referem a objetos, pessoas, ao chamado “mundo real”, mas também a sentimentos, a fantasias, sonhos, desejos. Quando fala em representações culturais, Hall enfatiza as práticas culturais de produção de significados, aos modos pelos quais determinados grupos apendem a conferir significados aos objetos, pessoas e acontecimentos, a toda uma dinâmica que ocorre em circuito (o que o autor chama de “circuito da cultura”): as representações são produzidas e consumidas a partir de diferentes instâncias (os meios de comunicação, por exemplo), e estão submetidas a processos de regulação social, a relações de poder mais ou menos explícitas. Isso está diretamente relacionado à construção de valores, à cristalização de conceitos e preconceitos, à formação de senso comum, à constituição de identidades sociais (inclusive de nação), de gênero, geracionais, étnicas, sexuais, políticas, à produção de subjetividades (FISCHER, 2003, p. 89).

.

Moura (2015) acrescenta que o cinema, ao representar narrativas diversas, permite que os estudantes se confrontem com outros modos de ser, viver e envelhecer. Assim, o uso de filmes e séries na formação em Educação Física pode enriquecer a reflexão sobre o envelhecimento humano ao dar visibilidade às múltiplas formas de viver a velhice, promovendo desconstruções de possíveis estereótipos e incentivando posturas éticas, respeitosas e comprometidas com a dignidade humana.

METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Trata-se de um relato de experiência com caráter qualitativo, desenvolvido entre 2020 e 2022, no contexto da disciplina que aborda o envelhecimento no curso de Educação Física. Em substituição às visitas presenciais a instituições de longa permanência e grupos de idosos, foi proposta a atividade "*Movie Theater: a velhice em cena*". Por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA – *Moodle*), foram disponibilizados filmes e séries que abordam o envelhecimento sob diferentes perspectivas.

A atividade teve início com um convite reflexivo, apresentado por meio de perguntas provocativas que evidenciam estereótipos e preconceitos associados à velhice e ao envelhecimento. Os estudantes escolheram uma obra audiovisual, realizaram uma análise crítica com base nas representações da velhice/ envelhecimento, e apresentaram suas reflexões em aula, promovendo diálogos entre colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta "*Movie Theater: a velhice em cena*" gerou envolvimento e engajamento dos estudantes, promoveu um espaço de escuta, acolhimento e reflexão.

Os discursos preconceituosos sobre o envelhecimento foram identificados nas falas dos personagens e problematizados em aula. A atividade favoreceu a construção de uma compreensão mais ampla, plural e respeitosa sobre a velhice e o processo de envelhecimento.

As análises dos estudantes revelaram temas como: autonomia, sexualidade na velhice, relações familiares, morte, luto, empreendedorismo tardio e enfrentamento de doenças. A vivência audiovisual proporcionou um ambiente de aprendizagem significativa, apesar da ausência do contato direto com o público idoso.

A atividade demonstrou que, mesmo em contextos adversos como o ensino remoto, é possível promover aprendizagens significativas por meio de metodologias ativas e recursos culturais. O uso do cinema se revelou uma estratégia potente para abordar o envelhecimento de maneira crítica e empática,

contribuindo para a formação de profissionais mais sensíveis, reflexivos e preparados para atuar com a população idosa.

REFERÊNCIAS:

BEAUVOIR, S. de. **A velhice.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. LEI Nº 10.741, DE 1º DE OUTUBRO DE 2003. **Estatuto da pessoa idosa.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em 24 de junho de 2025.

CAMARANO, A. A. **Os novos idosos brasileiros:** muito além dos 60?. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

FISCHER, L. **Cinema:** arte e indústria. São Paulo: Ática, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação:** fruir e pensar a TV. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAS, E. V. et al. **Tratado de geriatria e gerontologia.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, A. A. **Cineeducação:** experiências pedagógicas com filmes. São Paulo: Autêntica, 2015.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

NERI, Anita Liberalesso. **Desenvolvimento e envelhecimento:** perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas/SP: Papirus, 2001.

UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs Population Division. **População absoluta e relativa de idosos de 60 anos e mais, 65 anos e mais, 80 anos e mais Brasil:** 1950-2100. Disponível em: https://www.ecodebate.com.br/wp-content/uploads/2020/06/20200619-200619c-1.png. Acesso em: 20 de junho de 2025.

CINEMA:CONEXÕES ENTRE INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

Adriana Gonçalves Ferreira
PPGE/UFSM, adrianaguasque@gmail.com
Aline Simões Martins
UFSM, alinesimoesmartins@gmail.com
Valeska Maria Fortes de Oliveira
PPGE/UFSM, vfortesdeoliveira@gmail.com

Com o presente trabalho, objetivamos levantar o debate sobre o média metragem “Guarani Presente”, realizado entre indígenas da etnia Guarani e não indígenas, no município de Bagé RS, no ano 2024. O filme parte das relações entre os Guarani aldeados na cidade e a Sociedade Uruguaia de Socorros Mútuos de Bagé, sede do Sociedad Cineclub, espaço aproximador entre diferentes culturas.

O filme tem as câmeras como dispositivo de diálogo e entre os grupos, produzido com duas câmeras, uma em mãos do fotógrafo Wagner Previtali e outra em mãos do então Vice-cacique Verá Mirim, hoje Cacique da Aldeia Tekoá Pindó Mirim (Terra da Palmeira Sagrada).

Enquanto os indígenas narram sua cultura apresentada no dia-a-dia retratada por eles, os não indígenas documentam as falas dos Guarani a partir de um cinema carregado de vícios contidos no formato ocidental de captar imagens, mesmo na tentativa de não fazê-lo.

Já os indígenas naturalmente manuseiam e carregam a câmera que lhes é entregue, como algo que compõem aquela narrativa que atravessa seus olhares quotidianos de uma forma naturalmente incorporada a seus corpos.



Fonte: https://jornalminuano.com.br/noticia/2024/11/20/documentario-guaranis-presente-destaca-a-cultura-indigena

Propomos dialogar sobre a linguagem cinematográfica como potência nos contextos educativos não formais como grupos culturais e festivais de cinema, partindo da realização do filme. Além disso, provocamos a discussão acerca dos imaginários sociais que o tema traz, como também nos contextos formais de educação, quando o filme passa a circular em uma sala de licenciatura em Ciências da Religião, pensando o sagrado a partir da experiência da visualização do filme pelo olhar de espectadora Aline Martins, aluna da referida licenciatura.

Da mesma forma como a própria Aldeia percebe-se nas telas e como verbaliza a narrativa do filme que envolve seu próprio modo de vida. Também propomos o debate sobre que trocas acontecem nesses contextos onde o cinema provoca protagonismos e aprendizado, girando em torno de diálogos entre câmeras, telas e diferentes culturas.

Ao assistir o filme que retrata a vida e espiritualidade do povo indígena Guarani, uma experiência marcante foi produzida em mim, enquanto aluna do curso de Ciências da Religião, da Universidade Federal de Santa Maria. A

proposta fílmica foi assistida na disciplina de Arte, Sociedade e Narrativas Sagradas, no Polo de Bagé/RS.

A produção do filme trouxe não apenas imagens e informações, mas provocou em mim uma reflexão profunda sobre o lugar dos povos originários na sociedade atual e sobre, como futura professora de Ensino Religioso, posso contribuir para uma educação mais inclusiva e crítica. A vivência com o filme me tocou em um nível espiritual também, pois sou umbandista e encantada com o culto a Jurema Sagrada, que guarda profundas conexões com a ancestralidade indígena e com os saberes da floresta.

O filme evidenciou a cultura Guarani, marcada por uma espiritualidade profunda, na qual o sagrado se manifesta na terra, na palavra cantada, no cuidado com a coletividade e na busca pela “terra sem males”, um ideal de vida harmoniosa entre humanos, natureza e divindade. “Essa busca da Terra sem Males se transforma em uma busca filosófica de um modo de ser do povo Guarani” (Maders e Barcelos 2021, p. 120). Senti, ao assistir, que esses ensinamentos não são apenas sobre o passado, mas um chamado atual para que repensemos nossas formas de existência.

Como praticante da Umbanda, reconheci no filme elementos que me conectam diretamente à Jurema Sagrada. Jurema Sagrada, uma tradição de matriz afro-indígena que une saberes dos povos originários nordestinos aos elementos trazidos pelos africanos e reelaborados no contexto da religiosidade popular brasileira. Conforme Cascudo citado por Freitas Júnior e Leite (2023, p.13) “o Catimbó é uma “soma de influência e convergência, com todos os cultos”, é “bruxaria sem recorrer ao diabolismo medieval”, é “sinônimo de feitiço, de muamba, catimbozeiro, pseudônimo popular de feiticeiro e do bruxo”[..]”.

A aproximação entre o filme e a Jurema me provocou a pensar no quanto o mundo e especialmente a escola, carece de um olhar mais atento e respeitoso em relação às espiritualidades originárias. A ausência desses saberes nos currículos escolares contribui para a perpetuação de estigmas, preconceitos e ignorância. Como futura professora de Ensino Religioso, senti o compromisso ético de transformar a sala de aula em um espaço onde a pluralidade religiosa seja celebrada, estudada e respeitada, indo além das religiões tradicionais e hegemônicas.

Portanto, o filme Guarani foi, para mim, mais que um recurso didático: foi um espelho e inspiração. Ele dialogou com minha fé, com minha formação e com meu compromisso pedagógico reforçando em mim que o Ensino Religioso deve ser um espaço de diálogo, inclusão e justiça, onde todas as espiritualidades, inclusive as da floresta, do encantado e da ancestralidade possam ser reconhecidas como fontes legítimas de sabedoria e de fé. Tenho a certeza de que, ao levar essas vivências para sala de aula, estarei ajudando a reconstruir uma visão mais justa e verdadeira dos povos originários e da riqueza espiritual que habita o Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Clarisse. APRENDER COM IMAGENS: Práticas audiovisuais em escolas da região metropolitana de Belo Horizonte e da terra indígena Kakriabá. Editora: Lapa, Cinema e Educação N01,2023.

FREITAS JÚNIOR, Odon Rodrigues de. LEITE, Eduardo Lima. Caminhos e desafios na pesquisa sobre o Catimbó: uma revisão dos estudos científicos de 2009 a 2023. **Revista Mais Educação.** Vol. 6, Número 10. Dez-2023.

MADERS, Sandra; BARCELOS, Valdo. Interculturalidade, colonialidade e povo Guarani – a busca da Terra sem Males. **PerCursos**, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 109–127, 2021.

EM TEMPOS DE CRISES, UM ENSAIO EM DEFESA DA ALEGRIA NA EDUCAÇÃO: IMAGINÁRIOS NO MENINO E O MUNDO

Giana Weber de Oliveira
PPGE/UFSM, giana.oliveira@acad.ufsm.br
Rejane Zanini
PPGE/UFSM, rejane.zanini@acad.ufsm.br
Valeska Fortes de Oliveira
PPGE/UFSM, vfortesdeoliveira@gmail.com

Em defesa da alegria.
Defender a alegria como uma trincheira
defendê-la do escândalo e da rotina
da miséria e dos miseráveis
das ausências transitórias
e das definitivas
defender a alegria por princípio
defendê-la do pasmo e dos pesadelos
Mario Benedetti (1979)

A mudança do olhar em busca de uma possível transformação na docência

Em pleno século XXI, observamos o agravamento da crise civilizatória na qual estamos imersos. Podemos destacar as crescentes crises que nos perpassam, sejam elas na área ambiental, na saúde, nas relações sem diálogo entre as nações: pandemias, guerras, eventos climáticos extremos são alguns exemplos do que nos tem assolado nos últimos anos. Esta incerteza e desequilíbrio são repercutidos por tempos violentos, períodos de isolamento, agravados pela COVID-19, que até hoje refletem na saúde mental dos indivíduos, sobretudo quando resistimos e permanecemos em nossas ilhas de trabalho, de estudos e de vida privada. Reflexos totalmente inversos dos que esperávamos que o período pandêmico pudesse deixar entre nós.

Ao mesmo tempo, observa-se a superexposição midiática, entendida como presença e visibilidade de empresas, marcas, produtos e/ou pessoas nas mídias, meios de comunicação e redes sociais, em uma impermanência paradoxal, ou seja, vivemos isolados em rede. Nesse sentido Nóvoa (2023, p.35) indica que a ilusão de que o digital viria a "[...] ser uma imensa janela para todos os mundos, culturas e conhecimento" [...] tornou-se um pesadelo." Surpreendentemente, para o autor, prevalece a fragmentação e o hiperindividualismo no *cibermundo*.

Nessa ambiência, pensemos o Imaginário Social na perspectiva de Castoriadis (1999), filósofo e psicanalista, que apresentou a noção de Imaginário Social. Imaginário porque considera que a história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas criações. Talvez sua obra aproxime-se mais a uma interpretação à constituição das sociedades e dos sujeitos que a compõem. Imaginário como a capacidade de realizar novas formas, *eidos*, a partir do que já existe e originar o novo que caracteriza toda a sociedade, no que se inscrevem o espaço e o tempo como instituições centrais de cada sociedade (Castoriadis, 2007). Assim, o Imaginário Social pode ser entendido como um sistema simbólico, que reflete práticas sociais em que se dialetizam processos de entendimento e de fabulação de crenças e de ritualizações. Envolve "[...] produções de sentidos que circulam na sociedade e que permitem a regulação de comportamentos, de identificação, de distribuição de papéis sociais" (Barbier, 1994, p. 6).

Quais imaginários expressam a educação hoje? Seria um imaginário tradicional da escola disciplinante? Um imaginário da escola como espaço de inclusão e diversidade? O imaginário da escola como espaço de inovação e tecnologia? E/ou imaginário da exclusão e de professores adoecidos? Talvez todos, ou parte deles. O autor chinês Han (2017, p. 86) relaciona essas inquietações quando diz que o sujeito do desempenho sofre um colapso psíquico, que se chama *burnout* (esgotamento). Ele descreve sua preocupação com a crescente negatividade e empenho dos sujeitos, de como a sociedade está se organizando além da reestruturação que sofre a psique. Assim, podemos fazer a relação entre as crises, que são mutáveis, e as áreas adoecidas.

Nessa perspectiva de relações, Teixeira Coelho (1994, p. 107) entende que há três modos de produção de significações quando pensamos no

relacionamento entre o indivíduo e o mundo: o primeiro refere-se ao modo de nos relacionarmos por meio do sensível e do qualitativo, “[...] modo das sensações, emoções, qualidades”. O segundo modo acontece por meio das coisas e dos eventos, “É o modo da ação física do homem sobre o mundo e do mundo sobre o homem, o modo da experiência e da experimentação”. Por fim, em um terceiro modo, o relacionamento se dá por meio de um sistema de convenções, “Não é uma emoção, nem um evento singular que me move aqui, mas um conjunto de abstrações que me leva do singular para o geral ou vice-versa por intermédio de operações lógicas”. “Se o primeiro modo é o da qualidade e o segundo, o da experiência, o terceiro é o da norma, da convenção [...]. Se o primeiro modo é o da intuição, este é o da razão” (Teixeira Coelho, 1994, p. 108).

Nessa direção, Silva (2015) também indica que o pensamento complexo permite a melhor compreensão da dimensão fragmentária da cultura moderna, sobretudo a que se estabelece entre os campos do conhecimento.

Defender a alegria, portanto, é contribuir para que as pessoas inseridas nos processos educacionais sintam-se bem, se pensarmos no cuidado de si e do outro, também envolvendo o ambiente e o mundo que nos acolhe. No envolvimento de intencionalidades, trazemos a escrita do ensaio em defesa da alegria como possibilidade de dialogarmos a respeito de transformações desse cenário, aliada à reflexão sobre o filme *O Menino e o Mundo*, de Abreu (2014), premiado nos festivais de Ottawa, Havana, São Paulo e Rio de Janeiro, obra completamente independente e, acima de tudo, universal. Um filme que exala simplicidade enquanto apresenta a profundidade da imagem na ausência da palavra em uma língua pouco usada no filme, de forma invertida, em um portugês ao revés. Um mundo revelado aos poucos pela música feita também de sons corporais. “Um filme que, a despeito de poder soar pessimista em alguns momentos, tem completo domínio do seu ritmo e aponta para uma direção alguns passos adiante”, como se afirmasse: “[...] a partir de agora é com você, Menino”[20]. A obra apresenta: o Menino no mundo, o Menino e seu olhar sobre o mundo e o mundo do Menino, e representa outros meninos e seus mundos.

[20] Por Robledo Milani. Disponível em: https://www.papodecinema.com.br/filmes/o-menino-e-o-mundo/. Acesso em 05 maio de 2025.

Entende-se a esperança como um ponto de partida e a alegria como motivação para alcançar o equilíbrio na sociedade e no ambiente educacional. Ainda, é importante compreender o contexto pelo qual a sociedade passa para transformar a realidade a partir do que se tem, além de se visualizar práticas exitosas que podem ser possibilidades de mudança. Também compreende-se a importância de desacomodar-se, ou seja, entre rotinas adoecedoras, buscar novas formas de viver e desacelerar.

A seguir será feito um breve resumo do filme e, posteriormente, a partir de reflexões possíveis, significações geradas serão apresentadas, o que consideramos formas de reencontrar a alegria, pois a consideramos elemento principal para a possibilidade de transformação, a partir da análise da relação do Menino com o seu mundo.

Menino e o mundo

[...] defender a alegria como bandeira
defendê-la do raio e da melancolia
dos ingênuos e também dos canalhas
da retórica e das paragens cardíacas
das endemias e das academias
defender a alegria como um destino [...]
(Benedetti, 1979)

O filme de animação apresenta o mundo sob o ponto de vista de uma criança, Cuca, filho de um casal do campo, que sai a procura do pai após este ter se mudado para a cidade grande em busca de emprego. O Menino decide viajar, enquanto apresenta o seu mundo e a sua relação com ele, em uma jornada de constantes transformações. Durante seu percurso, inúmeros desafios se apresentam e, para cada um, ele lança mão de estratégias para superá-los. O filme, um dos mais premiados do cinema brasileiro, recebeu indicação ao Oscar em 2016 de Melhor Animação.

A obra inicialmente é composta de inúmeras formas geométricas apresentadas em movimentos de evolução e involução que mostram a história como uma grande aventura a ser vivida pelo protagonista. Sem diálogos, com traços leves como o desenho feito por uma criança, por vezes, em meio à dor e à escuridão, o filme eventualmente é inundado de cores e por uma música que

traz em seu refrão, cantado ao reverso, uma mensagem de esperança, nos dizendo que, mesmo em meio às dificuldades, na contramão da dor, podemos visualizar algo positivo, uma celebração à alegria. No refrão, palavras geradoras de esperança que podem fazer a diferença na vida, na educação e na relação de cada um com o seu mundo, conforme segue,

Refrão

Airgela adiv aigrene açrof *Força, energia, vida, alegria*
Roma zap edadrebil zov edatnov *vontade, voz, liberdade, paz, amor*

A alegria é a representação da liberdade e permanece com o Menino, apesar das adversidades que se apresentam. A leveza, despreocupação característica da infância, a ingenuidade das brincadeiras, texturas, sons de um universo particular, conduzem a narrativa. Muitos movimentos pelo imaginário, cambalhotas em nuvens de algodão, de onde o Menino avista a cidade ao longe. São inúmeras as cores, as formas, as expressões e os movimentos que nos encantam não só no filme, mas no convívio com a infância, pois nela as crianças transparecem o que são, o que sentem e o que pensam.

A criança do filme tem a capacidade de encantar-se com tudo que a cerca, enfeitar sua imaginação e explorar as possibilidades em seu entorno. Consegue viajar por diferentes mundos, encantar-se e desencantar-se, na mesma medida em que sobe e desce as ladeiras por onde passa. Em uma espécie de jardim protegido de preocupações, com pássaros coloridos, flores ao vento e árvores, o Menino se depara com a despedida do pai. A música surge como arte transformadora e como promessa do reencontro, pois de tempos em tempos retorna à cena.

Em uma espécie de trem-centopeia, o pai se vai. Nos dias que seguem a narrativa, a presença da imagem do pai é constante e, após um sonho, o Menino decide partir, levado por um forte vento, em meio às chuvas, indicando as dificuldades que encontraria em seu caminho. Em um instante, ele desperta em uma rede de dormir junto a um desconhecido. Um novo espaço se apresenta, urbano, carroças de catadores de algodão, como representação do capitalismo, em dança sincronizada; navios com rosto de animais, imagens simétricas e repetidas, um cão os acompanha; para o menino, espaço para brincadeiras.

Durante sua caminhada, uma ave surge no céu, colorida, dançando ao som de uma sinfonia, em um grande carnaval de riscos, rabiscos, formas flutuantes, AIRGELA (ALEGRIA), a música tema, anima este momento. Contrastando com o momento de alegria, surgem novamente as máquinas, a figura ameaçadora de um senhor, o patrão opressor e explorador de idosos, cansados e doentes, descartados por não apresentarem condições satisfatórias ao trabalho. Placas com escritas ao reverso apresentam um mundo que se encontra ao contrário. Aproxima-se um temporal ameaçador, e a carroça se transforma em um barco.

Passada a tempestade, a chegada do menino a uma fábrica indica que sua busca incessante pelo pai prossegue. Cores frias, traços retos, cimento e ferro, silêncio. Ele observa a mecanização a partir de sua nuvem de algodão. Repetições e ambientes adoecedores. Os senhores chegam novamente, os trabalhadores são dispensados ao fim de uma jornada após o soar da sirene. Transportes os levam. O cenário da viagem é caótico. Imagens de propagandas tomam conta do espaço incentivando o consumo e relacionando-o à felicidade. Poluição sonora e do ar, a opressão do exército, uma banda sem cores que toca ao fundo. Durante o trajeto, anoitece; em cena, a escadaria infinita da favela. Outros sons, gritos, violência, sirenes. O trajeto sugere o esgotamento físico. O alimento é enlatado, enquanto a programação da televisão impõe o consumismo. Na tela a aparência da felicidade.

Ao acordar, no dia seguinte, o cenário e a cena sugerem um dia de folga e a viagem à praia. Entre rotinas, o Menino e seu novo amigo buscam o lugar da alegria. Levam com eles objetos, uma flauta, um caleidoscópio e frascos em uma bicicleta que se transforma em uma bateria para compor a música que revigora. Essencialmente o filme é sobre transformação.

Imagem 08



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Fzej2MTKgts

Enquanto se distrai com o caleidoscópio, a viagem toma novos rumos. Retornam as memórias de infância com a família. O espaço agora é o porto, entre navios gigantes que se assemelham aos dinossauros, a cidade se afasta. Novos produtos se apresentam incentivando o consumo. Corpos, diversão, futebol. Alegria de massa para a população. Então o Menino retorna para junto de seu amigo e novamente acontece o reencontro com o ser alado colorido e com a música, quando a esperança se renova.

Imagem 09



Fonte:https://www.youtube.com/watch?v=Fzej2MTKgts

Os dois encaminham-se para uma fábrica de tecidos, novas buscas, novas ações e juntos, em um grande tear, confeccionam um manto de cores. Mais um dia termina, a viagem de retorno na bicicleta torna-se voo. O engarrafamento infinito à frente é a oportunidade de mudança de rumo, quando novamente a alegria se apresenta, em música e com uma multidão. Ao visualizar um trem, o Menino sai ao seu encontro em disparada, pensando em encontrar seu pai, mas no trem todos são iguais à figura paterna.

O exército novamente se apresenta com sua banda e a batalha entre as aves nos céus é travada. A luta se repete, de tempos em tempos. A ave da alegria se despedaça, as notícias mostram mais um dia na grande cidade. A

realidade de um mundo degradado se apresenta em cena: imagens reais de derrubada de florestas, incêndios, poluição, fábricas, inundações, mortandade. A crise na civilização mostra seus sinais, a alegria é substituída pela tristeza, desânimo e sinais de abatimento facial sobressaem, modificando sua expressão pela perplexidade da situação imposta.

Imagem 10 e 11



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Fzej2MTKgts

> A pureza e a liberdade das cores e formas juvenis não resistirão ao peso das munições da metrópole, e é nesse extremo ponto de tensão que o próprio papel do desenho será queimado, dando lugar a registros em vídeo de devastações e desigualdades. A animação que transgride o mundo físico é violentamente tomada pelo documentário, o registro por excelência do corpóreo e do material – aqui revelados no ápice de sua massa, densidade e efemeridade. (Cabral, 2015).

A aventura segue, o caminho é retomado. Aparecem aquarelas desbotadas, o Menino fica para trás na paisagem da infância, agora a adolescência se aproxima, e a velha fotografia da família que o acompanhara retorna a seu lugar na parede da velha casa. Assim como a esperança, não se pode perder de vista a alegria.

Nós e nosso mundo

A partir do filme, pensam-se as possibilidades que se apresentam por meio dessa narrativa. Reagir, resistir e não deixar morrer a esperança são fatores essenciais à educação do Séc XXI. No filme, fica evidente que a esperança é representada pela imaginação, que promove as transformações, e a alegria se apresenta como resistência e superação. Ainda, destaca-se que

mais que um ser no mundo, o ser humano é presença atuante no mundo, com o mundo e com os outros. Para Castoriadis,

> O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens a partir das quais é possível falar-se de "alguma coisa". Aquilo que denominamos de "realidade" e "racionalidade" são seus produtos (Castoriadis, 1982, p. 13).

Nessa existência que intervém, não cabe a inércia ou a imobilidade, o movimento transformador, que se dá pela capacidade de imaginar, se faz necessário. Entendemos que mudanças são difíceis, mas possíveis. Ao mesmo tempo que precisamos esperançar, somos impactados pelas atrocidades da mídia, crises que adoecem o ser humano, tornando-o por vezes mais frágeis e suscetíveis às implicações virtuais que condicionam modos de ser e agir. Esse confluir de atos e fatos são refletidos e vivenciados, por questões socioemocionais, situações que afetam os conectados e os sem conexão. Em contrapartida há inúmeras práticas, projetos e ações sendo desenvolvidas no mundo que podem mudar esse cenário.

No filme, é evidente a chegada dos momentos que tensionam a vida e a narrativa do Menino, mas também fica clara a tomada de decisões dele em relação a elas. Assim, diante das adversidades, escolher ter um olhar positivo remete à partilha de saberes e também das dores, uma cumplicidade de razões para, em coletivo, enfrentar os entraves e as crises que refletem o meio educativo. Assim como no filme *O Menino e o mundo*, é necessário buscar outro olhar sobre o contexto educacional, por seu interior, um novo prisma que revele a beleza do ser, da satisfação e sobretudo o sentimento nas relações. É necessário, procurar novas maneiras de atuar em práticas potencializadoras e contextualizadas, contribuindo para o fortalecimento dos espaços, transformando-os em locais de alegria e encanto com o saber.

(Com)passos finais

Assim, em inspiração no filme de animação, procuramos apresentar novas maneiras de olhar a educação e a sociedade, a fim de que, em um mundo em crise, encontremos ou resgatemos a alegria. O poder da transformação que

conduz a narrativa pode ser inspiração: agir e resistir ao consumismo e ao autoritarismo. Algumas significações comparecem, apresentadas pelo olhar infantil: a cultura popular se faz presente em um imaginário de festas populares, cores, sons e liberdades apontam para a alegria; a ausência de cores para o facismo. A realidade opressora capitalista surge com a realidade de operários e trabalhadores do campo, que obriga ao trabalho mesmo os idosos e doentes e, que degrada o meio ambiente e dá mais valor ao ter do que ao ser. A felicidade estampada nos rostos pelo excesso de consumo também se faz presente, com a constante imposição das mídias que diariamente e incisivamente nos intimidam às compras.

Finalizamos esta escrita reflexiva com as palavras de Benedetti, que nos provoca a defendermos a alegria como direito, irrevogável, a partir de um novo posicionamento, que nos leve a enxergar a transformação dos espaços e das práticas a partir da nossa transformação, bem como colocar nossa atenção em bons resultados na educação e no mundo. Não há muito o que inventar, é possível mudar o foco, procurar transformar o já existente, por meio de uma postura desejante diante do que está posto, ou seja, reinventar. Faz-se necessário pensar, criar, imaginar e, entre rotinas, efetivar, enfim, novas formas de desenvolver o trabalho, por meios menos adoecedores. Deixar os discursos e partir para a ação. Resgatar nossas motivações e produzir um bem-estar nos espaços educativos são algumas sugestões para começar a transformação, e seguir com as palavras da música que embala o filme que baseou esta escrita,

Apacse opmeto *O tempo escapa*
Rofele ese *e se ele for*
Corpos mu omoc oledrep somav *vamos perdê-lo como um sopro*

Referências

BARBIER, René. Sobre o imaginário. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. Tradução: Márcia Lippincott Ferreira da Costa Vera de Paula Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2247/1986. Acesso em: 04 abril 2025

CASTORIADIS, Cornelius. As Encruzilhadas do Labirinto: Os domínios do homem. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Zoe. Instituir el espacio público. In: **Insignificancia y autonomia**. FRANCO, Yago; FREIRE, Hector e LORETI, Miguel (Orgs). 1ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2007. pp 89 a 96.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. ampliada. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2017.

NÓVOA, António. **Professores:** libertar o futuro. 1 ed.São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

SILVA, Sidinei Pithan da. **Modernidade, Complexidade e Educação Escolar.** O diálogo entre as áreas de conhecimento no âmbito da práxis educativa. Revista Di@logus. Volume 4, nº 3, 2015.

TEIXEIRA COELHO. O Imaginário e a Pedagogia do Telhado**.** Educação e Imaginário Social: revendo a escola. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2255/1994. Acesso em: 13 de fev. de 2025.

BENEDETTI, Mario. **Em defesa da alegria**, Disponível em: https://xapuri.info/defender-a-alegria-como-uma-trincheira/ . Acesso em: 13 de fev. de 2025.

ABREU, Alê. **O Menino e o mundo**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fzej2MTKgts. Acesso em: 13 de fev. de 2025.

CABRAL, Luís F. Beloto. **Análise profunda** - O Menino e o Mundo, 2015. Disponível em: https://identidadecinefila.wordpress.com/2015/03/24/analise-profunda-o-menino-e-o-mundo/. Acesso em: 28 de abr. de 2025.

INTERFACES ENTRE CINEMA E ENSINO DE FÍSICA/CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Anelise Santos da Silva
PPGEMEF/UFSM, anelisesantos779@gmail.com
Luciana Bagolin Zambon
PPGEMEF/PPGE/UFSM, luciana.zambon@ufsm.br

Introdução

O ensino de Ciências da Natureza, em especial o da disciplina de Física, na educação Básica, enfrenta há bastante tempo desafios estruturais, pedagógicos e de cultura disciplinar que comprometem o interesse, a compreensão e o engajamento dos estudantes. Esse ensino, pautado na exposição do conteúdo, centrado na memorização de fórmulas e na abordagem fortemente matematizada, predomina nas salas de aula brasileiras de uma forma extremamente desfavorável a aprendizagem, pois contribui com a disseminação da concepção da ciência como produto acabado, de difícil acesso ao estudante e desvinculado do seu cotidiano e da sociedade como um todo.

Embora o cenário do ensino de Física ainda não esteja no patamar almejado tanto pelos professores de Física quanto pelos estudantes, é importante reconhecer que esse modo de “ensinar Física” é reflexo de uma matriz cultural e escolar que valoriza certas formas de conhecimento em detrimentos de outros, que delimitam o processo de ensino aos saberes por eles considerados válidos a serem ensinados. Segundo Zanetic (1990, p. 22), “este ensino, mais que deficiente, é realmente danoso por apresentar uma visão distorcida da física enquanto ciência”, pois é um ensino operacionalizado e, ainda assim, pobre em relação à maneira que aborda conceitos e leis da física clássica, que suprime a prática experimental (sendo esta essencial para a compreensão de conceitos, teorias e métodos), apresenta a ciência como neutra, como um produto descoberto e acabado – desconectado de sua própria construção histórica –, que valoriza em demasia a Física Clássica; e esse conjunto de pontos culmina na rejeição da Física escolar (Zanetic, 1990).

O ato de pensar e repensar sobre a cultura disciplinar da Física nos coloca a questionar as tradições que a permeiam, de modo a tentar abrir espaço para abordagens que coloquem a Física como elemento de cultura humana, de construção histórica.

Nesse contexto, o Cinema se apresenta como um dispositivo em potencial ao ensino de Física e Ciências, mediante suas possibilidades de articulação entre os conhecimentos científicos, valores e expressões culturais, através da sua linguagem audiovisual, bem como Piassi, Gomes e Ramos (2017, p. 30) ao afirmarem que “O cinema é uma manifestação cultural extremamente eficaz no que diz respeito ao entretenimento e pode ser utilizado como um gerador de debates, permitindo a emergência de reflexões em sala de aula”.

Para tanto, o presente trabalho busca apresentar reflexões acerca das interfaces entre o Cinema e o Ensino de Física/Ciências, em uma perspectiva de utilização como recurso mobilizador não apenas de conteúdos científicos e disciplinares, mas principalmente como possibilidade para suscitar discussões mais amplas sobre as relações entre a ciência, cultura, valores e sentidos.

A intenção é contribuir na superação da visão instrumental do Cinema, reconhecendo sua força como linguagem, como arte e elemento cultural através de sua inserção em práticas pedagógicas que busquem promover letramento científico através da alfabetização audiovisual e a construção de conhecimentos significativos aos alunos.

Cinema e o Ensino de Física e Ciências: os filmes como articuladores de saberes científicos e culturais

A Física, assim como as demais áreas da ciência, deve ser compreendida como componente da nossa cultura, pois é conhecimento historicamente construído e, desta forma, carrega valores e modos de ver o mundo. Sobre isso, Zanetic (1990, p. 07) já nos dizia em sua tese que

> A física também é cultura. A física também tem seu romance intrincado e misterioso. Isto não significa a substituição da física escolar "formulista" por uma física "romanceada". O que desejo é fornecer substância cultural para esses cálculos, para que essas fórmulas ganhem realidade científica e que se compreenda a interligação da física com a vida intelectual e social em geral.

Entende-se que ensinar Física é, portanto, não apenas apresentar o conjunto de leis, conceitos e equações que foram construídas ao longo do tempo, mas propiciar, em ambiente escolar, momentos que possam contribuir com que os alunos compreendam os significados socioculturais da ciência, percebam as suas contribuições na sociedade através de sua historicidade e, não menos importante, suas implicações e limitações. Ou seja, defende-se um ensino de Física/Ciências permeado por perspectivas e orientações de cultura científica que, como afirmam Martins e Paixão (2011, p. 136) pode ser "desenvolvido de uma consciência crítica sobre as potencialidades e limitações da ciência e adoção de atitudes e comportamentos consoante o papel social de cada um".

Tal discussão perpassa também na necessidade de repensar as linguagens pelas quais o conhecimento científico é ensinado. Em um mundo onde a cultura midiática é característica predominante, a alfabetização audiovisual se apresenta como um elemento essencial na busca do letramento científico.

No campo da educação científica, o conceito de letramento vai além da simples compreensão de conceitos e códigos científicos e visa, de acordo com Soares (2017, p. 45) o "desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita"; neste caso, enfatizando o uso da linguagem científica em contextos sociais, na constituição de uma comunicação científica mediante discursos e posicionamentos.

Nesse sentido a alfabetização audiovisual pode ser compreendida como um caminho para o letramento científico, ao oferecer aportes linguísticos e cognitivos fundamentais para a compreensão e construção de saberes científicos condizentes com as demandas atuais de ensino, que emergem da necessidade de uma "formação mais coerente do cidadão em um mundo em que as mídias têm papel central" (Silva; Pinto, 2014, p. 03). Piassi, Gomes e Ramos (2017, p. 31) corroboram ao dizerem que "Os títulos cinematográficos devem ser trazidos para o espaço escolar dentro de uma metodologia que envolva discussões relativas ao conhecimento científico".

Os autores também destacam que "As vantagens da utilização pedagógica de filmes, descritas na literatura, incluem sua potencialidade como

mecanismo de sensibilização, de ilustração de simulação, de integração e de avaliação, para mencionar os aspectos mais significativo" (p. 30). A partir disso, evidencia-se a face do Cinema como um instrumento de mediação para discussões mais complexas, de caráter interdisciplinar (Santos; Pastorio; Zambon, 2025), capazes de possibilitar a construção do conhecimento ao instigar reflexões, emoções e a imaginação dos estudantes.

Ao denotar o aluno como telespectador – e vice-versa – a relação do sujeito com o objeto se torna uma interação poderosa. Sobre isso, Piassi, Gomes e Ramos (2017, p. 82). dizem que "[...] o cinema medeia a interação com os estudantes por imagens em movimento e sons e não apenas pelo texto escrito, dando assim uma impressão de realidade". Neste ponto, portanto, a utilização de um filme, ou de um recorte de um filme, possibilita relacionar a ficção com a realidade, na medida em que a narrativa cinematográfica pode demonstrar, através das suas (re)interpretações, como a ciência é representada socialmente, como se articulam com interesses econômicos, éticos, políticos, e como se interfere na sociedade. Elementos esses que se aproximam dos parâmetros e propósitos da Educação Ciência Tecnologia Sociedade (Strieder; Kawamura, 2017).

Articulações entre Cinema e Educação CTS

A Educação CTS, desenvolvida em território brasileiro, vem de um movimento que defende um ensino comprometido com a formação crítica e cidadã dos alunos. Atualmente têm-se o CTS como balizador de práticas pedagógicas que pautam-se na importância de que o ser humano se reconheça como um ator social, que possa atuar de forma intencional e crítica no que diz respeito às decisões coletivas que envolvem ciência e tecnologia. De forma semelhante, vem "sendo base para construir currículos em vários países, em especial os de ciências, dando prioridade a uma alfabetização em ciência e tecnologia interligada ao contexto social" (Pinheiro; Silveira; Bazzo, 2007, p. 74). Em consonância, as orientações CTS "tem remetido para a necessidade de formação de professores" (Martins; Paixão, 2011, p. 145)

Strieder e Kawamura (2017) destacam a polissemia da Educação CTS acerca de sua amplitude em relação às abordagens e iniciativas nos quais o CTS

é utilizado. Nesse sentido, estabelecem uma matriz de referência CTS, “permitindo uma compreensão mais abrangente da pluralidade do movimento” (Strieder; Kawamura, 2017, p. 30).

Ao situar a utilização do Cinema a partir da Educação CTS, percebe-se que a articulação simbólica, ficcional e, muitas vezes, realista, nas quais as obras cinematográficas são produzidas, as mesmas constituem-se como fontes ricas às discussões CTS, tendo em vista que filmes de Ficção Científica, por exemplo, exploram conceitos especulativos sobre ciência, tecnologia, futuro, e os impactos disso na sociedade; filmes biográficos, que contam a história de vida de cientistas, são fontes para se trabalhar a historicidade da ciência, provocar problematizações que podem gerar discussões e ampliações acerca dos processos científicos e da natureza da ciência; os filmes documentários que, segundo Barbosa e Bazzo (2013, p. 159)

> mostram-se excelentes subsídios para o fomento de alteração de concepções deformadas de ciência e tecnologia, sendo capaz de demonstrar a sua não neutralidade e a relação que se estabelece entre a sociedade e esses outros dois elementos. Por isso, são considerados como potenciais recursos didáticos para o ensino quando se pensa em discutir temas sociopolíticos e se busca a democratização do debate científico.

O ensino CTS tem caráter construtivista, pois busca desenvolver condições que primam por práticas nas quais os alunos possam assumir papel dinâmico e ativo não apenas em seu aprendizado, mas na sua atuação enquanto sujeito que vive coletivamente em sociedade (Martins; Paixão, 2011, p. 147). Logo, para se alcançar os objetivos almejados, o ensino de física/ciências “deverá basear-se em problemáticas sociais socio-científicas, ou seja, tratar temáticas de elevado impacto” (p. 147).

Aqui, evidenciam-se as potencialidades do uso de filmes nesse contexto, tendo em vista que tais temas sociocientíficos podem ser contextualizados e problematizados através da exibição de filmes que abordem essas temáticas. O estudo de Machado (2008) corrobora com essa inferência ao explorar as possibilidades de uma sequência de filmes como mediadores de conceitos relativos ao meio ambiente, assim como Alcântara e Lima (2019), que analisam 14 filmes e identificam 7 categorias de aspectos e elementos científicos e tecnológicos explorados nas produções cinematográficas.

Portanto, ao refletirmos acerca da melhoria do ensino de Física e Ciências, as inúmeras maneiras de se desenvolver um ensino CTS demonstram suas potencialidades “sobretudo no que diz respeito às possibilidades de contextualização social da ciência e seu objeto de estudo (conteúdos) que a perspectiva oferece” (Bernardo; Vianna; Silva, 2011, p. 388). A contextualização, aliada ao Cinema e seu poder narrativo, visual e sonoro traçam um caminho possível para os estudantes construírem aprendizados significativos.

Considerações finais

O texto aqui apresentado faz parte de uma proposta de dissertação de mestrado que tem como objetivo analisar a utilização de filmes e suas potencialidades para o ensino de Física/Ciências, na Educação Básica, em uma perspectiva de ensino balizada pela Educação CTS, o qual propõe a utilização de filmes de uma forma mais ampla e não apenas para exemplificação e visualização de conceitos físicos e científicos.

Nesse sentido, ao considerar os desafios enfrentados há bastante tempo nas disciplinas da área de Ciências da Natureza, como o ensino tradicional que prioriza aulas expositivas, leituras teóricas e a matematização de conceitos e conteúdos, propõe-se então a ideia de que o Cinema pode ensinar muito além do conteúdo que os filmes parecem apresentar à primeira vista. É preciso considerá-lo como um meio para discussões mais amplas, como parte do esforço criativo, crítico e reflexivo que é aprendido na Escola e na vida, e que perpassam essencialmente pelas faces culturais e artísticas do Cinema, as quais abrem espaço para articulação do desenvolvimento do conhecimento científico que considera suas dimensões simbólicas, sociais e estéticas da experiência humana ao oportunizar discussões acerca de questões sociocientíficas e sociopolíticas. Portanto, quando mediado com intencionalidade e planejamento, o Cinema pode enriquecer o ensino de Física/Ciências ao integrar razão e sensibilidade, ciência e arte, conteúdo e cultura — favorecendo o engajamento, a reflexão e a aprendizagem significativa dos estudantes.

Ao caminharmos para um ensino de Física que considera como essencial a sua dimensão cultural e articulado com objetivos claros que buscam possibilitar o letramento científico em consequência de uma alfabetização audiovisual, em

consonâncias com os parâmetros e propósitos da Educação CTS, é possível reconhecer a utilização do Cinema como um dispositivo de ensino conectado com os desafios da educação da sociedade da informação.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Anayra Yule; LIMA, Guilherme da Silva. Categorias para o uso educativo de filmes com elementos científicos e tecnológicos. **REnCiMa**, v. 9, n.1, p. 85-104, 2019. Disponível em: https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/1571. Acesso em: 29 jun. 2025.

BARBOSA, Leila Cristina Aoyama; BAZZO, Walter Antonio. O uso de documentários para o debate ciência-tecnologia-sociedade (CTS) em sala de aula. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.15, n. 03, 149-161, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/34257. Acesso em: 29 jun. 2025.

BERNARDO, José Roberto da Rocha; VIANNA, Deise Miranda; SILVA, Vitor Hugo Duarte da. A construção de propostas de ensino Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) para abordagem de temas sociocientíficos. *In:* SANTOS, Wildson Luiz Pereira; AULER, Décio (*org.*). **CTS e educação científica:** desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 373-393, 2011.

MACHADO, Carlos Alberto. Filmes de ficção científica como mediadores de conceitos relativos ao meio ambiente. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 2, p. 283-294, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ygGjXMFV9JHVGkGkKMRfZHp/?lang=pt. Acesso em: 29 jun. 2025.

MARTINS, Isabel P.; PAIXÃO, Maria de Fátima. Perspectivas atuais Ciência-Tecnologia-Sociedade no ensino e na investigação em educação em ciência. *In:* SANTOS, Wildson Luiz Pereira; AULER, Décio (*org.*). **CTS e educação científica:** desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 135-160, 2011.

PIASSI, Luís Paulo; GOMES, Emerson Ferreira; RAMOS, João Eduardo Ferreira. **Literatura e Cinema no Ensino de Física**: Interfaces entre Ciência e Fantasia. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. v.1. 151p.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter Antonio. Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o enfoque do Ensino Médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/S97k6qQ6QxbyfyGZ5KysNqs/abstract/?lang=pt. Acesso em: 24 jun. 2025.

SILVA, Anelise Santos da; PASTORIO, Dioni Paulo; ZAMBON, Luciana Bagolin. Interdisciplinaridade através de recursos fílmicos e seriados: contribuições para um ensino de Física contextualizado. *In:* **Anais do XXIII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF**, Niterói, Rio de Janeiro. São Paulo: SBF, 2025. Disponível em: https://hub.aptor.software/snef2025/show.php. Acesso em: 29 jun. 2025.

SILVA, João Gabriel Rabello; PINTO, Priscila Júlio Guedes. Experiências e prospecções do letramento audiovisual no Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação – campus Santos Dumont. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 24, 1-20, e14119, 2020. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14119. Acesso em: 16 mai. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 7 ed., 2017. 192 p.

STRIEDER, Roseline Beatriz; KAWAMURA, Maria Regina Dubeux. Educação CTS: Parâmetros e Propósitos Brasileiros. **Alexandria: R. Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 27-56, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2017v10n1p27. Acesso em: 14 mai. 2025.

ZANETIC, João. **Física também é cultura.** Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

E SE AS CRIANÇAS GOVERNASSEM O MUNDO: UMA ANÁLISE DAS INFÂNCIAS E DE SEUS CINEMAS SOBRE O PROJETO CINEGRAFANDO

Vitor Matheus Felix Correa
PPGE/UFSM, vitorfelixbr@hotmail.com

Nas últimas décadas, a relação entre cinema e educação tem sido amplamente discutida no campo acadêmico, especialmente a partir das transformações culturais provocadas pela presença crescente das imagens na vida cotidiana. Vivemos em uma sociedade marcada pela circulação intensa de imagens, narrativas audiovisuais e experiências mediadas por telas. Nesse cenário, o cinema deixa de ocupar apenas o lugar de entretenimento ou de consumo cultural e passa a ser compreendido também como linguagem artística, estética e cultural capaz de produzir sentidos sobre o mundo.

Dessa forma, ele se apresenta como um campo fértil para reflexões educacionais, pois mobiliza sensibilidades, provoca interpretações e amplia as formas de compreensão da realidade. Ao longo do tempo, diversos pesquisadores passaram a defender que o cinema possui um papel relevante na formação cultural dos sujeitos.

Para Duarte (2002), ver filmes constitui uma prática social significativa, comparável à leitura de obras literárias e filosóficas. Assim como a literatura, o cinema participa da produção de sentidos, da construção de identidades e da elaboração de visões de mundo. Ao assistir a um filme, o espectador não apenas acompanha uma narrativa, mas também entra em contato com modos de ver, sentir e interpretar a realidade.

Desse modo, o cinema atravessa experiências pessoais e coletivas, contribuindo para a formação cultural e simbólica dos indivíduos. Essa compreensão desloca o cinema de uma posição limitada, frequentemente associada apenas ao uso instrumental em sala de aula. Durante muito tempo, o

cinema foi utilizado na escola principalmente como recurso ilustrativo, isto é, como um complemento para explicar conteúdos previamente estabelecidos.

No entanto, essa visão tem sido progressivamente questionada por pesquisadores do campo da educação e da cultura visual. Em vez de ser entendido apenas como ferramenta pedagógica, o cinema pode ser reconhecido como uma forma de conhecimento e como uma experiência estética capaz de provocar reflexões profundas sobre o mundo.

Nesse sentido, o pensamento de Ismail Xavier (2008) contribui de forma significativa para essa discussão. Para o autor, o cinema que educa não é necessariamente aquele que transmite conteúdo ou lições explícitas, mas aquele que provoca o espectador a pensar.

A experiência cinematográfica pode produzir deslocamentos no modo como percebemos a realidade, estimulando questionamentos, interpretações e reflexões críticas. Assim, o cinema não se limita a comunicar informações. Ele cria situações de experiência nas quais o espectador se envolve emocional e intelectualmente com as imagens. Essa perspectiva amplia o entendimento da relação entre cinema e educação, permitindo compreender o audiovisual como um campo de experiências formativas complexas.

Ao assistir a um filme, o espectador é convidado a interpretar narrativas, reconhecer símbolos, perceber enquadramentos, refletir sobre conflitos e identificar diferentes pontos de vista. Trata-se de um processo que envolve tanto dimensões cognitivas quanto sensíveis, articulando emoção, imaginação e pensamento crítico.

No campo dos estudos sobre cinema e educação, diferentes abordagens têm sido desenvolvidas para compreender essa relação. Entre os pesquisadores brasileiros que investigam essa temática, destaca-se Rogério de Almeida (2017), que identifica diversas perspectivas possíveis para pensar o cinema no contexto educativo.

Entre essas perspectivas estão o cinema como ferramenta didática, o cinema como forma de conhecimento, o cinema como objeto de análise cultural e o cinema como espaço de experiências sensíveis e criativas. Segundo esse autor, o cinema articula diferentes dimensões cognitivas, estéticas, filosóficas e culturais que contribuem para a produção e circulação de sentidos na sociedade.

Essas dimensões não atuam isoladamente. Elas se entrelaçam e se complementam na constituição de experiências formativas.

Ao mesmo tempo em que o cinema comunica narrativas e histórias, ele também produz afetos, provoca estranhamentos e estimula a imaginação. Além dessas perspectivas, a abordagem da mídia-educação tem ampliado significativamente o debate sobre a presença das linguagens audiovisuais na escola.

Nesse campo, as contribuições da pesquisadora Monica Fantin são particularmente relevantes. Fantin (2006) argumenta que, no contexto contemporâneo marcado pela cultura digital, as práticas educativas precisam considerar a multiplicidade de linguagens que compõem a experiência cultural dos estudantes. A cultura digital transformou profundamente as formas de comunicação, produção de conhecimento e participação social. Crianças e jovens crescem hoje em ambientes fortemente mediados por imagens, vídeos, redes sociais e plataformas digitais.

Nesse cenário, limitar a educação apenas à linguagem escrita significa ignorar parte significativa das experiências culturais dos estudantes. Por isso, Fantin (2000) defende a integração entre diferentes linguagens, como audiovisual, escrita, visual e sonora, como forma de ampliar as possibilidades de aprendizagem. Essa integração favorece processos educativos mais dinâmicos e participativos, especialmente quando os estudantes são incentivados não apenas a consumir conteúdos audiovisuais, mas também a produzi-los.

A produção de vídeos, curtas metragens ou narrativas audiovisuais permite que os estudantes se tornem sujeitos ativos na construção de significados. Eles passam a experimentar processos criativos, refletir sobre a linguagem das imagens e desenvolver novas formas de expressão.

Nesse contexto, o cinema pode funcionar como um espaço de criação, reflexão e produção de sentidos. Ao trabalhar com a linguagem cinematográfica, professores e estudantes podem explorar diferentes formas de narrar experiências, representar realidades e imaginar futuros possíveis.

Assim, o audiovisual contribui para o desenvolvimento de múltiplas literacias, ampliando as capacidades interpretativas e expressivas dos sujeitos. A presença crescente das tecnologias digitais também tem provocado transformações importantes nas formas de ensinar e aprender.

A escola contemporânea enfrenta o desafio de dialogar com um ambiente cultural marcado pela convergência de mídias e pela circulação constante de informações. Nesse cenário, práticas pedagógicas que incorporam linguagens audiovisuais tornam-se cada vez mais relevantes. De acordo com Fantin (2006), a cultura digital exige que as instituições educativas ampliem suas abordagens pedagógicas e incorporem práticas multimodais que articulem diferentes formas de comunicação e expressão.

Essas práticas contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais abertos, colaborativos e criativos. Nesse contexto, o cinema pode ser compreendido como um terceiro espaço educativo. Trata-se de um espaço no qual diferentes linguagens, experiências culturais e formas de conhecimento se encontram. Esse espaço não se limita às estruturas tradicionais da sala de aula e permite a criação de práticas pedagógicas mais experimentais e participativas.

A produção audiovisual, por exemplo, envolve processos coletivos de criação, negociação de ideias, elaboração de narrativas e reflexão sobre as imagens produzidas. A multiplicidade de linguagens presentes no audiovisual, como imagens, sons, movimentos, textos e ritmos narrativos, oferece aos estudantes possibilidades variadas de expressão e interpretação da realidade.

Ao produzir um filme, os estudantes precisam pensar em enquadramentos, escolher planos, organizar sequências, imaginar personagens e construir narrativas. Cada uma dessas decisões envolve processos criativos e reflexivos que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico. É nesse horizonte que se insere o projeto “Cinegrafando a educação em contextos escolares emergentes”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria.

O projeto buscou explorar as potencialidades do cinema como linguagem pedagógica em contextos escolares, promovendo experiências educativas baseadas na criação audiovisual. A iniciativa foi realizada em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Lopes, localizada no bairro Renascença, na cidade de Santa Maria. Nesse contexto, foram desenvolvidas oficinas de cinema com estudantes do ensino fundamental, com o objetivo de introduzir os participantes à linguagem cinematográfica e estimular a criação de

narrativas audiovisuais autorais. Durante as oficinas, os estudantes tiveram contato com diferentes elementos da linguagem cinematográfica, como elaboração de roteiros, construção de sequências narrativas, uso de enquadramentos e organização de planos. Também foram explorados aspectos relacionados à edição e à montagem, permitindo que os participantes compreendessem como as imagens podem ser organizadas para produzir sentidos.

Entretanto, mais do que aprender técnicas cinematográficas, os estudantes foram incentivados a expressar suas percepções, experiências e imaginários por meio das imagens. O processo de criação audiovisual foi pensado como um espaço de experimentação no qual as crianças poderiam explorar ideias, compartilhar narrativas e construir coletivamente novas formas de olhar para o mundo.

A experiência analisada neste trabalho baseia-se em uma abordagem qualitativa e exploratória, centrada na observação das práticas desenvolvidas durante as oficinas de cinema. Participaram do projeto estudantes com idades entre 10 e 11 anos que se envolveram em diferentes etapas do processo criativo. As atividades foram organizadas em momentos de discussão coletiva, exercícios de imaginação, elaboração de roteiros e produção de curtas-metragens. Durante esses encontros foi possível observar como as crianças se apropriam da linguagem cinematográfica para narrar experiências, desejos e interpretações sobre o mundo em que vivem.

A metodologia adotada valorizou a participação ativa dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos criadores de cultura e conhecimento. Em vez de assumir uma postura apenas transmissiva, as oficinas buscaram criar um ambiente de diálogo e experimentação no qual as ideias das crianças pudessem emergir livremente. Um dos momentos mais marcantes desse processo foi a atividade intitulada “Se crianças governassem o mundo”. A proposta partia de uma provocação simples, mas muito potente do ponto de vista imaginativo: imaginar como seria o mundo se ele fosse governado por crianças. A partir dessa pergunta, os estudantes começaram a imaginar diferentes possibilidades de organização da sociedade.

Surgiram ideias curiosas, criativas e ao mesmo tempo reveladoras sobre o modo como as crianças percebem o mundo adulto. Algumas sugeriram, por

exemplo, que as casas poderiam ser feitas de LEGO. Outras imaginaram um mundo no qual as enchentes se transformariam em “inundações de paz e alegria”. Essas falas mostram como a imaginação infantil pode articular fantasia, crítica social e esperança. Ao imaginar um mundo governado por crianças, os estudantes não criaram apenas narrativas lúdicas. Eles também expressaram percepções sobre problemas e conflitos presentes na sociedade.

Os curtas metragens produzidos durante as oficinas exploraram diferentes formatos narrativos, incluindo animação e gravações em live action. Cada produção refletia um olhar singular sobre o mundo e evidenciava a potência criativa das infâncias. A produção audiovisual realizada pelos estudantes revela, portanto, a importância do imaginário na construção de narrativas sobre a realidade. O cinema permite que essas narrativas sejam compartilhadas coletivamente, criando espaços de diálogo, escuta e reflexão.

Ao refletir sobre essas produções, torna-se possível aproximar essa experiência do conceito de imaginário social desenvolvido por Cornelius Castoriadis (1982). Para o autor, as sociedades não se organizam apenas a partir de estruturas materiais ou institucionais. Elas também são construídas por significações imaginárias que orientam a forma como as pessoas pensam, agem e interpretam o mundo.

Essas significações não são apenas fantasias individuais. Elas são criações coletivas que dão sentido às práticas sociais e às instituições. O imaginário social, portanto, participa da forma como uma sociedade define o que considera possível, desejável ou legítimo. Quando trazemos essa reflexão para o campo da educação, percebemos que a escola também é atravessada por diferentes imaginários sociais. Professores, estudantes e famílias carregam representações sobre o que significa aprender, ensinar e viver a experiência escolar. Experiências educativas que mobilizam a imaginação podem provocar deslocamentos nesses imaginários.

Ao imaginar outros mundos possíveis, os estudantes também questionam as formas como o mundo atual está organizado. A atividade “Se crianças governassem o mundo” revela justamente esse movimento. Ao imaginar novas formas de organização da sociedade, as crianças produzem interpretações sobre a realidade existente e ao mesmo tempo esboçam possibilidades alternativas para ela.

Nesse processo, o cinema funciona como um espaço no qual essas ideias podem ganhar forma concreta. A linguagem cinematográfica permite transformar imaginação em imagens, personagens e histórias compartilhadas. Ao produzir um filme, os estudantes precisam escolher cenários, inventar personagens e construir sequências narrativas. Esse processo envolve imaginação, interpretação e criação coletiva.

Assim, o cinema se torna um meio por meio do qual o imaginário pode ser visualizado, compartilhado e discutido dentro da escola. Mais do que registrar histórias, ele abre possibilidades para imaginar outras formas de viver, conviver e compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. **Cinema e educação:** fundamentos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2017.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANTIN, Monica. **Cinema e imaginação:** a experiência do cinema na educação. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação:** conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico:** a opacidade e a transparência. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

8º Ouvindo Coisas
MEMÓRIAS PARA O FUTURO

EIXO 4 – CULTURAS E OUTRAS EXPRESSÕES

O grupo busca fomentar espaços para discussões sobre as diferentes manifestações de imaginários presentes em narrativas culturais. Pretende-se ainda investigar as relações entre imaginários culturais e outras expressões em contextos contemporâneos, considerando os impactos da globalização e das novas tecnologias, promovendo uma compreensão da diversidade cultural.

LER COM A INFÂNCIA: MEDIAÇÃO DE LEITURA, ESCUTA E IMAGINAÇÃO COMO FAZER ARTÍSTICO

André Teixeira
UFSM, andreteixeira10@gmail.com

Introdução

O que escutamos quando lemos com e para as crianças? Quais imagens e memórias emergem no instante em que a palavra literária toca o corpo sensível da infância? Perguntas como essas orientam a reflexão proposta neste artigo, que parte da vivência em rodas de leitura para pensar a mediação literária como uma prática estética, política e cultural. Mais do que uma técnica de incentivo à leitura, a mediação aqui é compreendida como um fazer artístico, em que corpo, palavra, silêncio e escuta se entrelaçam em um gesto de criação compartilhada.

A leitura com a infância pode ser entendida como um campo de encontro entre sujeitos, linguagens, mundos simbólicos e afetivos. Longe de ser um ato solitário ou linear, ler com crianças é abrir espaço para o imprevisível, para a escuta do que não está no texto, mas vibra entre as palavras e as imagens, aquilo que a criança capta, ressignifica e devolve sob a forma de comentários, expressões, silêncios e perguntas. Nesse cenário, conforme Bourriaud (2009), a leitura se revela como prática relacional, em que se constroem não apenas sentidos sobre a história narrada, mas também vínculos, subjetividades e modos de estar no mundo.

Ao observar a infância como presença criadora, corpo em linguagem, sujeito de cultura, a mediação de leitura se transforma em uma espécie de performance estética, não no sentido de espetáculo, mas de ação poética encarnada, que mobiliza todos os sentidos. A voz do mediador, a escolha dos livros, o modo como o corpo se dispõe no espaço, os gestos, as pausas e o tempo dedicado à escuta. Tudo isso participa da construção de uma experiência sensível de leitura.

Este artigo propõe refletir sobre esse lugar de encontro entre leitura e infância a partir de experiências concretas do autor em rodas de leitura literária realizadas em contextos escolares e comunitários entre os anos de 2021 e 2025, no município de Santa Maria - RS. Tais experiências revelaram a potência da leitura como expressão artística e como gesto de cuidado e resistência, especialmente em territórios onde o acesso à arte e à escuta é constantemente negado.

Assim, o texto se organiza para apresentar, em primeiro lugar, os fundamentos teóricos que sustentam a concepção da mediação de leitura como prática estética e política. Na parte central do artigo, serão discutidos os modos como a mediação pode ser compreendida como um fazer artístico. Por fim, reflete-se sobre a leitura como campo de formação de repertórios sensíveis e invenção de mundos, com ênfase na importância da escuta e da imaginação como práticas culturais e afetivas.

Ao longo do texto, sustenta-se a ideia de que a mediação de leitura não é apenas meio, mas caminho, como uma esquina que se desdobra em diferentes diferentes direções com um ato criador, poético, que sustenta possibilidades de transformação, da criança e também do adulto que lê, escuta e se deixa afetar.

Mediação de leitura e Infância

A mediação de leitura, especialmente quando realizada com a infância, envolve muito mais do que a transmissão de um conteúdo literário. Ela é uma prática que se inscreve no campo da estética, da política e da cultura, dimensões que se entrelaçam quando se entende o ato de ler como um gesto de criação compartilhada, uma forma de escuta e de invenção do mundo. Mediar leitura, nesse contexto, é lançar a literatura como ponte entre imaginários, como provocação sensível que convida o outro à linguagem, ao corpo e ao afeto.

Segundo Colomer (2007), a leitura literária não se constitui apenas como uma habilidade cognitiva a ser desenvolvida, mas como uma prática social e cultural situada, que demanda intencionalidade e sensibilidade por parte do mediador. Ela destaca que, para que a leitura ganhe sentido na vida das crianças, é necessário criar contextos de fruição e envolvimento, onde o texto literário seja experienciado como linguagem artística e não como instrumento de

ensino. Nesse sentido, o papel do mediador é menos o de “ensinar” o texto e mais o de criar condições de encontro entre o leitor e a obra.

Petit (2009), em sua vasta produção sobre leitura e formação de leitores, enfatiza a potência simbólica da literatura para reconstruir subjetividades, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Ler, para ela, é uma forma de “fazer mundo”, um gesto de resistência e reinvenção, que permite aos sujeitos narrar-se de outras maneiras. No caso da infância, essa potência é intensificada, o livro é lido, vivido, reimaginado, recontado, reencenado… A criança, em sua liberdade interpretativa e corporal, desloca os sentidos esperados e produz novas camadas de significação.

Essa perspectiva encontra eco na noção de infância como construção histórica e cultural, defendida por autores como Sarmento (2004), que concebe a criança como sujeito de direitos, de linguagem e de cultura. Ao contrário de uma visão adultocêntrica que reduz a infância a uma fase preparatória para a vida adulta, essa abordagem reconhece a criança como produtora de sentidos, participante ativa dos processos sociais e simbólicos. Assim, ler com a infância é escutar o que a criança tem a dizer sobre o mundo, mesmo quando esse dizer se dá por meio do silêncio, do gesto ou da brincadeira.

Outro conceito fundamental para pensar a mediação como prática estética é o da escuta. Inspirando-se na fenomenologia de Merleau-Ponty (2018), é possível compreender a leitura como uma experiência que atravessa o corpo inteiro. Escutar, nesse caso, não é apenas captar sons ou palavras, mas estar em disponibilidade para o outro, acolher o que emerge no tempo da partilha. O corpo do mediador, portanto, torna-se ele mesmo linguagem: sua postura, seu olhar, seu modo de entoar ou silenciar comunicam tanto quanto o texto.

Essa escuta sensível também se estende à imaginação. Para Bachelard (2008), a imaginação não é um desvio da realidade, mas uma via para tocá-la de outro modo, com profundidade poética. A leitura literária, ao acionar imagens, metáforas e símbolos, convoca a imaginação como potência de criação e de deslocamento. Com as crianças, essa capacidade é amplificada, elas não apenas imaginam a história, mas expandem suas bordas, reinventam os enredos, alteram as vozes dos personagens, criando assim uma co-autoria com o texto.

Nessa perspectiva, mediar leitura é também um ato político. Ao oferecer à infância acesso à literatura, à escuta e à imaginação, rompe-se com a lógica de silenciamento e contenção que ainda marca muitos espaços destinados às crianças. A literatura, quando mediada com arte e afeto, torna-se ferramenta de liberdade simbólica, de reinvenção de si e de resistência às formas de exclusão. Como afirma Rancière (2023), a arte é política na medida em que redistribui os modos de ver e sentir o mundo, e a mediação de leitura pode ser vista como uma dessas formas de redistribuição do sensível.

Portanto, pensar a mediação de leitura como fazer artístico implica deslocar seu lugar de mero instrumento educativo e reconhecê-la como linguagem, como gesto criativo e como modo de estar com o outro. Envolve entender que a leitura com a infância se faz com livros, vozes, olhares, memórias, afetos e silêncios, que, nesse encontro, tanto leitor quanto mediador se transformam.

Mediação de Leitura como Fazer Artístico

Mediar leitura com a infância é mais do que organizar livros e conduzir uma atividade. É realizar um gesto poético, um ato de presença plena, onde o texto se torna acontecimento, e a palavra, matéria viva em constante recriação. Quando tratada como prática artística, a mediação se descola da função puramente instrumental e ganha a dimensão de uma experiência estética, um tempo em suspensão em que se cruzam corpo, palavra, silêncio, escuta e imaginação.

Em uma das rodas de leitura, ao ouvir *A parte que falta*, de Shel Silverstein, uma criança de oito anos disse: “Acho que ele não queria mesmo encontrar a parte que faltava, ele só queria continuar procurando”. A fala da criança não é apenas uma interpretação do livro, mas um gesto de pensamento poético, que revela uma escuta sensível e criativa. Esses momentos, muitas vezes fugazes, tornam-se reveladores da potência da leitura mediada como ato artístico, uma obra aberta, em que o leitor participa ativamente do sentido.

O fazer artístico, aqui, não se restringe à criação de objetos estéticos formais, mas se realiza na maneira como a mediação se estrutura como linguagem. O mediador de leitura, tal como o artista, constrói um espaço de

invenção onde o tempo desacelera, os sentidos se aguçam e o imprevisível é acolhido. A mediação, nesse sentido, é uma arte relacional em que o foco está na qualidade das relações produzidas na interação entre os sujeitos e a obra.

O corpo é central nesse processo. A forma como o mediador ocupa o espaço, posiciona os livros, olha nos olhos das crianças, silencia ou entoa a narrativa. Tudo comunica. A mediação é feita com o corpo todo, e não apenas com a voz. Quando o corpo está disponível, aberto à escuta e à presença, ele transmite uma disposição que acolhe o outro, e essa disposição é, por si só, um gesto artístico. Como nos lembra Merleau-Ponty (2018), o corpo é nossa primeira linguagem, e nele habita a nossa forma de estar no mundo.

Além disso, a escolha dos livros, o modo como são apresentados, o ritmo da leitura, os silêncios entre uma frase e outra compõem uma dramaturgia sensível. Não há roteiro fechado. Cada leitura é uma performance única, atravessada pelo contexto, pelo clima do dia, pelas expressões do grupo, pelos comentários inesperados e tudo mais. Ao assumir essa abertura, a mediação se aproxima das práticas artísticas que valorizam o processo, o encontro e o acontecimento como dimensões fundamentais da criação.

Outro aspecto que confere à mediação um caráter artístico é sua potência de gerar deslocamentos. A arte, segundo Rancière (2023), desorganiza os modos habituais de percepção, abrindo brechas para outras formas de sentir e compreender o mundo. De modo análogo, a leitura literária, quando mediada com afeto e escuta, desloca o olhar da criança (e também do adulto) para possibilidades outras de existência. Uma história pode provocar riso, choro, memória, espanto, indiferença... E, nesse processo, toca dimensões da subjetividade que frequentemente ficam à margem nas práticas escolares normativas.

Nas rodas de leitura realizadas em espaços educativos e comunitários, foi observado e sentido como esse fazer artístico da mediação gera uma transformação no ambiente. Há uma mudança no ritmo: o tempo da leitura é diferente do tempo do relógio. Há uma mudança na escuta: as crianças se permitem ouvir o texto e a si mesmas de outro modo. E há uma mudança na relação: forma-se um vínculo coletivo entre os presentes, sustentado pelas palavras e imagens compartilhadas.

Por fim, pensar a mediação como prática artística é reconhecer que ela não se limita a transmitir livros, mas cria mundos possíveis. É por meio da leitura que se constroem repertórios simbólicos, se evocam memórias e se ensaiam outros modos de sentir. A mediação, nesse contexto, é arte viva, efêmera, relacional e transformadora.

Leitura, Infância e Repertórios Sensíveis

Ler com a infância é semear paisagens imaginárias que atravessam os corpos, os afetos e as memórias. É lançar palavras ao ar na esperança de que se transformem em imagens, sentimentos, evocações ou silêncios que reverberam. Ao partilhar histórias com crianças, não se compartilha apenas um conteúdo textual, mas uma atmosfera de linguagem onde elas podem, pouco a pouco, formar aquilo que podemos chamar de repertórios sensíveis, isto é, um acervo de imagens, vozes, ritmos, gestos e ideias que constituem sua visão de mundo.

A infância, longe de ser um território de “incompletude”, é um espaço de potência criativa. As crianças são capazes de reorganizar o mundo a partir do que encontram, transformam objetos em brinquedos, palavras em jogos e histórias em experiências. A leitura literária, nesse contexto, atua como provocação simbólica que alimenta essa inventividade e expande a capacidade de narrar, imaginar e elaborar sentimentos.

Ao escutar uma história, a criança não apenas acompanha um enredo, ela ativa seus próprios arquivos afetivos. Memórias familiares, sensações corporais, imagens internas e experiências anteriores emergem com intensidade. Em uma roda de leitura com o livro *O lenço*, de Patrícia Auerbach, uma menina de cinco anos, ao ouvir sobre a personagem que brinca com o seu lenço de várias formas, disse: *“*Eu também tenho um lenço, só que é de cheirar, tá na minha mochila”. Nesse instante, a leitura ultrapassou o livro e se tornou memória partilhada, reconectando a criança a um laço afetivo.

Esse tipo de deslocamento é indicativo de como a literatura, quando mediada com escuta e presença, atua sobre a constituição da subjetividade. Ler com a infância é abrir brechas para que as crianças possam narrar a si mesmas. Como propõe Barbosa (2020), a formação estética envolve o contato com obras

de arte que provoquem o olhar e ampliem o campo sensível do sujeito. A literatura cumpre esse papel ao proporcionar uma experiência estética que articula emoção, pensamento e linguagem.

Os repertórios sensíveis formam-se também nas escolhas do que se lê e de como se lê. Quando apresentamos às crianças textos plurais, narrativas que representam diferentes culturas, modos de vida, vozes femininas, negras, indígenas e populares, contribuímos para a construção de um imaginário diverso, inclusivo, que contraria a hegemonia dos modelos normativos e coloniais ainda presentes em nossa sociedade. Essa curadoria é um gesto político que incide diretamente na formação cultural das crianças.

Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que a leitura não opera somente no plano racional ou discursivo. Muitas vezes, o gesto que mais toca a criança é o tom da voz do mediador, a forma como o livro é manuseado ou o tempo dado ao silêncio após uma frase marcante. Essas pequenas dimensões sensoriais, quase imperceptíveis, fazem parte da experiência estética da leitura e marcam a memória emocional do encontro. Como diz Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos atravessa e nos transforma, e a leitura, quando vivida em profundidade, deixa rastros.

Esses rastros não são imediatos e nem sempre visíveis. Mas podem se manifestar de forma súbita, como quando uma criança, dias depois de ouvir uma história, volta a ela por associação espontânea: “Igual na história do menino que voava”, diz um menino ao brincar de super-herói. A literatura, nesse caso, não ficou “presa” ao momento da leitura; ela foi incorporada como imagem viva, integrada ao brincar, ao pensar e ao ser.

Nesse sentido, o ato de mediar leitura com crianças é também uma forma de cuidar daquilo que se cultiva como linguagem interna. É oferecer às infâncias instrumentos simbólicos para nomear o que sentem, sonhar o que ainda não conhecem e imaginar futuros possíveis. É possibilitar que elas se conectem com o outro, com o mundo e consigo mesmas por meio da escuta e da invenção.

Ao formar repertórios sensíveis, a literatura potencializa na infância uma abertura ao sensível que é fundamental para a construção de subjetividades críticas, criativas e empáticas. Mais do que desenvolver habilidades de leitura, ela amplia a capacidade de sentir, de imaginar e de reconhecer-se em uma pluralidade de existências e narrativas.

Considerações finais

Mediar leitura com a infância é construir um espaço de encontro entre mundos, o mundo da literatura, com suas palavras e imagens, e o mundo vivido pela criança, entre o tempo linear do cotidiano e o tempo poético da imaginação. Ao longo deste artigo, procurou-se evidenciar que a mediação de leitura e o ato de ler, quando compreendidos como um fazer artístico, ultrapassam as funções instrucionais e se afirmam como prática estética, política e cultural profundamente transformadora.

A leitura literária mediada com escuta, presença e sensibilidade não apenas forma leitores, ela forma seres humanos. Ao criar condições para que as crianças vivenciem experiências estéticas marcadas pelo afeto, pela escuta e pela liberdade imaginativa, promovemos a constituição de repertórios simbólicos que impactam diretamente na forma como elas percebem o mundo e a si mesmas. Leitura, nesse contexto, é também uma forma de cuidado, com o sensível e com o outro.

A infância, tratada como interlocutora criadora e ativa, revela-se capaz de elaborar sentidos complexos a partir da escuta literária. Ao narrar, ressignificar e imaginar, a criança também se torna autora de seus próprios mundos. A mediação, por sua vez, atua como performance relacional, como gesto artístico que oferece à infância a possibilidade de experimentar a linguagem não como imposição, mas como invenção.

Além disso, destacar o caráter político da mediação de leitura é reconhecer que, em muitos contextos, o acesso à arte, à literatura e à escuta é um privilégio. Assim, criar espaços de leitura literária é também um ato de resistência simbólica frente à homogeneização cultural, à desumanização das práticas escolares e ao apagamento das vozes infantis. Como mencionado por Rancière (2023), a política da arte está na sua capacidade de reorganizar o sensível, e é nesse ponto que a mediação se torna potente.

Como desdobramento, é necessário que projetos de leitura com a infância valorizem não apenas a formação técnica de mediadores, mas sua formação estética, afetiva e ética. É urgente pensar a mediação como um campo formativo amplo, em que se cultivem a escuta, o silêncio, o corpo, o tempo e a palavra como elementos constitutivos de uma pedagogia do sensível. Isso implica

reconhecer que o mediador de leitura é também um artista do encontro, é alguém que lê o texto e lê o mundo junto com a criança.

Finalmente, este trabalho se coloca como convite a ler com a infância não apenas como quem conduz um percurso, mas como quem caminha junto, disposto a se deixar afetar, imaginar e aprender. Que possamos continuar narrando, escutando e criando mundos possíveis com as crianças, através da literatura, da arte e do gesto delicado de mediar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2020.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9–34.

“NÓS QUE PASSAMOS APRESSADOS”, COMO OLHAMOS PARA AS INFÂNCIAS?[21]

Dulce Mörschbächer
PPGE/UFSM, dulce.morschbacher@acad.ufsm.br
Vitória Albert Sauzem
PPGE/UFSM, vitoria.sauzem@acad.ufsm.br.
Elisete Medianeira Tomazetti
PPGE/UFSM, elisetem2@gmail.com

INTRODUÇÃO

Convidamos você, caro(a) leitor(a), a ler este escrito com uma boa xícara de café e com um som ambiente de seu gosto. Foi em uma atmosfera assim, entre encontros, conversas e bons cafés compartilhados que ele teve sua construção. As mãos que digitam este texto são de duas mulheres que vêm de áreas de formação distintas: da Filosofia e do Teatro. Se vocês estão se perguntando o que nos une, podemos afirmar com segurança: é o compromisso com a reflexão sobre a educação, a filosofia e o contemporâneo. E, entrelaçado a tudo isso, está o nosso grupo de estudos e pesquisa FILJEM – Filosofia, Cultura e Educação, coordenado com dedicação pela Professora Elisete M. Tomazetti.

Sem mais delongas, e devidamente apresentadas, no escrito que aqui se segue buscaremos provocar inquietações a respeito de culturas infantis no contemporâneo, permeado pela globalização, pelas tecnologias e pelo ritmo acelerado do dia a dia. A inquietação que nos move surge das primeiras linhas da música "Gentileza", composta e interpretada por Marisa Monte nos anos 2000. A canção inicia com os versos: *Apagaram tudo, pintaram tudo de cinza. A palavra muro ficou coberta de tinta*.

[21] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Essas palavras expressam indignação pelo apagamento das mensagens de José Datrino, o Profeta Gentileza, que entre 1980 e 1981 cobriu 56 pilastras do Viaduto do Caju, no Rio de Janeiro, com inscrições de gentileza, amor à natureza e críticas sociais. Após sua morte, em 1996, a prefeitura carioca apagou as pinturas, desencadeando forte revolta. Esse gesto de cobrir as frases com tinta cinza não apenas silencia a expressão artística, mas também altera o cotidiano, acelera o passo, enclausura o olhar e apaga referências.

Quantas camadas de cinza o cotidiano apressado já se sobrepôs ao nosso olhar?

Sentimos a cada dia que passa o tique-taque apressado dos ponteiros do relógio, as exigências da sociedade contemporânea sobre os sujeitos, com o avançar dos anos, vem se alterando profundamente. Giorgio Agamben, no ensaio *O que é o contemporâneo? (2009)* destaca que o ser contemporâneo não é apenas aquele que vive nos dias atuais, mas sim, aquele que tem a coragem de olhar para a escuridão das fendas de nossos dias e que busca refletir sobre aquilo que não se vê nitidamente, a fim de buscar compreender seu lugar e o que ocorre em seu tempo histórico.

A tarefa pontuada por Agamben (2009) não é algo simples de se realizar, não há como sobrevoar a própria realidade a fim de ter um olhar distanciado dela. Tampouco, estamos em uma torre de controle, da qual apenas observamos os acontecimentos lá embaixo. Estamos imersos e profundamente conectados ao dia-a-dia. Subjetivados pelo próprio tempo, projetados para uma organização social marcada por profundas mudanças que impactam diretamente as relações interpessoais, sejam elas políticas, econômicas, sociais, educacionais e ou tecnológicas.

Byung-Chul Han, na obra *Psicopolítica (2018)*, demarca uma transição da sociedade disciplinar, na qual havia uma coerção externa sobre os sujeitos, para uma sociedade do desempenho, na qual o sujeito se torna um projeto individual, empreendedor de si. O sujeito do desempenho, como o próprio autor aborda com referência a Hegel, se torna senhor e servo de si que explora “voluntariamente a si mesmo” (Han, 2018, p. 10). Nesta relação desequilibrada do sujeito do desempenho, “cada um é *trabalhador que explora a si mesmo para sua própria*

empresa" (Han, 2018, p. 15, grifos do autor). A empresa se torna sinônimo da própria vida. Uma vida empreendedora, estritamente ligada à economia, e gerida com "salários e rendas declinantes, precariedade, desemprego e pobreza" (Lazzarato, 2014, p. 15).

O sujeito do desempenho, ao transformar-se em um projeto otimizado de si mesmo, encerra-se em sua própria esfera e em seu trabalho até o esgotamento físico e mental. No entanto, em caso de insucesso, ele culpa a si por seu "fracasso", por não ter se esforçado o suficiente, por não ter mantido o equilíbrio da vida e do trabalho (sendo que estas fronteiras já não existem mais), pois, "cada um carrega consigo seu campo de trabalho" (Han, 2017, p. 47). Eis que temos uma "sociedade cansada", esgotada e impossibilitada de criar conexões reais com outras pessoas. Todos são entendidos como empreendedores ou projetos de si mesmo e, os outros, como possíveis concorrentes ou parceiros de negócios.

Neste contexto, a sociedade cansada, disfarçada de promessas de autossuperação, impulsionada por uma positividade cíclica e mascarada pelo sonho americano do *Yes, we can*!, os sujeitos concentram-se em seus (auto)projetos otimizados exibindo digitalmente suas conquistas (e escondendo, a todo custo, os fracassos, porque a tristeza não é permitida ser mostrada). Em consonância com esta dinâmica, as cortinas da vida privada são substituídas pela luz das telas, tudo é postado pelo sujeito do desempenho e devidamente catalogado por *hashtags* em função de gerar curtidas e visualizações. Quanto mais veloz a dinamização e exposição da vida de forma *online*, melhor. Deste modo há, também, o imperativo da transparência: tudo deve ser visto, e visto de forma rápida, não importa se há sentido ou narrativa expressa na imagem.

Empenhados nesta busca incessante por visibilidade, os indivíduos se tornam sujeitos de seus próprios espetáculos, escolhem qual *persona* irão expor nas redes digitais, qual (auto)produto irão comercializar. Han (2018), ainda em comparação à sociedade disciplinar foucaultiana, traz o termo "panóptico digital" para refletir sobre este processo. Se na sociedade disciplinar o panóptico exercia a função da vigilância externa sobre os corpos, agora, na sociedade cansada e transparente, são os próprios sujeitos do desempenho que, voluntariamente e na ideia de liberdade, se auto expõem. A relação da (auto)exposição e do consumo é uma via de mão única.

Há algum tempo atrás, palavras como algoritmos, *big data* e metadados[22], não nos eram familiares e sequer atribuíamos algum significado a elas. Hoje tais junções silábicas coordenam a maior parte de nossas vidas de uma forma invisível e, em um geral, parecem nos conhecer e saber de nossos desejos antes mesmo de nos darmos conta. Os algoritmos e o *big data* registram em sua memória digital nossos acessos *online*, parece que acessam nosso inconsciente, mapeiam nossos gostos pessoais e nos bombardeiam todos os dias com comerciais, vídeos curtos e imagens que nos provocam (não no sentido reflexivo e sim carnal).

De uma forma mais grave, além de compreendermos o sujeito contemporâneo como empresário de si, ainda, nesta relação com o panóptico digital, os dados pessoais são monetizados e comercializados. Os sujeitos se tornam seu próprio produto de forma que "as pessoas são tratadas e comercializadas como pacotes de dados que podem ser explorados economicamente" (Han, 2018, p. 95). E, para além do âmbito pessoal, Han (2018) chama a atenção para a problemática do comportamento social.

A partir desta lente, com a ideia da coletividade dissolvida (porque estão todos muito cansados ou focados em seu próprio êxito), Han (2018) reflete sobre a ação das *big data* em nosso inconsciente. Com uma abordagem nada sutil, são capazes de influenciar diretamente nosso comportamento social e político de forma que as mensagens são estrategicamente direcionadas e personalizadas para determinados grupos sociais. Mais uma vez, a partir da vida transparente, os desejos e ações são modelados por inclinações que nos escapam, que são internamente criadas por elementos externos.

Ainda, vale ressaltar que não há um vilão específico - ninguém como um príncipe maquiavélico ou um Estado ditatorial que articule os cidadãos de forma mecanizada. Neste diagnóstico que estamos levantando, para o bem ou para o mal, não há mais referências estáveis de autoridade ou sentido compartilhado. Ou seja, não há figuras centrais que possamos referenciar um determinado

[22] Os algoritmos são um conjunto de instruções e regras que determinam quais conteúdos serão entregues a cada usuário das redes sociais a partir de suas pesquisas, curtidas e comentários; o big data, por sua vez, armazena descreve e analisa um vasto conjunto de dados e informações provenientes de diversas fontes digitais; e, por fim, os metadados, são dados de outros dados, ou seja, são informações para além do que já foi postado. Os metadados identificam e catalogam postagens, acessos e até mesmo os conteúdos digitais.

comportamento e/ou solução. Desta forma, nos atrevemos a dizer que o sujeito contemporâneo é fragmentado e endividado (Lazzarato, 2014). Ele acredita direcionar-se para si, mas, cada vez mais, se distancia. Investe em si, se monitora e se divulga, em uma falsa ideia de liberdade. Corre, como se estivesse em uma esteira ergométrica, atrás de algo que ele julga ser o (seu) sucesso, e sempre se sente em dívida com algo – seja seu bem estar, seus níveis de consumo, as curtidas que recebe, sua conta bancária… –. Assim, o pertencimento a um "Nós" se esvanece e, não vê mais legitimidade nem nas instituições, nem na coletividade. Tampouco, experiencia o próprio tempo.

Por fim, retomando a pergunta "Quantas camadas de cinza o cotidiano apressado já se sobrepôs ao nosso olhar?", apontamos, neste momento, ao menos quatro demãos as quais denominaremos de:

- ***Transfigurada****:* marca profundas transformações socioculturais, econômicas e tecnológicas;
- ***Acelerada:*** trata-se de uma era que prevalecem mudanças contínuas, saciedade imediata, resultados à baixo custo (de tempo, de presença, de entrega). Tudo é pressa;
- ***Desregulamentada:*** caracteriza-se pela perda das referências que organizavam o nosso mundo e pelo sujeito do desempenho; e,
- ***Narcisista:*** os sujeitos devem suprir suas próprias necessidades, com isso ele se torna um projeto de si mesmo, isolado e empreendedor de si.

Se o ritmo frenético do cotidiano já nos impõe camadas sobre camadas de tinta cinza – de forma a velar nosso olhar, acelerar cada instante e roubar nosso tempo livre, a contemplação e a descoberta – então, seja através da pesquisa, seja pelo estar na escola, ou ainda, por já termos sido crianças, somos convidadas a refletir sobre outro elemento: as infâncias vividas nesse cenário.

Imaginários de infâncias ao longo da história

Quando pensamos em infâncias, podemos ter diferentes compreensões. A lembrança de nosso próprio tempo de criança que se diversifica a cada sujeito, a maneira como imaginamos que poderia ser uma infância, as especificidades territoriais, culturais e sociais que caracterizam essa categoria geracional, etc.

Para a construção e reflexão aqui compartilhada, pensamos em dois contextos interligados para discorrer sobre ela: histórico-social e temporal.

É necessário termos em mente que a infância como tempo histórico-social nem sempre existiu. Vistas como seres incompletos, até a Idade Média, as crianças eram consideradas como adultos em miniatura. Dadas as condições precárias de vida, higiene e cuidados, a mortalidade infantil tinha uma taxa elevada. Com uma vida vulnerável, as perdas das crianças pequenas (que faleciam antes dos sete anos de idade) eram naturalizadas nos meios familiares, de forma que estas poderiam “ser brevemente substituídas” a fim de garantir a linhagem familiar e a mão de obra barata. Passado o período de maior periculosidade de morte, as crianças neste período, eram tratadas como pequenos adultos: suas vestes, tarefas a serem realizadas e aprendizados, voltavam-se para a labuta adulta, não havendo nenhum reconhecimento da sua especificidade e individualidade.

Com a ascensão do Renascimento, entre os séculos XV e XVI, houve uma profunda mudança de como as crianças e as infâncias eram compreendidas. Com o antropocentrismo, as alterações sociais e econômicas, e a renovação cultural e intelectual, todas as esferas da vida se modificaram, pois,

> [...] na medida em que os seres humanos ocupam um lugar central para a compreensão do mundo, seu corpo também passa a ser visto de uma maneira mais positiva. Por conseguinte, no que diz respeito às crianças, há a transição de um sentimento de indiferença em relação à sua vida e morte para um olhar mais cuidadoso e zeloso, renova-se o pensamento em torno da vida. A instituição família passa a ocupar um lugar de destaque, restringindo-se a um âmbito mais privado (Sauzem, 2024, p. 318).

Em confluência com Sauzem (2024), uma forma de identificar a mudança cultural e social em torno das crianças e das infâncias, se dá na forma de representação destas nas artes plásticas: na Idade Média, elas eram retratadas com corpos em menores proporções, mas ainda musculosos como adultos, expressões sérias e realizando tarefas de trabalho; Já no Renascimento, elas passaram a ser representadas com bochechas rosadas, expressões espontâneas, com movimento, bem diferentes das dos adultos e, ainda, em estado de cuidado (no colo dos adultos, com objetos de sua pertença, não mais com ferramentas de trabalho). No entanto, ainda não se tinha um olhar específico para as crianças e as infâncias.

Somente na Modernidade, a partir do século XVII, a infância passou a ser concebida como uma fase com características e sentimentos próprios, especialmente em relação ao que a diferencia da vida adulta. Postman (2002) enfatiza que esta mudança não ocorreu da noite para o dia, mas que o principal elemento que demarcou esta alteração de entendimento foi o fato da cultura letrada se alastrar pela Europa, a partir da popularização das prensas tipográficas. Deste modo, a grande diferença entre adultos e crianças, é que as crianças não eram letradas, e necessitavam aprender as letras para atingir a vida adulta e, para isso, seria necessário a educação (Postman, 2002, p. 58).

Essa transformação no entendimento não se restringe à infância: também implicou uma nova concepção de família, que passou a assumir a responsabilidade formal pela educação das crianças, tanto no domínio letrado como no religioso. Outro aspecto importante a ser considerado, ainda em diálogo com Postman, (2002, p. 59), é que há uma clara distinção de classes sociais impostas. O autor elucida que o sentimento de infância tem sua origem na classe média (que era quem tinha acesso à educação e à leitura). Nas classes operárias e camponesas europeias, a ideia de infância e criança demorou mais de um século à frente para florescer.

Com a compreensão de que o paradigma de infância se constituiu ao longo da história da humanidade, Sauzem (2024, p. 320), nos auxilia a pensar que ela permaneceu, por um longo período “compreendida como potencialidade, como matéria maleável para a realização de utopias políticas, pedagógicas e filosóficas”. As crianças, ainda eram tomadas como futuros adultos, como um sujeito inacabado e que carecia ser completado e formado pelos adultos.

A alguns passos largos no tempo, na contemporaneidade, a ideia de infância, se diversifica e se compreende em seu plural - infâncias - o que inclui seus diversos contextos, habitares e formações socioculturais. A ludicidade, a construção simbólica do conhecimento e dos processos de desenvolvimento e aprendizagens são elementos basilares da infância, assim como a ideia de autonomia e protagonismo infantil abrem espaço para repensarmos o papel da educação com as infâncias. Desta forma, podemos observar que o conceito de infância não é estável, antes disso, é situado em um tempo e espaço históricos, modificando-se conforme os contextos culturais e os modelos sociais vigentes.

Diante disso, dada a perspectiva de que não há como pensar as infâncias dissociadas da cultura e da presença social, bem como na compreensão de que a cultura é um processo dinâmico e em constante movimento; passamos a nos perguntar como o mundo contemporâneo, marcado pela tecnologia, pelas relações de produção e consumo - tal como foi exposto na primeira seção -, influencia na constituição de subjetividades e culturas infantis?

Tik-Tak[23]: Nós que passamos apressados…

"Nós que passamos apressados/ Pelas ruas da cidade/ Merecemos ler as letras/ E as palavras de Gentileza"

Marisa Monte chama a atenção já nos anos 2000 pela relação desconectada que criamos com os lugares por onde passamos. A pressa, o tempo e a aceleração constante do dia-a-dia afetam diretamente a forma como criamos nossas conexões com o mundo e com os outros. Assim, compartilhamos nossas inquietações quando pensamos, entre um café e outro, como a cultura contemporânea - marcada pelas quatro camadas de tinta cinza, como mencionamos - afeta também as crianças.

Postman (2002) alerta, ao concluir seus estudos, para o aumento do tempo que crianças dedicavam à televisão, entre as décadas de 1980 à 2000. Ele destaca que a cultura adulta passa a invadir o universo infantil por meio desse meio, eliminando as fronteiras entre o "espaço da infância" e o mundo adulto. Esse rompimento, segundo ele, remete à Idade Média, quando as crianças participavam da vida adulta sem que sua individualidade fosse respeitada. Se Postman (2002) demonstrava preocupação na relação das crianças com as televisões, o que diria ele, em 2025, com o acesso ilimitado das crianças frente às telas, deslizando seus pequenos dedos, antes mesmo de dominarem a fala? As crianças contemporâneas, entendidas como nativas tecnológicas, dominam os dispositivos tecnológicos como se fossem um novo brinquedo.

Outro aspecto que devemos levar em consideração, é que estas crianças contemporâneas, são filhos e filhas de homens e mulheres de seu tempo, dos

[23] Livre referência à rede social Tik-Tok.

denominados sujeitos empreendedores de si. Nesta lógica, elas também devem ser encaixadas nas rotinas de suas famílias: o tempo deve ser ocupado, sua aprendizagem deve suprir o desejo de otimização de si - que lhes é depositado pela geração mais velha[24]. Com isso, os pequenos projetos são levados de casa para a escola integral ou não, e da escola para os inúmeros cursos possíveis de serem organizados em uma agenda. Seria um tempo que estamos esgotando as próprias crianças a fim de algo que não sabemos bem o quê?

Neste pressuposto, não podemos deixar de nos atentar à uma questão objetiva da realidade: o tempo de trabalho se torna superior ao tempo livre dos adultos, e é necessário que outros adultos possam estar com as crianças. Em uma sociedade dividida por classes sociais, vale também observar que esta não é uma regra geral para as infâncias. Os meninos e as meninas da classe trabalhadora têm seu tempo ocupado de outras formas. Estando na escola (integral ou não), após este período, passam em casas - das avós, tias, sob o cuidado dos(as) irmãos(ãs) mais velhos(as), ou ainda com outros cuidadores. Diferentemente das crianças com maiores recursos financeiros, estas têm seu tempo ocupado de outra forma, e, muitas vezes, são as telas (de televisão e *smartphones*) as principais atividades que levam o tempo dos(as) pequenos(as).

Entendemos que a cultura, em um geral, se expressa a partir de comportamentos, relações, interações e imaginários. O que podemos perceber é que, se os adultos estão com menos tempo de pausa, menos tempo de qualidade para a escuta, para o descanso e para o encontro, as crianças passam a maior parte de seu tempo em atividade, desconectadas das relações familiares e com outras crianças. Assim, tanto para os adultos quanto para os meninos e meninas, o tédio não é bem-vindo. A ideia de “não ter o que fazer” é inaceitável.

[24] A tentativa de moldar as crianças para a realização de um projeto já estabelecido segundo os anseios da geração adulta consiste em arrancar das mãos dos recém chegados sua própria oportunidade de renovar ou inaugurar algo novo no mundo. Em outras palavras, “por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios. [...] preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar” (Arendt, 2000, p. 4). Nesse contexto, conforme Hannah Arendt (2000), os adultos têm uma dupla responsabilidade: pelo mundo, por preservar a herança simbólica e material deixada por aqueles que antecederam a existência dos indivíduos no mundo; e pelos recém chegados, pelos novos que são introduzidos e passam a habitar esse mundo. Sendo assim, a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumirmos a tarefa de transmiti-lo e renová-lo.

Sempre deve haver algo para se realizar, um silêncio para ser ocupado pelo ruído.

Este ritmo acelerado não vem sem consequências. Han (2017, 2018) alertava que, na otimização de si, são revelados altos índices de casos de depressão e de síndrome de Burnout[25]. Se estes são os sintomas percebidos em adultos, podemos observar que no universo das crianças os casos de depressão e ansiedade infantil são uma realidade cada vez mais constante[26]. Crianças com restrição de sono, agitadas, ansiosas, com irritabilidade e até mesmo agressivas, são alguns dos sintomas que podemos considerar. Ainda, poderíamos destacar a falta de atenção plena (de adultos e crianças).

A falta de atenção plena para os meninos e meninas torna-se um desafio constante. Aqui estamos nos referindo à diversos momentos do cotidiano, mas principalmente, sua presença na escola. A presença a que nos referimos não é apenas a presença física, mas sim aquela que nos presentifica no aqui e agora, que nos mantém no tempo desacelerado, do encontro que é partilhado e celebrativo. E, nesse sentido, nos perguntamos, mesmo sem uma resposta, qual a responsabilidade dos educadores e educadoras na produção dessas subjetividades infantis no contexto mencionado?

Por fim, acreditamos que a escola, apesar de todas as suas disputas internas e externas, ainda pode ser um espaço onde o tempo pode e deve ser celebrativo, um tempo que convide para o desaceleramento, a escuta, a pausa, o encontro. Que a escola possa ser um espaço de respiro calmo, seguro e presente. E que os processos de ensino e aprendizagem no encontro entre professores(as) com os(as) pequenos(as) possam respeitar estes tempos, tanto de um como do outro.

REFERÊNCIAS

[25] A Síndrome de Burnout é um distúrbio psicológico atrelado ao trabalho, que se manifesta por meio de exaustão física e mental. Ela pode ser compreendida como a exaustão extrema após longos períodos de trabalho e estresse.

[26] Segundo a Organização Mundial da Saúde, em relatório apresentado em 2022, “Em todo o mundo, 8% das crianças e 15% dos adolescentes sofrem de algum transtorno mental, mas a maioria não busca ajuda nem recebe cuidados”. Disponível em: https://www.who.int/activities/improving-the-mental-and-brain-health-of-children-and-adolescents. Acesso em 23 de junho de 2025.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesto. Chapecó: Argos, 2009.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica:** O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades.** São Paulo: Helsinque: 2014.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

SAUZEM, Vitória Albert. Infâncias, crianças e filosofia: possibilidades de experiência de pensamento filosófico. **Problemata** - Revista Internacional de Filosofia, v. 15. n. 1, p. 315-328, 2024. Disponível em: doi:10.7443/problemata.v15i1.70237 . Acesso em: 20 mai. 2025.

ONDE MORA A DIFERENÇA? IMAGINANDO VIVÊNCIAS LÚDICAS COM JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PAPÉIS

Rebeca Sasso Laureano
PPGE/UFSM, rebeca.sasso@gmail.com
Tatiane Negrini
PPGE/UFSM, negrini.tatiane@gmail.com

Introdução

Começamos a escrita com uma questão: onde mora a diferença? Ouvimos por aí que existe diversidade, que as pessoas são diferentes, que precisamos aceitar as diferenças. Há sussurro da diferença, que ecoa em discursos, em livros de educação, em leis e diretrizes. Alguns se abraçam na palavra como uma bandeira: eis aqui a diferença! Mas logo ela foge, escapa, escorre entre os dedos. Para onde foi a diferença? Quem viu ela por aí? Será ela tão importante e necessária como dizem? Tanto que se fale em diferença, por qual motivo é tão difícil compreender e aceitar o outro diferente em sua legitimidade? Existem caminhos para aprender e ensinar sobre a diferença?

Este artigo tem por objetivo apresentar o conceito de diferença associado às teorias de Gregory Bateson e de Humberto Maturana, propondo, ainda, uma associação aos jogos de interpretação de papéis como possibilidade para a experienciação da diferença.

O Jogo de Interpretação de Papéis, ou, ainda, o *Role Playing-game* (RPG), em específico do tipo mesa, se trata de uma atividade de construção colaborativa de histórias, onde jogadores assumem papéis, adotando diferentes personalidades, histórias e perspectivas, atuando como protagonistas nos desafios propostos ao longo das aventuras. Esses jogos costumam oferecer um conjunto de regras que definem aspectos mecânicos, como o uso de dados, acompanhados de uma *lore*, que se trata de um conjunto de histórias, mitos e outros elementos, como geografia e tradições, que guiam a construção dos personagens e da narrativa compartilhada.

Seus temas são frequentemente associados aos aspectos da fantasia, tais como contos de fadas ou ficção científica; no entanto, costumam estabelecer paralelos associativos, diretos ou indiretos, a diversos fatos históricos, como guerras e conflitos civis, construção e quedas de impérios, ciclos colonizatórios, dentre outros. Alguns autores, intencionalmente, propõem a criação de personagens dentro de contextos dicotômicos, como oprimidos e opressores, ricos e pobres, permitindo ao jogador, por meio da ludicidade, a possibilidade da simulação de diferentes marcadores culturais.

Autopoiese em Maturana

O esquema conceitual da teoria da autopoiese foi desenvolvido pelos pesquisadores chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. *Auto* se refere à autonomia dos sistemas auto-organizadores, e *poiesis* significa fazer; sendo assim, autopoiese significa “fazer a si mesmo” (CAPRA E LUISI, 2003). De acordo com os autores, a principal característica da vida é a automanutenção obtida a partir de uma rede interna de um sistema químico que reproduz a si mesmo dentro de uma fabricação própria, tal como uma espécie de “fábrica itinerante” que possui como único objetivo manter a si funcionando, buscando novas matérias-primas para fabricar e trocar suas peças, que continuamente se destroem pela ação do tempo e da própria fábrica.

O ser humano é, assim como mamíferos e outros seres vivos, operacionalmente fechado, pois toda a informação necessária para que um ser humano seja um ser humano está contida dentro dele. Ele também é determinado estruturalmente, pois possui uma determinada classe de organização particular, com uma configuração específica, onde seus componentes possuem uma determinada maneira de funcionar e de se localizar no espaço, mantendo sua identidade:

> Uma unidade autopoiética é a organização mais elementar do organismo. Ela pode ser definida como um sistema capaz de se sustentar em virtude de uma rede de reações que, continuamente, regeneram os componentes – e isso de dentro de uma fronteira de “fabricação própria”. Podemos dizer, em outras palavras, que o produto de um sistema autopoiético é sua própria auto-organização (CAPRA E LUISI, 2003 p. 252-253).

Apesar de ser um sistema operacionalmente fechado e estruturalmente determinado, ele depende de materiais externos para sobreviver, sendo, então, um sistema termodinamicamente aberto. Ele precisa de energia e nutrientes, que são partes necessárias para a manutenção do sistema e, por consequência, da própria vida. A partir da interação do sujeito com o ambiente, ou seja, da plasticidade estrutural, ele cria e modifica sua estrutura, sem perder sua organização, atualizando e estabelecendo um ambiente próprio (CAPRA E LUISI, 2003).

O próprio sujeito, por meio de sua estrutura, define o domínio das perturbações externas e as mudanças que elas podem gerar. As perturbações funcionam como gatilhos, mas a mudança é determinada pela própria estrutura do sistema perturbado. É por esse motivo, por exemplo, que não podemos afirmar com certeza o resultado de uma determinada ação frente a uma pessoa. É possível observar esse fenômeno em diversas ocasiões: por que algumas crianças aprendem de um determinado jeito e não de outro? Por que algumas pessoas se afetam tanto com algumas informações, enquanto outras parecem não esboçar reação alguma? Por que algumas pessoas sentem dor ou frio de maneiras diferentes? Por que algumas medicações funcionam e outras não? Se as perturbações não gerarem a desintegração da organização dessa estrutura, ou seja, a morte, elas serão compensadas de tal forma que o sistema continue com sua homeostase, seu equilíbrio e, portanto, sua autopoiese (MATURANA, 2005).

Na interação recorrente de dois sistemas dinâmicos, sob condições nas quais as identidades de ambos sejam mantidas, ocorre um fenômeno chamado acoplamento estrutural, onde ambos os sistemas são modificados a partir dos processos cognitivos. Para Maturana, a origem da cultura, da linguagem e de tantos outros processos que surgem da convivência estão relacionados à autopoiese.:

> Através do processo de interação sujeito/meio (acoplamento estrutural), vai surgir um novo sujeito (novo porque mais complexificado) como também uma nova realidade (aos olhos do observador). Se o sujeito participa efetivamente de sua própria construção (conhecimento e subjetividade ao mesmo tempo) e se essa transformação é refletida pelo sujeito que conhece, pode-se chamar isso de um conhecimento de segunda ordem. Uma prática pedagógica que trabalhe com o pensar sobre o processo de autoconstrução pode implicar, então, esse conhecimento mais complexo e mais complexificante na medida em que cada reflexão leva a patamares

> cada vez mais elevados de conhecimento e de ser (PELLANDA, 2009, p. 44).

A estrutura orgânica viva (unidade autopoiética) interage cognitivamente com o ambiente, sendo que o seu processo de cognição é um produto da evolução. Como dissemos anteriormente, cada organismo específico tem seu próprio *sensorium* cognitivo. Quando se substitui a palavra comum “mente” por cognição, chega-se à noção de “mente incorporada” (CAPRA E LUISI, 2003, p. 266). Para Maturana e Varela, conhecer, e, portanto, aprender e ensinar, não se trata de um ato descritivo da realidade; trata-se de provocar perturbações. Não somos capazes de aprender algo apenas pelo que nos é relatado; é necessário que, de maneira vivencial, algo nos afete, para que, então, comportamento, crenças e outros aspectos sejam auto-organizados, integrados e modificados pelo sujeito, a fim de construir a si mesmo em seu próprio processo cognitivo.

A noção de que a vida é uma sinergia de três domínios (ambiente, cognição e unidade autopoiética) foi proposta por Varela em meados dos anos 90 e, hoje, é amplamente aceita na ciência cognitiva. A mente está presente em uma estrutura corporal e vice-versa; sendo assim, todos os domínios que envolvem os seres humanos perpassam questões biológicas, cognitivas e ambientais (CAPRA E LUISI, 2003).

A Diferença em Gregory Bateson

Todo o organismo é, ao menos em parte, determinado pela sua genética. Somos também modificados, treinados, impactados das mais diversas formas pelo processo comunicacional com o ambiente. Dessas relações surgem as diferenças entre os organismos, que se distinguem em características físicas e de comportamento, estabelecendo que, por mais semelhantes que dois organismos possam ser, serão, em suma, diferentes. A diferença é, portanto, processo-chave da cognição e da mudança; sem ela, todos os organismos seriam iguais e imutáveis, sem distinções, sem a capacidade de estabelecer relações e incapazes de promover e sofrer mudanças.

Nos seres orgânicos, as modulações de comunicação diferenciam organismos relacionados. São mensagens genéticas e comportamentais que definem padrões e condições, tal como um cálculo matemático onde parênteses

e qualificadores alteram o resultado da fração. De acordo com Bateson, os acontecimentos do passado constituem uma série de mensagens, que, por sua vez, possuem uma série de significados que podem modificar-se e o fazem o tempo todo. A isso é atribuído o nome de “memória”, e essas mensagens podem ser enquadradas, moduladas e modificadas. Das relações surgem os impactos das diferenças, impactos que afetam os sujeitos envolvidos:

> Caso haja diferenças entre os entes impactados, essas diferenças sofrerão mudanças, ou para reduzir as diferenças, ou para obter um encaixe ou uma complementaridade mútua. Em um grupo de pessoas, quer a mudança seja em direção à homogeneidade, quer em direção à complementaridade, o que se obtém são premissas compartilhadas sobre o sentido e a adequação das mensagens e outros atos no contexto da relação. (BATESON, 2025, p. 323-324).

Podemos perceber, então, as peculiaridades de hábitos comunicacionais, que podem ser determinados em parte pela genética ou acidente fisiológico, mas que são influenciados e modificados pelo meio, exercendo função dentro do sistema comunicacional no qual ele faz parte, tal como família, escola, dentre outros. As diferenças entre os sujeitos são manifestas nas características particulares, que se desenvolvem principalmente no sistema familiar. Determinadas características, ou seja, mensagens e atos, compartilham sentido no contexto da relação com o outro e buscam, como um encaixe, serem reduzidas por meio da homogeneidade ou da complementaridade aos outros membros do sistema (BATESON, 2025).

Com relação àquilo que manifestamos em nosso viver, para Bateson (2025) nada é aprendido ao acaso: “... ele só pode ser parecido ou diferente daqueles ao seu redor” (p. 324), e isso é válido para todo o processo de aprendizagem. Não aprendemos nada ao acaso; tudo está em constante contato e relação com o outro e com o meio.

Encontrando a Diferença nos Jogos de Interpretação de Papéis

Em um jogo de RPG, o jogador pode ser apresentado a uma sociedade distópica, marcada por desigualdades e jogos de poder. No jogo *Cyberpunk Red* (PONDSMITH, 2020), os Estados Unidos, comandados por um governo corrupto, sofriam com os efeitos do aquecimento global e de guerras

corporativas, que buscavam o controle de recursos e riquezas. Já em caos, a sociedade é atingida por desastres epidemiológicos que assolaram o planeta, alguns, inclusive, desenvolvidos por governos como parte de programas nacionais. Em meio a conflitos mundiais, corporações lutam pela supremacia tecnológica, que atinge padrões inimagináveis. Agora é possível substituir todo seu esqueleto por aço que nunca se quebra, que nunca se desgasta, com o preço de sua própria sanidade. A escalada de conflitos culmina em ataques nucleares, que espalham partículas atmosféricas — uma estranha mortalha vermelha sobre os céus de todo o mundo, e por isso o nome *Red*, que significa vermelho em inglês, no nome do jogo.

A cidade onde o jogador começa sua narrativa é dividida entre uma área organizada, comandada por grandes corporações que, com corrupção, tecnologia hostil e facções, mantêm suas áreas livres do crime e da pobreza, e outra periférica, onde é possível encontrar guetos incendiados, cheios de lixo e pessoas vivendo em um completo cenário de abandono. No meio termo, grandes subúrbios de funcionários e pessoas que tentam sobreviver da forma como é possível. E tudo isso sob uma imensa e densa nuvem vermelha de fumaça nuclear.

O jogador pode escolher ser um poderoso empresário, com acesso a dinheiro, educação e aparato tecnológico, enquanto que um jogador nômade, por exemplo, possui pouco poder aquisitivo, acessos restritos a serviços de saúde e pouca ou nenhuma condição de moradia. Independente de suas escolhas, o jogador será levado a questionar a influência de megacorporações — dos impactos de suas ações na economia, no meio ambiente e nos modos de vida da população.

Os jogos de interpretação de papéis são uma atividade humana milenar. Eles elaboram sentido e representam simbolicamente experiências, encenando e contando histórias que orientam seus conteúdos às nossas realidades e modos de vida, utilizando mitos e metáforas que abordam temas do cotidiano, como desigualdade, preconceito, migração, direitos humanos, condições de trabalho, midiatização do sofrimento, dentre outros, associando ainda a aspectos das relações, tais como relações familiares, românticas, de companheirismo, dentre outros:

> A representação de papéis pode também desempenhar um papel crucial na transmissão de conhecimentos culturais. Por exemplo, pense em ritos de passagem na cultura de RPG – experiências compartilhadas pelas quais todos os jogadores passam, como seu primeiro jogo – ou, em menor escala, regras da casa para cenários de mesa ou larp. Como uma atividade humana milenar, a encenação tem servido como uma ferramenta pedagógica com a encenação de histórias, mitos e eventos históricos, permitindo que as pessoas internalizem e preservem o conhecimento cultural. Os jogos de interpretação de papéis são exemplos da preservação das tradições do patrimônio cultural imaterial, que podem incluir, de um modo mais geral, práticas como as danças. A título de exemplo, muitas LARPS praticam e revivem danças históricas através do brincar, preservando e transmitindo património cultural imaterial. Por outro lado, a natureza cocriativa espontânea do role-play permite-nos rever e reinventar a realidade existente, vivenciando o património de uma forma mais pessoal (Mochocki 2021). Além disso, os protagonistas criam seus próprios mundos, cenários e realidades limitados apenas pela imaginação e, assim, geram cultura viva no momento (BOWMAN, DIAKOLABRIANOU et al, 2023, p. 21, tradução nossa).

Bateson (2025), ao propor um memorando para um comitê de pesquisa em ciências sociais, buscou elucidar seu posicionamento a respeito do estudo do contato cultural, apresentando alguns conceitos e concepções importantes para a compreensão da diferença em sujeitos e de como eles equilibram, integram, ou não, os impactos da diferença. Quando colocamos pedras de diferentes tamanhos em um cesto e as chacoalhamos por muito tempo, a tendência é de que todas assemelhem-se, adotando um formato arredondado em detrimento da fricção das partes; no entanto, nem sempre esse fenômeno ocorre, visto que isso depende de outros fatores, tais como a força empregada, o material da cesta, o tamanho das pedras, etc.

Quando impactados por sujeitos com características particulares distintas, os grupos seguem algum dos padrões apresentados: a) total fusão do grupo com distintas características; b) eliminação de um ou de ambos os grupos; c) a persistência de ambos os grupos em equilíbrio dinâmico em uma comunidade maior. Bateson, então, busca compreender quais são as condições de diferenciação dentro de uma cultura, visando compreender como surgem fatores de desequilíbrio. Para tal, é necessário compreender também seu funcionamento em condições de equilíbrio e não apenas em situações de crise.

Os comportamentos de comunidades geralmente não são dicotômicos, simples, e, como descrito, devem ser feitos em um estado próximo ao equilíbrio. No entanto, padrões de comportamentos geralmente são complexificados por

diferenciações que estabelecem algumas mudanças, por vezes imperceptíveis ao observador, como gênero, idade, condições financeiras, dentre outros. Para a descrição desses comportamentos, ou seja, dos aspectos de todo o conjunto de características de um grupo, Bateson sugere a análise de pelo menos cinco aspectos distinguíveis:

a) Aspecto estrutural da unidade. O comportamento de um sujeito, inserido em um contexto, é cognitivamente consistente com o comportamento de outros indivíduos em outros contextos. É necessário compreender se a lógica inerente a essa cultura é diferente da lógica de outras culturas. A padronização de aspectos cognitivos de personalidade também estabelece o conjunto de padrões de conduta. Os padrões de pensamento entre grupos justificam comportamentos considerados lógicos.
b) Aspectos afetivos da unidade. O contexto emocional dos detalhes de comportamento, relacionados à satisfação ou insatisfação afetiva do indivíduo no grupo.
c) Unidade econômica. Comportamentos orientados para a distribuição de renda, de produção e distribuição de objetos materiais.
d) Unidade cronológico-espacial. Alguns comportamentos, enquanto padrões de conduta, ocorrem organizados dentro de um determinado local: a escola, a igreja. Algumas condutas podem ser lógicas em um contexto, em uma determinada data, mas não se repetem em outra situação.
e) Unidade sociológica. Este diz respeito à relação do sujeito em relação com o outro, com o grande grupo, sua integração ou desintegração da unidade maior.

A percepção da diferença enquanto um marcador de diferenciação perpassa muitos desses aspectos de análise, principalmente no que diz respeito à educação. Torna-se difícil ampliar diálogos e análises de aspectos culturais quando não compreendemos, por exemplo, como os padrões de conduta se diferem em grupos, como eles são impactados por mudanças em seus padrões e como funcionam os aspectos de diferenciação de suas próprias unidades estruturais. Ensinar às crianças sobre a desigualdade econômica, por exemplo, implica compreender a diferenciação que se faz entre “pobre” e “rico”, mas isso,

em suma, não é suficiente. A convivência real e simbólica com diferentes grupos, em diferentes contextos, com hábitos comunicacionais distintos, perpassa a análise de diferentes aspectos da convivência, de pressupostos abstratos e nos convida a um complexo posicionamento investigativo.

Quando tratamos a respeito, por exemplo, de um grupo indígena, consideramos que cada indivíduo possui um conjunto de crenças e opiniões, de referências visuais e de conceitos abstratos organizados durante algum tempo, compartilhados com outros membros de sua comunidade, tal como família e escola, sobre o que é “indígena” e sobre o que poderia ser uma “discriminação” com esse grupo, por exemplo. Todas essas mensagens fazem parte dos hábitos comunicacionais e são ensinadas e aprendidas em coerência com o grupo. No entanto, é necessário compreender que esses caracteres, poderíamos chamar também de marcadores, não surgem necessariamente da convivência do sujeito com o objeto em si, mas de diversas relações que surgem de uma infinidade de possibilidades. É por meio da aprendizagem e do compartilhamento de hábitos comunicacionais que o sujeito aprende a se orientar nos contextos, a buscar resoluções de problemas e que estabelece relações com o grupo:

> Num fraseado semigestáltico ou semiantropomórfico, poderíamos dizer que o sujeito do experimento aprende a se orientar em determinados tipos de contextos, ou tem “insights” sobre contextos de resolução de problemas. No jargão deste trabalho, podemos dizer que o sujeito adquiriu o hábito de procurar contextos e sequências que sejam de certo tipo e não de outro, o hábito de “marcar” o fluxo dos acontecimentos de forma a gerar repetições de alguma sequência significativa (BATESON, 2025, p. 244)

No entanto, é necessário considerar que a aquisição de pensamentos abstratos não se trata apenas de uma aprendizagem baseada em memorização e repetição de um determinado estímulo aplicado a um contexto específico. Ainda considerando o exemplo citado, quando confrontado em sua vida sobre a infinidade de grupos étnicos e de produtos artísticos relacionados a grupos indígenas, pode tornar-se insuficiente a memorização de alguns aspectos estéticos ou culturais, e, nesse caso, os marcadores aprendidos no contexto de convivência podem não servir para a compreensão do todo. Desafios frente à insuficiência de referenciais são capazes de impulsionar o sujeito à complexificação de seu pensamento, buscando marcadores em diferentes contextos, ampliando suas concepções restritas para outras mais inclusivas e

interconectadas, capazes de abarcar a diversidade e a multiplicidade dos fenômenos sociais e culturais que o cercam.

Considerações Finais

Muitos jogos de interpretação de papéis apresentam em suas narrativas elementos potenciais para a experienciação da diferença, permitindo aos participantes compartilhar códigos, crenças e percepções sobre diferentes fenômenos do cotidiano. No ir e vir do compartilhamento de diferentes papéis, crenças e referências de vida, surge a provocação, capaz de impulsionar o processo autopoiético e, portanto, as mudanças que implicam na mudança de comportamento. Os jogos podem ampliar referenciais imagéticos e culturais, aprofundar questões identitárias, dentre outras possibilidades que surgem do diálogo com o que é considerado estranho e alheio àquilo que se conhece, assumindo que existem muitas formas de vivenciar a diferença, subvertendo estruturas e crenças desiguais.

Jogos de interpretação podem ser fortes aliados para uma educação respeitosa, amorosa e inclusiva, que tenha por objetivo combater estruturas e práticas opressivas que reforcem o racismo, a violência e outras formas de discriminação. Bateson, Maturana e Varela propõem a educação como um caminho vivencial, investigativo e exploratório. Os jogos de interpretação permitem que, por meio de histórias e cenários fictícios, se aprenda e se ensine sobre conceitos e delicadas questões do vivenciar, no fluir da imersão, a partir do diálogo com questões coletivas e pessoais, que ultrapassam e superam o ato mecânico de memorização, estabelecendo espaço para a dúvida e para a experienciação de diferentes ações e de suas consequências.

REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory. **Rumo a uma ecologia da mente.** 1. ed. Trad. Simone Campos. São Paulo: UBU Editora, 2025. ISBN 978-8571261921

BOWMAN, Sarah Lynne; DIAKOLAMBRIANOU, Elektra; BANDHOESINGH, Angie; VAN TILBORG, Guus; GIOVANNUCCI, Alessandro; SUOMINEN, Taisto. A brief introduction to role-playing games and cousin activities. In: BOWMAN, Sarah Lynne; DIAKOLAMBRIANOU, Elektra; BRIND, Simon (eds.).

Transformative Role-playing Game Design. Uppsala: Biblioteca da Universidade de Uppsala, 2024. p 19-47

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** 3. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

MATURANA, Humberto. **Desde la biología a la psicología**. 4. ed. Buenos Aires: Lumen Editorial, 2005

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana e a educação.** Petrópolis: Vozes, 2009.

PONDSMITH, Mike. **Cyberpunk Red**. 1. ed. [S.l.]: R. Talsorian Games, 2020. 456 p. ISBN 978-1-950911-06-6.

O TOQUE DA TELA E O AFETO DO VÍNCULO: VELHICE, REDES SOCIAIS, ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO

Giovane Gomes
UFSM, Gomes_giovane@hotmail.com
Tatiana Valéria Trevisan
PPGE/UFSM, tativtrevisan@gmail.com
Valdo Hermes de Lima Barcelos
PPGE/UFSM, vbarcelos@terra.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que acontece quando uma pessoa idosa toca a tela de um celular para enviar uma mensagem, realizar uma chamada de vídeo ou assistir a uma aula online?

Estaria esse gesto, aparentemente simples, reconfigurando modos de convivência, expressão e pertencimento no mundo digital?

Este trabalho parte dessas inquietações para discutir o uso das tecnologias por pessoas idosas como uma experiência que ultrapassa o domínio técnico e funcional, assumindo caráter relacional, afetivo e identitário.

Vivemos em uma sociedade digitalizada, na qual estar conectado é, também, uma forma de existir socialmente. No entanto, uma parte expressiva da população idosa segue à margem desse universo, não apenas por limitações de acesso ou domínio técnico, mas pela ausência de espaços afetivos de acolhimento digital. Nesse sentido, a inclusão digital não deve ser compreendida apenas como um processo de letramento tecnológico, mas como possibilidade de construção de vínculos, pertencimento e ressignificação de identidades.

A experiência aqui relatada foi desenvolvida no contexto do Programa Eterno Aprendiz, por meio da disciplina de Tecnologias e Redes Sociais, ofertada a adultos com mais de 60 anos. Mais do que ensinar a utilizar ferramentas digitais, a proposta foi instaurar um espaço de escuta, convivência e troca

intergeracional, no qual a tecnologia se tornasse ponte e não muro para a aproximação entre pessoas, memórias e afetos.

A partir da epistemologia da Biologia do Amor, proposta por Humberto Maturana, o presente artigo busca compreender como as redes sociais, quando mediadas por vínculos humanos, podem promover sentimentos de acolhimento e pertencimento. A tela, nesse contexto, deixa de ser apenas um instrumento e passa a ser compreendida como janela e espelho: uma abertura para o mundo e, ao mesmo tempo, um reflexo de relações, histórias e subjetividades que se entrelaçam no processo de envelhecer.

Para embasamento teórico, compartilhamos alguns breves aprofundamentos sobre a temática.

BREVE EMBASAMENTO TEÓRICO:

Envelhecimento, Bem-estar e Vínculos Sociais

O envelhecimento populacional é um fenômeno global, com impactos diretos nas esferas sociais, culturais e tecnológicas. Segundo dados do Censo Demográfico de 2022, a população brasileira com 60 anos ou mais ultrapassou os 32 milhões de pessoas, representando 15,8% do total da população (IBGE, 2023). Em estados como o Rio Grande do Sul, esse percentual é ainda mais expressivo, chegando a 20,15%. Este novo perfil demográfico exige a ampliação do debate sobre o lugar da velhice na contemporaneidade e o enfrentamento das múltiplas formas de exclusão, às quais os idosos ainda estão submetidos, entre elas, a exclusão digital.

A marginalização da velhice não é um fenômeno recente. Simone de Beauvoir (1990) foi uma das primeiras filósofas a denunciar o processo de invisibilização simbólica e social da pessoa idosa. Para a autora, a sociedade moderna, ao exaltar a juventude e a produtividade, condena os velhos à inutilidade e ao esquecimento. Na era digital, essa exclusão assume novas roupagens: a ausência de iniciativas sensíveis de alfabetização tecnológica e o despreparo das plataformas para acolher a diversidade etária, que ampliam o abismo entre os idosos e os espaços de socialização contemporâneos.

No entanto, não se trata apenas de acesso à tecnologia, mas de como ela é vivida e ressignificada por quem envelhece. A exclusão digital, portanto, é também afetiva e simbólica. A falta de familiaridade com dispositivos tecnológicos, somada ao medo de errar ou à crença de que "não é mais tempo para aprender", desestimula a participação e enfraquece os laços sociais. O uso das redes sociais, por pessoas idosas, quando incentivado em espaços educativos e acolhedores, pode reverter esse quadro e se tornar um potente recurso de pertencimento.

É nessa direção que se inscreve a proposta epistemológica de Humberto Maturana, que compreende o ser humano como um ser relacional, constituído no entrelaçar da linguagem e da emoção. Sua Biologia do Amor e Biologia do Conhecimento nos permite pensar o aprender como um ato de convivência, em que há reconhecimento mútuo, escuta e legitimidade do outro. Maturana afirma que “toda ação humana ocorre no entrelaçar do emocionar e do linguajar” (MATURANA & DÁVILA, 2016, p. 21), ou seja, o conhecimento emerge a partir das relações afetivas e do reconhecimento mútuo.

O Programa Eterno Aprendiz e as Tecnologias e Redes Sociais

O Eterno Aprendiz (EA) é um Programa Educacional Multidisciplinar que objetiva a atualização de conhecimentos, convivência e bem-estar para pessoas adultas, maiores de 50 anos. O EA oferece um elenco de disciplinas/assuntos distribuídas de 2ª a 5ª feira, no período da tarde, com professores (as) graduados (as) com especialização, mestrado e/ou doutorado nas suas áreas de atuação.

As disciplinas ofertadas são pensadas para proporcionar o bem-estar dos (as) estudantes. Normalmente, a cada semestre são reestruturadas nas suas ementas ou substituídas por outras que venham, no momento, atender as novas demandas. No primeiro semestre de 2025 as disciplinas ofertadas foram as Tecnologias e Redes Sociais, Psicologia, Atividade Física, Arte e Consciência Interior, Direito, Moda e Estilo, Yoga e Abordagens Integrativas, Alimento, Nutrição e Saúde, Reabilitação Neuromotora, Conexões, Oficina de Manualidades e Odontologia Completa.

O Eterno Aprendiz acontece no Instituto Eleva de Ensino, Polo Avançado da UNINGÁ Centro Universitário em Santa Maria/RS. O Programa existe há

quase 3 décadas. No momento, todos (as) os (as) estudantes possuem mais de 60 anos de idade.

No cotidiano das aulas do Programa Eterno Aprendiz, percebe-se que o gesto de tocar a tela do celular, na disciplina de Tecnologias e Redes Sociais, não é apenas técnico, mas profundamente humano. Envolve superação do medo, redescoberta de memórias e construção de novas formas de estar no mundo. Muitos estudantes, após perderem vínculos presenciais por aposentadoria, luto ou distanciamento social, encontram nas redes sociais caminhos para reconstruir laços e resgatar sua própria voz.

Nesse sentido, as tecnologias deixam de ser meros instrumentos e se tornam territórios de memória, afeto e identidade. Como destacam Maturana e Varela (1995), o mundo que cada um vê é aquele que se constrói com os outros. Portanto, possibilitar ao idoso a inserção qualificada e sensível no mundo digital é também reconhecer sua legitimidade como sujeito contemporâneo, ativo e portador de saberes.

METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A presente reflexão resulta de uma experiência pedagógica desenvolvida no Programa Eterno Aprendiz (EA), voltado à atualização, convivência e bem-estar de pessoas com 50 anos ou mais, realizado no Instituto Eleva de Ensino, em Santa Maria - RS. A proposta se insere na disciplina de Tecnologias e Redes Sociais, ministrada para um público majoritariamente idoso, entre os anos de 2023 e 2025.

Diante das múltiplas dimensões que atravessam o envelhecimento na contemporaneidade, especialmente a exclusão digital, as aulas foram planejadas a partir de uma abordagem afetiva, relacional e humanizada. O objetivo não era apenas ensinar o uso técnico de redes sociais como WhatsApp, Facebook ou YouTube, mas construir um espaço legítimo de convivência, escuta e pertencimento, a partir da mediação tecnológica.

A metodologia adotada foi qualitativa, com foco na escuta das experiências dos(as) participantes e na observação das transformações, que ocorriam durante os encontros. As atividades foram organizadas de forma dialógica, valorizando a participação ativa dos(as) estudantes e respeitando o

tempo, o medo e as histórias individuais de cada um(a). A cada aula, os conteúdos eram introduzidos por meio de situações do cotidiano, como enviar uma foto para a família, participar de um grupo de amigos ou assistir a uma missa online e ampliados com discussões sobre memória, identidade e vínculo.

As práticas pedagógicas foram acompanhadas por anotações de campo e registros de falas espontâneas, que expressavam sentimentos, dúvidas, resistências e conquistas, no processo de aprendizagem. Ao invés de uma avaliação formal, o que era considerado é o envolvimento afetivo com a prática: os sorrisos ao fazer a primeira videochamada, os relatos de reencontros virtuais, os depoimentos sobre como a tecnologia havia ressignificado a solidão. No EA não há avaliação formativa, notas ou qualquer outra forma de classificação, competição ou exclusão avaliativa.

A condução das aulas foi sustentada pela epistemologia da Biologia do Amor, proposta por Humberto Maturana, que compreende o aprender como um ato vinculado à emoção e à aceitação do outro. Com base nisso, o ambiente educacional foi configurado como um espaço de escuta legítima, onde o erro não era motivo de vergonha, mas parte do caminho. Ao transformar o medo do celular em autonomia digital, os(as) estudantes vivenciaram uma jornada de empoderamento, autoestima e reconexão com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica desenvolvida no Programa Eterno Aprendiz evidenciou que o processo de inclusão digital de pessoas idosas, quando mediado por práticas afetivas e relacionais, transcende a mera transmissão de habilidades técnicas. O toque na tela de um dispositivo, recorrentemente percebido apenas como um ato funcional, revela-se um gesto simbólico de reencontro, pertencimento e afirmação de identidade.

Ao adotar a epistemologia da Biologia do Amor como referencial, observou-se que o aprender ocorre no entrelaçar da emoção e da linguagem, conforme descrito por Maturana e Dávila (2016). Nesse espaço de escuta legitimada, cada dificuldade foi acolhida e transformada em oportunidade de empoderamento; cada conquista, desde a primeira mensagem enviada até a

primeira videochamada, foi celebrada coletivamente, fortalecendo os vínculos entre docente e estudantes.

Os relatos espontâneos dos participantes, como o reencontro com familiares distantes ou a retomada de amizades da vida pregressa, indicam que as redes sociais podem funcionar como territórios de memória, resiliência e cuidado mútuo. A tecnologia, quando apresentada em um ambiente de confiança, deixa de ser barreira e torna-se ponte: para novas aprendizagens, para a continuidade de projetos de vida e para o fortalecimento do pertencimento social na velhice.

Ademais, a prática demonstrou a importância de repensar a formação docente, para o trabalho com públicos etários diversos. Competências como a escuta ativa, a empatia e a mediação de grupos, tornam-se essenciais para que ferramentas digitais sejam, de fato, instrumentos de inclusão e de promoção de qualidade de vida.

Por fim, conclui-se que a inclusão digital de pessoas idosas, se configura como uma ação profundamente social, ética e afetiva. Ensinar a “mexer no celular” é, antes de tudo, ensinar a existir juntos, em múltiplas gerações e em diferentes territórios, sejam eles físicos ou virtuais.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. **Educar no amor e na liberdade**: diálogos com a pedagogia de Humberto Maturana. 2. ed. Santa Maria: FACOS/UFSM, 2018.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –. **Censo Demográfico 2022**: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. Agência de Notícias IBGE, 27 out. 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD TIC 2023**: em 2023, 88,0% das pessoas com 10 anos ou mais utilizaram Internet. Agência de Notícias IBGE, 16 ago. 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41026. Acesso em: 11 maio 2025.

DÁVILA, Ximena; MATURANA, Humberto. **História do nosso viver cotidiano**. Santiago do Chile: Instituto Matríztico, 2019.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. **Habitar humano**: nas trilhas da Biologia do Amar. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Palas Athena, 1995.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Envelhecimento e saúde**. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: https://www.who.int/pt/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health. Acesso em: 13 maio 2025.

ZENHA, Cássia. Tecnologias e envelhecimento: entre silêncios e protagonismos. **Revista Kairós**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 45-65, 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/39145. Acesso em: 13 maio 2025.

UMA ALTERNATIVA LITERÁRIA EM POTENCIAL: TRANSGREDINDO REGRAS E CRIANDO POSSIBILIDADES POR MEIO DE OFICINAS DE ESCRITA CRIATIVA NA EDUCAÇÃO POPULAR

Vitória Carolini Ferraz Oliveira
UFSM, vitoriacarolini.fo@gmail.com
Eduardo Brum de Lima
UFSM, eduardo-lima.el@acad.ufsm.br
Amanda Louise Berria
UFSM, amandaberria@gmail.com
Guilherme Carlos Corrêa
CE/UFSM, guilherme.correa@ufsm.br

INTRODUÇÃO

Em tempos de controle sobre os sentidos e de silenciamento das vozes dissonantes, escrever é um ato de insubmissão. Nas margens do sistema formal de educação, emerge o Pré-Universitário Popular Alternativa, um espaço que, para além de preparar jovens e adultos para exames de acesso ao ensino superior, busca produzir subjetividades autônomas e expressões criativas insurgentes.

O ensino de escrita criativa, por muito tempo, esteve restrito a espaços elitizados e formais, vinculados a universidades particulares, oficinas privadas e cursos voltados a uma pequena parcela da população economicamente privilegiada. A concepção hegemônica desse campo muitas vezes ignorou as vozes e as experiências oriundas das periferias, dos territórios populares e das culturas orais, hierarquizando formas de narrar e padronizando as estéticas do dizer.

Diante desse cenário, o projeto de escrita criativa surge como ato contra-hegemônico, propondo oficinas de escrita criativa atravessadas pela pedagogia freiriana e pelas estéticas da transgressão, em um espaço popular, coletivo e horizontal. Apresentado no GT Culturas e Outras Expressões durante o 8º

Ouvindo Coisas: memórias para o futuro, o projeto se ancora no pressuposto de que todo sujeito é um criador em potência e que o texto literário, enquanto ato político, pode construir novos mundos discursivos e simbólicos.

Logo, o relato, que ora se apresenta, busca compartilhar a experiência da oficina de escrita criativa que se realiza em um espaço de educação popular para além de seus percursos, sentidos e desdobramentos, reafirmando que escrever é, sobretudo, um direito humano e cultural, e que a palavra é arma e abrigo para quem dela se apropria.

METODOLOGIA

A proposta metodológica deste projeto estrutura-se a partir da articulação entre a prática dialógica e a experimentação criativa, ancoradas na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2011). Entendendo a educação como ato político e libertador, as oficinas são concebidas como espaços de troca, criação e exercício coletivo da palavra, em que os educandos atuam não como receptores, mas como sujeitos ativos de produção estética e crítica.

As oficinas ocorrem mensalmente, com duração de duas horas, e são organizadas em torno de três eixos estruturantes: diálogo formativo, atividade prática de escrita e socialização coletiva. Cada encontro é planejado de modo a promover a integração entre conceitos narratológicos, práticas de escrita criativa e reflexões sobre o lugar da palavra e da autoria na cultura popular. Dessa maneira, o diálogo inicial buscou reconhecer os saberes prévios dos participantes e instaurar temas e questões a partir das experiências cotidianas dos educandos. Em seguida, introduziram-se conceitos e provocações teóricas de forma acessível e contextualizada, como narrador, diegese, ponto de vista e verossimilhança, com apoio de autores como James Wood (2017) e Luiz Antônio de Assis Brasil (2019).

Além disso, as atividades de escrita são estruturadas a partir de dinâmicas de restrição criativa inspiradas em Raymond Queneau (1995), integrante do movimento *OuLiPo* — em que desafios e regras específicas funcionam como dispositivos de invenção e liberdade narrativa. Logo, exercícios como escrita sem determinadas palavras, mudanças de tempo verbal, narrativas a partir de

objetos ou sob pontos de vista inusitados estimulam a experimentação linguística e a desconstrução de padrões normativos.

E, ao final de cada encontro, realiza-se a socialização dos textos produzidos, com leitura em roda e comentários coletivos sobre as escolhas narrativas e os efeitos provocados. Esse momento é essencial para a construção da autonomia autoral e para o reconhecimento mútuo dos educandos como criadores de sentido e memória.

Portanto, a metodologia prevê ainda o diálogo contínuo com o mercado editorial independente e as formas populares de publicação e circulação de textos, aproximando os educandos das possibilidades reais de autoria e inserção no campo literário. Dessa maneira, o projeto busca, assim, consolidar um espaço horizontal, político e afetivo de criação literária na educação popular.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conseguinte, a proposta metodológica deste projeto se fundamenta, prioritariamente, na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2011), que defende a educação como um ato político e dialógico, centrado no respeito aos saberes e experiências dos educandos. Freire reafirma a importância de romper com práticas bancárias de ensino, propondo o educador como mediador e aprendiz constante. Essa concepção orientou a dinâmica horizontal e participativa das oficinas, em que a palavra circula livre e o aprendizado se dá pela troca afetiva e pelo reconhecimento da autoria coletiva.

No campo da escrita, Luiz Antonio de Assis Brasil (2019) contribui ao compreender a escrita ficcional como um exercício de humanidade, que demanda vivência, curiosidade e experiência compartilhada. Assim, propondo o desenvolvimento da escrita não como dom, mas como prática artesanal, Assis Brasil legitima a metodologia das oficinas, fundamentada em exercícios sistemáticos e provocações criativas acessíveis a todos os sujeitos.

Ademais, dialogando com essa perspectiva, James Wood (2017), ao discutir a construção da verossimilhança e da empatia na ficção, contribui na orientação dos momentos de leitura comentada nas oficinas, em que se discute a forma como os personagens e suas vozes emergem da experiência cotidiana. Favorecendo, essa abordagem, a aproximação entre os participantes e os textos

lidos, reforçando a ideia de que suas próprias histórias também merecem ser narradas.

Por fim, Raymond Queneau (1995), com seus *Exercícios de Estilo*, inspira as propostas de escrita restritiva, em que educandos criam narrativas a partir de regras formais preestabelecidas e experimentam diversas possibilidades de organização do discurso. Essa dinâmica, além de favorecer o jogo linguístico e a criatividade, permite que os participantes percebam o caráter flexível e subversivo da linguagem, apropriando-se dela como ferramenta de emancipação.

DESENVOLVIMENTO

A primeira oficina do projeto, realizada no espaço do Pré-Universitário Popular Alternativa, teve como intenção inaugural provocar um deslocamento simbólico e afetivo no entendimento do que é a escrita e, principalmente, de como se reconhece e se pratica a escrita criativa. Em um ambiente marcado pela horizontalidade e pela escuta, o encontro propôs aos participantes a partilha de suas concepções sobre o ato de escrever e suas memórias com a palavra escrita e oral.

Desde o primeiro instante, emergiu um dado significativo: para a maioria dos presentes, a escrita havia sido, ao longo de suas trajetórias, vinculada apenas às exigências escolares — frequentemente percebida como instrumento de cobrança, avaliação e normatização, jamais como possibilidade de expressão autêntica ou como exercício de liberdade estética. Essa constatação não é acidental, mas reflexo direto da história de exclusão e silenciamento que permeia os territórios populares, onde as vozes coletivas e as experiências cotidianas raramente são legitimadas como matéria digna de ficção ou reflexão literária.

A partir dessa constatação, a oficina conduziu uma discussão sobre o que seria, então, escrever de maneira criativa, subvertendo a lógica de que criatividade está condicionada ao domínio de técnicas eruditas ou à filiação a tradições literárias acadêmicas. Propôs-se, nesse momento, um debate sobre o histórico elitismo dos espaços de escrita criativa e sobre como o cenário contemporâneo de publicação independente no Brasil tem se configurado como

território de insurgência estética e política, especialmente por meio de editoras periféricas, coletivos de literatura marginal, zines, saraus e plataformas digitais.

Esse diálogo entre experiência pessoal e cena editorial independente sustentou-se sobre a base teórica de Paulo Freire, para quem a educação deve partir da leitura do mundo antes da leitura da palavra. Assim, ao valorizar as experiências de linguagem que os participantes traziam de suas vidas, da oralidade familiar, das gírias de esquina e das histórias de bairro, a oficina instaurou um espaço onde saber e cultura popular não eram objetos de ensino, mas fundamentos do próprio processo criativo. Nesse sentido, a metodologia aplicada se alinhou diretamente à concepção freiriana de educação dialógica e problematizadora.

Outro elemento de extrema relevância emergiu espontaneamente durante a partilha final: educandos relataram perceber a escrita criativa como um espaço terapêutico, de respiro e acolhimento emocional. Em meio às demandas de sobrevivência e ao ritmo exaustivo do cotidiano, a oficina se configurou para muitos como um momento de pausa e reflexão sobre si mesmos e suas trajetórias. Essa dimensão, embora não explicitada como objetivo inicial do projeto, revela a potência subjetiva e afetiva da palavra escrita enquanto ferramenta de cuidado e saúde mental. Logo, essa percepção dialoga diretamente com os princípios freirianos, especialmente no que se refere à dimensão ética e estética do ato de ensinar. Freire (2011) defende que ensinar exige alegria, esperança e, sobretudo, respeito às dimensões afetivas do sujeito. Ao propiciar um ambiente seguro para a expressão de dores, desejos e lembranças, a oficina concretiza a pedagogia da autonomia não apenas como prática política, mas também como gesto de cuidado e humanização.

O encontro prosseguiu com a introdução de conceitos básicos de narratologia, especialmente o de diegese — termo que, embora técnico, foi apresentado de forma acessível e exemplificada com narrativas populares e trechos de contos contemporâneos. A ideia era fazer com que os educandos percebessem a diferença entre narrador, personagem e leitor, e de que maneira essas posições podem ser alternadas, tensionadas e manipuladas na composição de uma história.

Para além da teoria, a proposta se desdobrou em dinâmicas de escrita estruturadas a partir de desafios criativos. Inspirados nos Exercícios de Estilo de

Raymond Queneau, os participantes foram convidados a narrar micro-histórias — como narrar um sonho como se tivesse sido real — impondo restrições, como narrar sem usar determinadas letras ou escrever um diálogo apenas com perguntas. Essas restrições, ao contrário do que se poderia supor, não funcionaram como limite, mas como dispositivo de liberação da criatividade, conduzindo os participantes a soluções originais e experimentais para além de pensar linguisticamente na construção de sentidos no ato de narrar.

Ademais, a atividade mais simbólica e potente do encontro consistiu na distribuição de imagens de pinturas para que fossem narradas a partir de múltiplos pontos de vista: ora como narrador personagem, ora como narrador onisciente, ora pela perspectiva de um objeto presente na cena. Essa dinâmica dialogou diretamente com a proposta de James Wood, que defende a importância da empatia narrativa e da manipulação consciente da voz narrativa na ficção. Então, ao possibilitar que os educandos assumissem diferentes posições narrativas, a oficina proporcionou um exercício de imaginação ética e estética, ampliando a percepção sobre o potencial expressivo de cada escolha narrativa. Não obstante, também é necessário retomar que a abordagem que prioriza a oralidade, a escuta e a troca coletiva reforça o valor terapêutico das oficinas; pois, ao narrar e ouvir as histórias alheias, os participantes estabelecem laços de reconhecimento e solidariedade, reafirmando o potencial da literatura também como espaço de cura simbólica e de reconstrução afetiva.

Conseguinte, as produções foram imediatamente socializadas e debatidas em roda, comentando-se os efeitos alcançados, as construções de sentido e as marcas subjetivas impressas em cada texto. Esse momento de partilha se constituiu como prática libertadora, reafirmando o princípio freiriano de que aprender e ensinar são atos coletivos e inseparáveis, e que a palavra, para fazer sentido, precisa circular e ser problematizada em seu contexto.

Embora tenha sido apenas a primeira oficina do projeto, o resultado imediato foi a construção de um ambiente de confiança e de desejo criativo, uma vez que os participantes verbalizaram a vontade de produzir mais, de conhecer novos conceitos e de acessar outros autores. Também se relatou que a satisfação de, pela primeira vez, serem convidados a narrar a partir de suas experiências e perspectivas pessoais.

Assim, a oficina se reafirma como território de formação estética e política, mas também como espaço de cuidado e subjetivação. A palavra escrita, nesse contexto, deixa de ser apenas veículo de informação ou ferramenta técnica para assumir sua potência ancestral de cura, testemunho e reinvenção de si.

Para além do que foi discutido, o planejamento metodológico do projeto — com encontros mensais de duas horas — se revela, assim, estratégico para respeitar o ritmo dos educandos e a disponibilidade concreta de tempo dos sujeitos populares, que frequentemente conciliam trabalho, estudos e responsabilidades domésticas, ou seja, a periodicidade também respeita a dinâmica de vida dos sujeitos populares, frequentemente marcados por múltiplas ocupações e sobrecargas.

Dessa forma, cada oficina é pensada como um ciclo completo e autônomo, ao mesmo tempo em que compõe uma sequência progressiva de conteúdos e experiências, aprofundando conceitos e práticas a cada encontro, sempre pela via dialógica e prática. E, a proposta se mostra adequada para a consolidação desse espaço de acolhimento e criação, já que o intervalo entre os encontros permite que os participantes elaborem suas vivências e retornem com novas questões e experiências a serem partilhadas. Porque, alinhada ao referencial de Assis Brasil, que propõe a escrita ficcional como ofício artesanal e exercício coletivo de linguagem, a proposta das oficinas reconhece o texto como matéria viva, passível de construção, desconstrução e reinvenção. Nesse processo, o erro deixa de ser falha e passa a ser etapa legítima do fazer artístico, elemento central para a aprendizagem e a emancipação estética.

Então, a experiência da primeira oficina reforçou a hipótese metodológica inicial: ao romper com a normatividade elitista da escrita criativa e instaurar um espaço popular de invenção, que produz não apenas literatura, mas também subjetividades resistentes, imaginários rebeldes e territórios de insurgência simbólica. A palavra, nesse contexto, deixa de ser privilégio e volta a ocupar o lugar ancestral de abrigo, arma e testemunho.

Conseguinte, para as próximas oficinas, pretende-se explorar mais intencionalmente essa dimensão, propondo exercícios que dialogarão com as discussões sobre autoria, ponto de vista e estrutura narrativa, sem perder de vista a palavra como abrigo, denúncia e alívio. Além disso, é previsto a realização de oficinas temáticas, abordando gêneros narrativos diversos, experimentação

de estilos, criação de personagens e estruturação de contos curtos, além de rodas de leitura e debates sobre edição independente. Como resultados esperados, planeja-se a organização de uma antologia autoral com os textos produzidos nas oficinas, impressa ou digital, reafirmando o direito à palavra e à autoria dos sujeitos periféricos.

Portanto, a proposta reafirma que toda escrita carrega o potencial de reinventação do mundo e que a educação popular, quando comprometida com a palavra insurgente, torna-se também um ato de insurgência estética e política. Pretendendo que nas próximas oficinas se siga o aprofundando dessa experiência, potencializando a palavra como ferramenta de luta, memória e invenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência inicial do projeto Uma Alternativa Literária em Potencial revela, com vigor, a potência transformadora da palavra partilhada e da criação coletiva. Ao instaurar um espaço de escrita criativa em meio a um território popular, rompe-se não apenas com a lógica elitista e normativa da literatura institucionalizada, mas também com os silenciamentos históricos que relegaram os sujeitos periféricos à margem dos processos de criação simbólica.

O projeto, ancorado na pedagogia freiriana, reafirma que a educação deve dialogar com as vivências concretas e afetivas dos educandos, respeitando e valorizando seus repertórios culturais e suas memórias. Ao aliar conceitos narratológicos, práticas de escrita experimental e debates sobre circulação independente, a proposta demonstra que a formação literária não precisa estar dissociada das urgências políticas e subjetivas do presente.

A primeira oficina evidenciou não apenas o desejo dos participantes por narrar suas histórias e experimentar diferentes formas de dizer, mas também revelou a escrita criativa como um espaço terapêutico e de cuidado emocional. Nesse sentido, as oficinas extrapolam o campo estético e se afirmam como práticas de resistência simbólica, saúde mental e fortalecimento comunitário.

A continuidade do projeto, com encontros mensais, permite que esse território de invenção e escuta se consolide como uma alternativa concreta de formação literária popular. A proposta de organizar uma antologia autoral e de

ampliar as discussões sobre autoria e circulação independente reafirma o compromisso com a democratização do acesso à palavra e à autoria.

Assim, Uma Alternativa Literária em Potencial não se apresenta apenas como um projeto de oficinas, mas como um gesto político e poético de ocupação estética e afetiva. Um espaço onde a escrita volta a ser abrigo, arma e testemunho; onde a palavra circula livre, tecendo memórias e futuros possíveis para aqueles que sempre foram historicamente privados de narrar-se.

Que a escrita seja sempre alternativa, dissidente e potencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Luiz Antônio Assis. **Escrever ficção**: um curso de técnica narrativa. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

QUENEAU, Raymond. **Exercícios de estilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

WOOD, James. **Como funciona a ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

8º Ouvindo Coisas
MEMÓRIAS PARA O FUTURO

EIXO 5 – IMAGINÁRIOS E OUTRAS ENCRUZILHADAS

Neste Eixo foram aceitos trabalhos que apresentam as questões das margens ao centro, sob as perspectivas étnicas, sociais, ambientais, de gênero, sexualidades, territoriais, que incluem afrodescentes, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, catadores de materiais recicláveis, fronteiriços, entre outros.

UMA FEIJOADA CONFLUENTE

Roberto Silva da Silva
GEPEIS/PPGE/UFSM
Jesse da Cruz
CAL/UFSM

O Encontro Ouvindo Coisas é um evento promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desde 2010. Trata-se de um encontro entre pesquisadores do Imaginário Social e de membros da comunidade acadêmica brasileira e ibero-latino-americana.

Aconteceu entre os dias 22 e 24 de maio de 2025 no Centro de Educação (CE/UFSM) a sua oitava edição, na qual reuniu professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras nacionais e internacionais para ouvir e dialogar sobre as temáticas do evento, que estão sempre imbuídas de imaginários sociais. Entre mesas provocativas e reflexivas, o segundo dia do evento ficou destinado aos participantes que inscreveram seus trabalhos e foram agrupados por eixos temáticos. O presente relato destina-se ao Eixo 5, grupo 1, já que os grupos eram no máximo de dez trabalhos por eixo, sendo necessário dividir o eixo 5 em grupo 1 e grupo 2.

Juntamente com o professor Jesse da Cruz, fiquei à testa do grupo de trabalho entitulado “Imaginário e Outras Encruzilhadas”. Como Jesse fez parte da minha banca de doutorado, senti-me muito à vontade para driblar uma dinâmica tradicional de apresentação de trabalhos. É uma tradição no evento não ser tradicional. Este paradoxo fica evidente quando a organização do evento nos orienta, assim como a todos os participantes do evento, que as apresentações seriam no formato roda de conversa e que os participantes não deveriam fazer uso de apresentações de slides.

Nosso trabalho era essencialmente de mediação. Conforme a estrutura do evento, deveríamos abrir espaços de fala e oportunidade de exposição das experiências de cada participante do GT.

Partindo da ideia inicial de uma roda de conversa, decidimos por avançar nesta ideia circular, ascender o sol de nossos companheiros e companheiras de grupo de trabalho não de um modo messiânico e colonial, mas de maneiro convergente e contra-colonial. Sem hierarquia. Sem hegemonia. Era um encontro de comuns. Era um momento de união bantu que compartilhariam suas vivências e refletiriam acerca do imaginário nestas. Entendemos que era um momento de os trabalhos confluírem.

A estratégia de mediação fui buscar no quilombo e na comunhão da refeição. Acreditamos na potência do aquilombamento e a refeição é um momento que simboliza este encontro. A estrutura não nos permitia efetivamente promover uma refeição coletiva, optamos por uma dinâmica simbólica. Escolhemos a feijoada como o “prato principal” que só seria viável com a confluência dos ingredientes.

Cada participante ganhou um ingrediente simbólico: feijão, aipo, cebola, alho, pimenta, etc. Conforme a ordem dos ingredientes de uma receita de feijoada, os participantes eram chamados para sua apresentação.

Foram dez ingredientes que confluíram para uma experiência potente e um encontro de imaginários. A diversidade das áreas dos participantes foi um ponto forte da feijoada. Temperos, carnes e condimentos da Educação, da Dança, da Filosofia, da Arquitetura e das artes visuais. Durante três horas e meia, dez formas de exposição de experiências, vivências e escrevivências foram compartilhadas entre os integrantes do grupo de trabalho.

A brincolagem de imagens a seguir, representam parte daquilo que foi esse momento.

Imagens 1, 2 e 3: Feijoada no Eixo 5 – Grupo 1



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2025.

IMAGINARAM QUE NÃO PERMANECERÍAMOS

Daniela da Silva dos Santos
PPGE/UFSM, danielasilva.2003@yahoo.com.br
Maria Rita Py Dutra
UFSM, https://www.instagram.com/mariarita.pydutra/
Uiara Janaina Escobar Pereira
PPGE/UFSM, Uiara_jana@hotmail.com
Celso Ilgo Henz
PPGE/UFSM, celsoufsm@gmail.com

INTRODUÇÃO

> A vida seguia no ritmo acelerado de seu desejo. Trabalho, trabalho, trabalho. O dia entupido de obrigações. A noite festejada por encontros de rápidos gozos. Os amores tinham de ser breves. Cursos, estudos, somente aqueles que proporcionassem efeitos imediatos (...) Nada de gastar o tempo curto e raro. É preciso correr, para chegar antes, conseguir a vaga, o lugar ao sol..." (EVARISTO, 2017, p. 67).

Se fosse apenas uma poesia, Evaristo já nos entregaria a sensação de um tempo desgovernado uma vida que corre sem sentido, sem desejo real, apenas o automatismo de uma sobrevivência inerte. Mas não é apenas poesia: é denúncia, é experiência. É a crítica afiada de quem reconhece a engrenagem que nos move sem descanso.

Esse tempo que nos falta, que escorre pelas mãos, é também o tempo da dor. A lógica do capitalismo predatório moldou um mundo onde a excelência é cobrada a qualquer custo inclusive da saúde mental. A pressa virou virtude. As exigências se multiplicaram: patrões, professores, redes sociais, padrões estéticos e meritocráticos formam um coro de cobranças contínuas.

Submersos em metas inalcançáveis, vivemos num ritmo frenético em busca de um “lugar ao sol” em uma sociedade que se tornou esquizofrênica e paranoica, onde a eficiência de uns é erguida sobre a exclusão de outros. Algo está fora do lugar. Algo nunca foi contado.

É esse algo que queremos escancarar aqui. Através das escrevivências (EVARISTO, 2005) e da cartografia social (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA,

2009), trazemos à luz as trajetórias de estudantes negros e negras em condições socioeconômicas de baixa renda e o quase impossível desafio de permanecer no ensino superior.

A permanência, vendida como consequência natural do acesso, revela-se uma farsa estruturada. Como outrora a Lei do Ventre Livre (1871) libertava o nascituro mantendo a mãe cativa, ou a Lei do Sexagenário (1885) em um período onde o escravo não chegava aos 40 anos, as cotas, sem garantias plenas de permanência, prolongam desigualdades. Políticas paliativas que esticam a escravidão, abafam os clamores por justiça educacional e deixam, para os corpos negros, o fel da derrota.

Sabemos que essa luta não começa nas universidades. Ela é histórica. Podemos datá-la, simbolicamente, em 1492, com o início das grandes navegações marco do primeiro processo globalizante e racializante do mundo moderno (ARMITAGE, 2014). A partir dali, inaugurou-se uma era de pilhagens, dominação e exploração que perdurou por séculos e moldou as bases de uma economia colonial voltada para o lucro e a expropriação.

Esse processo não se encerra com o fim da escravidão formal ou com a independência política das colônias. Ele se reinventa e se intensifica ao longo da história, tomando novas formas do navio negreiro à máquina a vapor, da indústria à inteligência artificial. O que se vê é uma continuidade histórica de um capitalismo predatório, extrativista e ilimitado, que naturaliza a exploração de corpos, territórios e subjetividades.

É nesse contexto que situamos a universidade contemporânea, que, apesar de ser um dos símbolos do progresso e do saber, ainda carrega marcas profundas das estruturas coloniais. Estruturas que, mesmo com as políticas de cotas, insistem em excluir ou silenciar as vozes que desafiam a lógica meritocrática e eurocentrada da produção de conhecimento.

Conhecimento que passa pelo dialogo, pela escuta sensível e pela busca de equidade para todos, pois séculos de silenciamentos ofuscaram que produzíssemos juntos possibilidades de transformações para as próximas gerações. E esse tempo atual é o de tomarmos posições, reverter os danos, mudar as posições, produzir novas bases universitárias libertas de práticas racistas e preconceituosas (CARVALHO, 2006).

Nesse sentido este artigo adota uma abordagem qualitativa de base teórico-reflexiva e autobiográfica, que toma como eixos metodológicos a escrevivência (EVARISTO, 2017) e a cartografia social (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). Ao invés de entrevistas ou observações empíricas de campo, optamos por um mergulho nas experiências subjetivas e coletivas que atravessam a nossa trajetória e a de colegas negros e negras no ensino superior.

A escrevivência, termo cunhado por Conceição Evaristo, propõe a valorização da narrativa como saber legítimo, nascido da carne, da memória, da ancestralidade e da vivência cotidiana. Trata-se de uma metodologia que desestabiliza as fronteiras entre o pessoal e o político, entre o vivido e o teorizado. Ao invés de tratar nossas histórias como dados a serem objetificados, as tomamos como forças epistemológicas capazes de produzir conhecimento sobre permanência, exclusão e resistência no ambiente universitário.

A cartografia social, por sua vez, é um método que parte da ideia de que a realidade não é dada, mas se faz em movimento. Diferente do mapeamento estático, a cartografia acompanha os processos, os fluxos, os afetos e os atravessamentos que emergem nos trajetos. Como propõem Passos, Kastrup e Escóssia (2009), a cartografia não busca representar o mundo de forma neutra, mas captar o modo como os sujeitos o vivem, o sentem, o percebem e o transformam.

Neste texto, portanto, cartografamos os afetos, silenciamentos, dores e potências que atravessam a trajetória de permanência de estudantes negras e negros na universidade pública. A escuta sensível das falas que circulam nos corredores, nas conversas informais e nas vivências cotidianas inclusive as nossas próprias são tratadas aqui não como depoimentos isolados, mas como marcas de um território comum de exclusão e luta.

Essas vozes compõem um corpo coletivo de escreviventes que desafia as narrativas hegemônicas da meritocracia e da suposta igualdade de oportunidades. Com isso, nosso trabalho se posiciona como um ato de resistência metodológica: em vez de buscar a "neutralidade", afirmamos a potência do engajamento político, do afeto, da subjetividade e da coletividade na produção do conhecimento.

Diante disso, optamos por uma metodologia que também é resistência: a escrevivência (EVARISTO, 2018) e a cartografia social (PASSOS; KASTRUP;

ESCÓSSIA, 2009). Ambas nos permitem construir um caminho que não separa razão de afeto, corpo de saber, vida de teoria. A escrevivência nos posiciona como sujeitas negras que escrevem a partir de suas vivências, dores e conquistas, reivindicando o lugar da experiência como potência epistemológica. Já a cartografia social, por sua vez, nos permite mapear os percursos e atravessamentos subjetivos, coletivos e institucionais que constituem nossas presenças e resistências no espaço universitário.

Assim, este artigo não se propõe a observar um campo externo, mas a narrar os campos que nos atravessam. Trata-se de uma produção situada, afetada e implicada, que se constrói a partir de relatos, impressões e memórias compartilhadas entre nós e nossas companheiras de jornada. Com isso, recusamos o lugar da neutralidade científica para afirmar um fazer acadêmico comprometido com a justiça social, com a pluralidade de saberes e com a insurgência dos corpos que historicamente foram silenciados. Cartografar, aqui, é caminhar junto, é construir conhecimento a partir dos afetos, das presenças, dos encontros.

Carta de Abertura

Houve um tempo e talvez ainda estejamos nele em que falar sobre escrevivências era tratado como teoria menor, ou então, “só” literatura. Como se nomear-se, narrar-se, refletir sobre si mesma e sobre o mundo com o corpo inteiro fosse pouco. Mas não era pouco. Nunca foi.

A escrevivência é um ato de insurgência. Um gesto contracolonial.

Mais do que isso: é um grito silencioso, uma cicatriz que vira palavra, uma lágrima que vira semente. Foi e continua sendo a forma que mulheres negras encontraram para contar suas histórias não mais a partir de métricas frias ou de epistemologias distantes, mas com verdades ancestrais que não cabem em gráficos pizza ou relatórios quantitativos.

Escreviver é fazer do silêncio, som.

Do trauma, transformação.

Do apagamento, memória.

Conceição Evaristo nos ofereceu essa chave: a de escrever com o corpo, com as ausências, com as nossas, com as que vieram antes.

A escrevivência nos permite transformar nossas dores e cicatrizes em linguagem, em gesto político, em travessia.

Ela nos autoriza a não caber nas categorias. A dizer: “eu não aceito que você me colonize” como diz Nego Bispo.

A escrever sobre o que ainda arde, mas também sobre o que já floresceu.

A dar voz às nossas avós, mesmo às que nunca aprenderam a ler.

Escreviver é abrir uma fresta na casa-grande e nessa universidade.

É provocar rachaduras na estrutura.

É dizer ao mundo: “nós estamos aqui inteiras, complexas, potentes, e com nossas palavras em punho.”

Por isso, abrimos esta roda com coragem e escuta.

Com ancestralidade e ternura.

Com palavras que sangram e curam, que cortam e costuram.

Sejam bem-vindas(os) à escrevivência.

Que cada linha lida aqui seja uma linha de libertação.

Carta: Palavra é Corpo

Se até ontem nos diziam que nossas histórias não eram ciência, hoje reafirmamos: palavra é corpo, é método, é saber vivo.

Cada fala dita aqui hoje é parte de um mapa que não se encontra nos livros, mas que vive no peito de quem caminhou, caiu, levantou e segue andando.

Segue andando em busca de respostas que não foram dadas.

Segue andando por entender que esse seja o caminho da sobrevivência e da vivência.

Segue andando e escrevendo para contar, catalogar, mapear, para que as próximas gerações não fiquem perdidas na perversão social que lhes foi imposta.

É por isso que escrevemos.

Não para cumprir expectativas acadêmicas, mas para desafiar os padrões que excluem nossos nomes, nossos temas, nossos jeitos de pensar e sentir.

Escrevemos com afeto e raiva, com memória e desejo, com feridas e curas, como quem risca uma trilha em território interditado.

Nossa escrita é contra o adestramento da linguagem.

Nossa escuta é contra o silêncio imposto.

Nosso corpo é contra a norma colonizadora.

E se tudo aqui parecer denso, intenso ou demais...

É porque ser mulher negra e escrever sobre si é, de fato, tudo isso e mais.

Poderíamos ficar caladas. Poderíamos não escrever.

Mas o preço do silêncio é avassalador.

Pagamos com o adoecimento dos nossos corpos, das nossas psiques, e das gerações futuras.

E esse preço é alto demais.

Já vivemos por anos subalternizando nossos sentimentos e fúrias, ao custo de sermos incompreendidas, relegadas às subalternidades dos trabalhos e da razão.

Porque muitos ainda acreditam que o nosso corpo é apenas espectro do desejo alheio e não nossa propriedade.

E que nossa razão não nos pertence.

Mas hoje, contracolonizamos.

Ultrapassamos os estereótipos.

Desvelamos as mentiras que o colonizador inventou.

E desarticulamos cada uma delas seja com a letra, seja com o corpo.

Carta: “Para não sermos caladas”

Hoje escrevemos juntas. Com letras feitas de lembrança, de dor e de coragem.

Mas também de beleza, de vida, de esperança e de amor.

Que esta roda não se feche como se nada tivesse acontecido.

Que a escrevivência siga conosco, ecoando no caminho de volta pra casa, nos corredores da escola, no cotidiano da vida.

Que a nossa voz não seja calada.

E que, se um dia o medo de escrever nos visitar,

a gente se lembre que Evaristo, hooks, Sueli Carneiro, Anzaldúa, Davis, nossas mães e avós todas já escreveram conosco.

E que a nossa escrevivência nunca foi para fazer dormir os da casa-grande, nem os das universidades. Foi e ainda é para acordá-los de seus sonos injustos.

Para que possamos nos abrir a outras possibilidades.

Para que possamos construir novas potencialidades.

O humano se esqueceu: este planeta só existe ainda por causa da sua profunda diversidade. Diversidade que moldou o mundo e moldou a nós.

Somos constructos dessa multiplicidade e se um dia fomos tornados homogêneos, foi pela mão do homem heteronormativo, que quis deixar tudo o mais parecido possível, para melhor controlar, dominar e compreender.

Escreviver é diversidade.

Escreviver é ressignificar.

Escreviver é permanecer vivos.

Para que possamos contar às próximas gerações que, em uma das extinções da vida neste planeta, foram as algas e os líquens que ajudaram a Terra a se reconstruir.

E mesmo assim, depois disso, produzimos um discurso de superioridade sobre todos os outros seres vivos. Agora, por nossa ganância, estamos prestes a provocar a sexta extinção. Assim como uma alga ou um líquen, a palavra viva e partilhada também regenera territórios devastados.

É por isso que escrevemos.

É por isso que permanecemos.

Que a escrevivência nos salve.

Que a palavra nos reequilibre.

Que o amor nos radicalize.

As escutas revelam dores compartilhadas: o racismo institucional, a solidão, o cansaço, a sobrecarga. Mas revelam também estratégias de resistência: os grupos de apoio, as redes de afeto, a ancestralidade como força, a escrita como cura.

Cada fala, cada não-dito, cada sussurro escutado é uma convocação para continuar. Cada relato, um espelho partido que reflete nossa luta cotidiana. A permanência de mulheres negras na universidade não é apenas uma estatística: é um ato revolucionário.

As falas de mulheres ecoam em nós. Somos nossas mães, nossas avós, nossas vizinhas, nossas irmãs. Carregamos seus sonhos e dores. Permanecer é também por elas. É reescrever a história por outras mãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é uma travessia. É também uma promessa: continuar ouvindo, escrevendo, sentindo. Porque as memórias que escutamos hoje são sementes para o futuro que queremos semear.

A universidade precisa escutar essas vozes. Precisa se tornar território de permanência com dignidade, com afeto, com justiça. É preciso romper com as lógicas coloniais que ainda atravessam nossas instituições. É preciso afirmar: mulheres negras não apenas resistem, elas transformam.

REFERENCIAS

ARMITAGE, David. *As declarações de independência: uma história global*. Tradução: Ronaldo Vieira. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.* São Paulo: Selo Negro, 2011.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: a escrita de nós*. In: DUARTE, Constância Lima; HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Escritoras brasileiras do século XIX ao XXI*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. São Paulo: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres.* Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências e outros ensaios.* Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava nascidos no Império, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e outros fins. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1871. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-2040-28-setembro-1871-558841-publicacaooriginal-90229-pl.html. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885. Concede liberdade aos escravos sexagenários e dá outras providências. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1885. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-3270-28-setembro-1885-559141-publicacaooriginal-90295-pl.html. Acesso em: 30 jun. 2024.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2009.

A DOCÊNCIA DE UMA ‘PALABRE’ AFRICANA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E A VISIBILIDADE DE PROFESSORES NEGROS NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Jurandir Goulart Soares
PPGE/UFSM, jurangoulart@yahoo.com.br
Amarildo Luiz Trevisan
PPGE/UFSM, trevisanamarildo@gmail.com



Introdução

Este artigo é parte do nosso projeto de pesquisa no PPGE da UFSM dentro da LP1, com a temática: Hermenêutica Reconstrutiva na Formação Docente: Compreendendo o Outro. Nessa lógica, *A docência de uma ‘palabre’ africana: contribuições para a formação docente e a visibilidade de professores negros na universidade brasileira*, ainda que seja um título provisório, ele indica a nossa preocupação com a formação de professores negros e sua docência na pós-graduação nas universidades brasileiras.

Inconformados com situação de invisibilidade e de epistemicídio de pensadores afrobrasileiros, como pesquisadores na área da Filosofia da Educação e da cultura africana, nos perguntamos, como a Filosofia da Educação, em diálogo com a tradição africana da *Palabre* e com a hermenêutica reconstrutiva de Jürgen Habermas, pode contribuir para a formação docente com vistas a uma maior visibilidade de professores negros nos cursos de pós-graduação no Brasil?

Além disso, o projeto busca investigar as possibilidades de confluência da *palabre* africana como metodologia dialógica na formação docente com a hermenêutica reconstrutiva de Habermas, visando enfrentar o epistemicídio e ampliar a visibilidade de professores negros na graduação e pós-graduação brasileira. Dado que esse é um projeto para o futuro, o texto que segue se debruça, com exclusividade, ao tema da *palabre* africana em seus componentes: comunidade, palavra, oralidade, função pedagógica e a filosofia da sagacidade.

Comunidade, palavra e oralidade

Nas sociedades tradicionais africanas, a palavra e a oralidade não são apenas formas de comunicação, mas instrumento de construção social, transmissão de saber e organização política. Por isso, antes mesmo de falar da *palabre* africana, vale trazer alguns elementos fundamentais da vida das sociedades *bantu* referentes as questões sociais, políticas e econômicas. De acordo com Fu-Kiau, “Todos os problemas concernentes às pessoas, dentro desse contexto, são sociais, econômicos e políticos. E todos os problemas sociais, econômicos e políticos são de interesse do povo; devem ser discutidos publicamente para instruir inteligentes e idiotas” (Ku-Kiau, 2024, p. 108). Isso ratifica o quanto a comunidade era importante na vida das sociedades bantu africanas.

Outros dois elementos fundamentais são a tradição oral e a palavra. Nessas sociedades, a tradição oral e o uso da palavra ocupam o lugar central, especialmente entre os povos *bantu*. Elas formam a base do saber e da transmissão cultural. Pe. Raul Ruiz de Asúa Altuna na obra *Cultura Tradicional Bantu*, lembra o provérbio africano que diz: “Em África, quando morre um velho, desaparece uma biblioteca” (2014, p. 36). Tal afirmação revela que o

conhecimento reside nas pessoas e é transmitido oralmente entre as gerações. Continua o autor, “A tradição oral é, assim, a biblioteca, o arquivo, o ritual, a enciclopédia, o tratado, o código, a antologia poética e proverbial, o romanceiro, o tratado teológico e a filosofia” (Altuna, 2014, p. 38). Portanto, há uma diversidade de formas pelas quais o saber tradicional africano se manifesta, desde danças, músicas até contação de histórias e provérbios. Quando se trata de um problema social o processo acontece dentro de debate dialético (Ku-Kiau, 2024).

Com efeito, a palavra na cultura *bantu*, possui um valor essencial. Além de ser um instrumento de comunicação, ela é uma força criador, espiritual e social. “A palavra tem a primazia e nada se mantém nem vive sem ela. Por isso, cultivam-na e tratam dela com carinho (...). A palavra é a pessoa, compromete-a e empenha-a” (Altuna, 2014, p. 88). Ela tem cum caráter simbólico e eficaz: “Não somente possui um significado conceitual leva sobretudo uma carga simbólica e intuitiva e uma força criadora que faz eficazes as ações sobre as quais se pronuncia” (Altuna, p. 89). A palavra, uma vez pronunciada possui também um caráter ritual, para ser anulada ou enfraquecida precisa de uma palavra mais forte.

De acordo com Amadou Hambâté Bâ, “E, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra” (Hambâté, 2010, p. 168).

Nesse sentido, a palavra é partilhada nos espaços de convivência, como em volta da fogueira ou em reuniões da aldeia de baixo da sobra de um baobá. “A aldeia, aconchegada junto à fogueira, fala; os homens reunidos falam e as mulheres falam; e isto durante horas, lenta, harmoniosa e gozosamente” (Altuna, 2014, p. 90). Desse modo, “Embaixo dessa árvore, especialistas investigam a questão à mão, bem como as respectivas ramificações e os respectivos efeitos sobre a vida da comunidade” (Ku-Kiau, 2024, p. 109). Dito de outra forma, conversar é um ato que produz alegria e fortalece os lações sociais e culturais. Com a palavra, a pessoa “apropria-se das coisas, pode mudá-las e pô-las em marcha numa determinada direção” (Altuna, p. 91). Ela é vista como

um “dinamismo, vivifica e consolida o grupo que a recebe. É sempre diálogo, comunhão” (Altuna, 2014, p. 39). Portanto, na tradição oral e a palavra não é apenas uma mera repetição, mas uma formação e um iniciação antropológica.

Intimamente ligado à palavra, na cultura tradicional africana, está a dimensão da escuta, do ouvir. O termo ‘ouvir’ tem uma significação que vai para além da simples atividade sensorial do ouvido. Ouvir é usado para exprimir todas as impressões e vivências interiores. Ou ainda, ‘ouvir’ é fazer uma experiência global da realidade. Em África, se por um lado, se ouvi dor, tristeza, fome, por outro lado, se ouvi alegria, cantos, danças, sorriros, solidariedade e esperança.

Entretanto, a colonização europeia provocou rupturas nessa continuidade cultural. “A colonização traumatizou esta tradição oral. Qualificou-a de primitiva e o negro julgava-se inferior se contava, explicava e mostra conhecer as suas tradições” (Altuna, 2014, p. 42). A escola, sob orientação ocidental, ao ignorar ou menosprezar esses saberes, contribuir para o seu enfraquecimento, o que podemos chamar de epistemicídio.

A *palabre* como prática pedagógica

Com essa breve introdução retomamos ao conceito de *palabre*. No francês africano, esse termo significa uma assembleia ou reunião para discutir um problema. Para André Yinda e Noëlle Delbrassine no artigo *La palabre africaine* (2020): a *palabre* é um modo central de reflexão no continente africano. É extremamente difícil falar sobre a política e a sociedade africana sem falar da *palabre.* Desse modo, deve ser enfatizado que os padrões de pensamento em que se encontravam os africanos que praticavam a *palabre* não são necessariamente os nossos padrões reflexivos. Isso indica que, existe uma espécie de racionalidade africana que deve ser descoberta e revelada na *palabre* africana.

A *palabre* africana está organizada em quatro componentes: os participantes (convocação de uma assembleia hierarquicamente organizada), o lugar (debaixo de uma arvore ou ao redor de uma fogueira), a data (previamente agendada para não haver improviso) e a duração da *palabre* (até dois dias). Com efeito, o objetivo principal dessa *palabre*, “é compreender problemas e conflitos socias por meio da pessoa acusada, e, portanto, tentar encontra um remédio

para curá-la, com também a comunidade" (Ku-Kiau, 2024, p. 109). A *palabre* pode sofrer variações dependo do lugar, porém, o objetivo de qualquer discussão é proteger ou restaurar os laços sociais. A vida é fundamentalmente um processo de comunicação constante e mútua, e comunicar-se é emitir e receber ondas e radiações. Esse processo de receber e transmitira e a chave para o jogo de sobrevivência do ser humano (Ku-Kiau, 2024).

Juvenal Ilunga. Bénézet Bujo Muya em *O despertar de um pensamento sistemático africano* (2012), faz uma bela síntese sobre o papel da *palabre* nas comunidades africanas. Na *palabre* é toda comunidade que se põe a caminho e interpela as suas próprias referências, distancia-se de si, estabelece um diálogo ininterrupto consigo mesma. Esta distância não é referida somente a ela mesma, antes é fundada numa referência à Transcendência (Deus, antepassados, gerações futuras, estrangeiro, mundo animal, vegetal e mineral). A *palabre* tem essa capacidade porque enuncia a palavra como uma palavra 'dada ao outro', dirigida a alteridade.

A *palabre* põe em jogo uma dimensão fundamental da palavra: a sua criatividade. A *palabre* é capaz de lançar pontes e gerar a comunhão, tal como pode destruí-la. Ela é algo de dinâmico e eficaz. A função da *palabre* é velar por que uma palavra dita na comunidade não seja produtora de morte, mas de vida. Na lógica da *palabre* todos têm direito à palavra. Neste sentido, a *palabre* garante a igualdade e o acesso de todos à palavra, tendo em vista a edificação da comunidade. A decisão final à qual se chega no termo do processo é fruto, não de um compromisso frágil ou de uma votação segundo o princípio da maioria, mas de um sólido consenso entre os membros. Um tal consenso redinamiza a vida comum em todos e cada um e abre caminho a um percurso em conjunto. A experiência fundamental da *palabre* é a comunhão. Uma comunhão que visa salvaguardar singularidade e a originalidade. A *palabre* é, assim, um processo dinâmico e a sua força reside na capacidade dos indivíduos para fornecerem novas experiências que enriqueçam a comunidade. Mesmo que a singularidade do indivíduo seja resguardada o critério último é a relação e não sua singularidade.

Nesse sentido, por meio de provérbios a comunidade sempre recomenda o respeito da dignidade do indivíduo nas relações humanas. Portanto, é na comunhão o lugar da plenitude da vida e do ser. Uma comunhão

que se estende ao cosmo e a Deus. A liberdade tem assim uma dimensão cósmica e divina. A natureza desempenha um papel fundamental no processo pelo qual se constitui a pessoa. Não é possível tornarmo-nos humanos, e anunciarmos corretamente o fato de sermos humanos, sem estarmos reconciliados com a natureza na qual vivemos. Nesse sentido, a *palabre* permite assim compatibilizar liberdade individual e comunidade (MUYA, 2012, p. 120-122).

Franz Fanon em *Pele negra máscaras brancas*, faz uma reflexão sobre certa contradição na compressão da *palabre* africana. “Dizem que o negro gosta da *palabre,* ou seja, de parlamenta; contudo, quando pronuncio *palabre*, o termo faz pensar em um grupo de crianças divertindo-se, lançando para o mundo apelos irresponsáveis, quase rugidos” (2008, p. 41). Com efeito, Fanon ironiza a incompreensão ocidental da *palabre* africana, vista por alguns como conversa infantil ou sem valor. No entanto, a profundidade filosófica da *palabre* revê uma racionalidade própria, distinta da racionalidade eurocêntrica.

A filosofia da sagacidade como fundamento da *palabre*

A filosofia africana, especialmente no que tange à sua vertente sagaz, propõe uma abordagem distinta da tradição filosófica ocidental ao enfatizar a centralidade do discurso ético, empírico e comunitário como eixo estruturante da reflexão filosófica. Dentro dessa perspectiva, a *palabre*, ou palavra enquanto prática discursiva tradicional africana, emerge como instrumento epistemológico relevante e potente para a investigação filosófica e social, constituindo-se em um espaço onde a sabedoria e a crítica coexistem.

A *filosofia da sagacidade*, proposta inicialmente por H. Odera Oruka, se estrutura sobre a premissa de que a sabedoria não é exclusivamente coletiva ou tradicional, mas pode ser individual, crítica e racional, mesmo em contextos orais e não letrados. Nesse sentido, Castiano (2015) observa que a sagacidade filosófica "debruça sobre os problemas éticos e empíricos fundamentais, que sejam relevantes para a continuidade da respectiva comunidade e que, por via disso, demonstrarem capacidade de oferecer soluções alternativas aos problemas fundamentais dela mesma" (Castiano, 2015, p. 43). Conforme sugere Castiano (2015) devemos ir ter com os *sages* filósofos para debater temas

contemporâneos e estar atentos aos discursos críticos por eles cultivados. Para o historiador Jan Vansina, “uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais” (Vansina, 2011, p. 157). Nesse sentido, a filosofia da sagacidade tem muito a colaborar com a filosofia escrita, principalmente, a filosofia da educação.

A metodologia da sagacidade, conforme descrita por Kalumba (2004), envolve a imersão do filósofo em comunidades africanas tradicionais e a identificação de sábios cujas ideias ultrapassam os limites do consenso cultural. Esses sábios filosóficos adotam uma postura de segunda ordem, sendo capazes de refletir criticamente sobre as tradições, diferentemente dos sábios populares, cuja sabedoria se mantém dentro dos limites do pensamento tradicional (KALUMBA, 2004, p. 4–5).

A *palabre*, nesse contexto, pode ser compreendida como o meio discursivo por excelência onde a sabedoria filosófica se manifesta. É nesse espaço dialógico que o discurso ético-comunitário se articula, permitindo tanto a construção quanto a crítica dos valores e práticas sociais. Kalumba (2004) elenca quatro funções da sagacidade: (1) a contribuição de ideias filosóficas originais por sábios individuais; (2) o fornecimento de dados para a reflexão filosófica; (3) a aplicação da sabedoria ao desenvolvimento socioeconômico; e (4) a complementação da filosofia ocidental, ao questionar pressupostos epistemológicos generalizados (Kalumba, 2004).

Oruka (2002), por sua vez, ressalta que a filosofia sagaz é uma reflexão individual e crítica, distinta da etnofilosofia por sua natureza dialética e não apenas descritiva. Ele afirma que “nem todos os sábios são pensadores livres, mas alguns combinam a qualidade convencional da sabedoria com o atributo dialético e crítico do pensamento filosófico livre” (Oruka, 2002, p. 5). Essa distinção é fundamental para que se reconheça a profundidade e a complexidade da produção filosófica africana, mesmo em contextos não escolarizados.

Para Castiano (2015), a filosofia africana não apenas tem relevância interna às suas comunidades, mas também pode oferecer contribuições valiosas ao pensamento global, sobretudo em tempos de crise ética e espiritual: “Não terá os povos africanos algo a dizer a um mundo cada vez mais global que se deixa consumir por problemáticas biolíticas, se não apenas sobre problemas

espirituais e da ética comunitária?" (Castiano, 2015, p. 45). Esse apelo ao reconhecimento da *palabre* como *locus* de produção filosófica é também um convite à superação do preconceito epistêmico que marginaliza formas alternativas de conhecimento.

Conclui-se que a filosofia da sagacidade, ancorada na *palabre*, representa uma via legítima e fecunda de produção de saber filosófico. Ela amplia os horizontes da reflexão crítica ao valorizar a racionalidade presente nas tradições orais africanas e ao reafirmar que a filosofia, enquanto exercício de pensamento livre e rigoroso, pode emergir também dos saberes não letrados. O desafio que se impõe, portanto, é o de reconhecer essas vozes como parte integrante e enriquecedora do discurso filosófico universal.

Considerações

O presente artigo buscou fazer uma análise da prática da *palabre* no contexto das sociedades africanas, especialmente entre os povos *bantu*, destacando seu papel como instrumentos filosófico, pedagógico e político. Nesse sentido, a *palabre* africana constitui-se um espaço privilegiado de diálogo, resolução de conflitos e transmissão de saberes ancestrais, na medida em que articula oralidade, simbolismo e ética comunitária.

A pesquisa fundamentada em autores africanos e afro-diaspóricos que evidenciam o valor epistêmico da palavra, da tradição oral e da sagacidade filosófica, além de refletir sobre os impactos da colonização na desvalorização desses saberes levando ao epistemicídio. Conclui-se que a *palabre* africana constitui um importante referencial para filosofia da sagacidade africana e pode contribuir de forma significativa para as reflexões filosóficas na contemporaneidade.

No que tange a formação de professores negros nas universidades brasileiras, com esse projeto, *A docência de uma 'palabre' africana: contribuições para a formação docente e a visibilidade de professores negros na universidade brasileira*, esperamos ao menos esses três resultados: sistematizar um modelo de formação docente inspirado na *Palabre* africana, valorizando a metodologia da filosofia da sagacidade; oferecer um contribuição teórica à

Filosofia da Educação de base decolonial e, ampliar o debate sobre presença negra na graduação e pós-graduação.

Referência

ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa. *Cultura Tradicional Banta*. Maputo: Paulinas, 2006.

CASTIANO, José P. *Filosofia africana: da sagacidade à intersubjectivação com Viegas*. Maputo: Editora Educar, 2015.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FUK-KIAU, Kimbwandènde Kia Bunseki. *O livro africano sem título: cosmologia dos Bantu-Kongo*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2024.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História geral da África*. Vol. I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

KALUMBA, Kibujjo M. Filosofia da sagacidade: sua metodologia, resultados, significância e futuro. Tradução para uso didático de: KALUMBA, Kibujjo M. *Sage Philosophy: its methodology, results, significance and future*. In: WIREDU, Kwasi (ed.). *A companion to African philosophy*. Malden; Oxford; Victoria: Blackwell, 2004. p. 274–281. Tradução de Renato Rocha Lima Marques.

MUYA, Juvenal Ilunga. Bénézet Bujo: o despertar de um pensamento sistemático africano. In: BUJO, Bénézet; MUYA, Juvenal Ilunga (coord.). *Teologia africana no século XXI: algumas figuras*. Vol. I. Moçambique: Paulinas, 2012.

ORUKA, H. Odera. Quatro tendências da atual filosofia africana. Tradução para uso didático de: ORUKA, H. Odera. *Four trends in current African philosophy*. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (ed.). *The African philosophy reader*. New York: Routledge, 2002. p. 120–124. Tradução de Sally Barcelos Melo.

VANSINA, Jan. *A tradição oral e sua metodologia*. Disponível em: http://www.casadasafricas.org.br. Publicado em: out. 2011. Acesso em: 6 jun. 2014.

YINDA, André; DELBRASSINE, Noëlle. *La palabre africaine*. *Diotima: revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, n. 84, online. Disponível em: https://diotime.lafabriquephilosophique. Acesso em: 8 abr. 2025.

O Imaginário Popular do Sagrado Sob a Perspectiva de um Observador Umbandista

Dilvio Alcir dos Santos Mello
UAB/UFSM, mellodilvio@gmail.com
Sandra Elisa Réquia Souza
UAB/UFSM, saraesso@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa criticamente o imaginário do sagrado na Umbanda, problematizando as visões estereotipadas que enriquecem sua complexidade simbólica e social. Objetiva-se explorar como ritos, entidades (como guerreiros e guias) e narrativas ancestrais são interiorizados pelos fiéis, constituindo um espaço de resistência e resolução de conflitos existenciais.

A reflexão acerca da experiência religiosa e a observação atenta nos inspira a nos debruçar sobre o imaginário popular acerca da religião de Umbanda. Na construção do estudo foi explorado, principalmente, uma reflexão autobiográfica a partir da experiência religiosa do autor para discutir a construção subjetiva do sagrado bem como a observação e escuta atenta dos participantes nos terreiros e de seus ritos e simbolismos.

O sagrado se manifestando de forma lúdica e aderente aos sentimentos humanos de seus adeptos torna-se campo fértil para o estudo do sagrado que se constrói a partir de uma singularidade irradiando-se ao coletivo, incentivando posturas empáticas e encorajando ações em direção ao interior de cada um e uma expansão do centro para fora.

A diversidade contida em seus ritos e na sua formação espiritual suscita o empreendimento de esforços na direção da compreensão do Ser humano buscando a integração com o todo. Entende-se que esta não é uma prática apenas umbandista, tendo em vista que as religiões são formadas por vivências culturais, ritos, mitos e simbologias que visam o crescimento espiritual.

Espiritualidade não se configura apenas pelo culto do sagrado ou sua reverência, mas na irradiação de conceitos universalistas de congregação e

união entre o divino e o material. A transformação íntima é a premissa da evolução espiritual, mas não somente, pois incentiva o compartilhamento dessa mesma conquista evolutiva com a coletividade humana.

METODOLOGIA

Para o estudo ora elaborado foi utilizado a metodologia de revisão crítica da obra Aproximações ao Imaginário: Bússola de Investigação Poética, tendo como prática a revisão narrativa sem a intenção de esgotar as análises acerca do tema.

Utilizou-se a estratégia de leitura reflexiva com os devidos apontamentos de ideias relevantes contidas no texto e posterior análise e construção deste estudo. Para esta reflexão optou-se por explorar a subjetividade do autor a partir da sua experiência e observação religiosa de Umbanda, sob a reflexão dos conceitos e animismo religioso, bem como simbolismos e características de seus seguidores. A observação atenta dos ritos e liturgias utilizados, bem como a narrativa utilizada nas suas práticas litúrgicas.

AS PRÁTICAS UMBANDISTAS

A Umbanda é uma religião brasileira instituída em 1908, no Rio de Janeiro. Trata-se de uma religião mediúnica, sincrética, espiritualista e ritualística que cultua os Orixás e crê na atuação da espiritualidade, invisível, no mundo físico para o progresso e a evolução humana e planetária.

Na sua missão religiosa utiliza-se de uma liturgia desenvolvida por cânticos e orações ao som de atabaques, que são utilizados para trazer ao mundo o Axé dos Orixás e seus mensageiros que são as entidades espirituais que atuarão através das potencialidades mediúnicas dos seus seguidores para dar consultas, aconselhamentos e tratamentos fitoterápicos às pessoas que buscam seu amparo espiritual. Seu receituário é amplo de chás, garrafadas, mandingas e energizações com o objetivo de alívio aos males de quem sofre.

A crença aos Orixás remete ao conceito de que é através deles que Deus (Olorum) se manifesta para sua criação e cada uma dessas divindades representam uma qualidade divina que fazem parte das características de cada

um dos seres humanos. Qualidades divinas representadas por tais entidades espirituais são: fé, amor, geração, justiça, lei, conhecimento e evolução.

As divindades reverenciadas nessa religião configuram-se como potestades da natureza e possuem lugares sagrados na natureza, como as matas, as montanhas, as pradarias, o mar, o rio, a terra, o campo santo, as estradas, as encruzilhadas. Dessa forma, para o praticante, todos os lugares do planeta são sagrados como sagrados também são todas as formas de vida contidas no planeta.

Utiliza-se de oferendas que podem ser elaboradas de uma gama extensa de elementos naturais, como ervas, folhas, farinhas, batatas, etc. Existem, basicamente, duas formas de oferendas, as votivas, ou seja, que são feitas em atos de gratidão e fé e as de “trabalho”, estas, possuem um propósito definido, como a cura de uma doença, o equilíbrio financeiro, uma desobsessão.

As práticas litúrgicas e ritualísticas habitualmente são transmitidas de forma oral dos mais antigos aos mais novos.

Essas práticas remontam a observação e manutenção de tradições religiosas, o que nos leva a inferir que são conhecimentos adquiridos diretamente da ancestralidade. O respeito ao mais velho e ao mais novo são pontos importantes que devem ser observados por seus praticantes em seus templos, pois um representa a sabedoria, a experiência e o outro o futuro, a alegria da vida e, principalmente, o limiar da aprendizagem, a curiosidade, a confiança e a inocência.

A diversidade é visível em seus templos e é incentivada, pois, entende-se, que as diferenças é que inspiram o crescimento e a evolução espiritual e material.

Como missão norteadora dessa instituição religiosa temos a fé, a humildade e a caridade representadas pelo que se denomina de “triangulo de forças da religião” e são representadas por falanges espirituais, os Caboclos (fé), os Pretos Velhos (humildade) e as Crianças (caridade).

O SINCRETISMO RELIGIOSO

Sincretismo é uma prática que visa ressignificar determinadas qualidades divinas e está calcada, principalmente, em relação aos santos católicos. Reza a lenda que os negros escravizados no Brasil, em virtude da obrigatoriedade de

professar a fé católica, encontraram em alguns santos as características de seus orixás, como, por exemplo, a missão de fé e amor de Jesus são aderentes às potencialidades divinas do Orixá Oxalá. Todavia, assim como o católico sabe muito bem quem é Jesus, o umbandista também sabe quem é Oxalá, logo, Jesus não é Oxalá e contrário também não, apenas uma interpretação para minimizar opressões ou castigos.

O congá (altar) de um templo umbandista é feito de imagens católicas ainda hoje, pois não se sente a necessidade de alterar essa prática religiosa.

Verifica-se nesse contexto a significação racional dos mistérios espirituais para que se possa, de maneira inteligível, conceber minimamente as dimensões do sagrado e do profano, num enlace que busca, não apenas a transcendência, mas também a comunhão entre o divino e a matéria.

> Ambos se necessitam, no entanto, essa percepção que se funda num lastro vivencial e existencial não autoriza uma teologia racionalizada ou racionalizante. A intelecção ajuda a compreender o fenômeno religioso sob o campo perceptivo possível a um órgão lógico. Tudo o mais permanece mistério. “Deus é um mistério inexplicável”, diz Berdyaev e solicita do homem nada mais do que a participação neste mistério. Não a sua elucidação. O mistério não se esclarece, se profundiza, complementa Berdyaev. (SANTOS, p. 165. 2020)

Toda a religiosidade preconiza a transformação íntima e a revisão de paradigmas morais e sociais visando uma melhor relação entre divino, vida e o planeta, sendo a ressignificação de conceitos uma das práticas desejadas e apregoadas.

A DIVERSIDADE: OS POVOS UMBANDISTAS

Um dos ensinamentos dessa religião foca no livre arbítrio, ou seja, a Lei da Liberdade presenteada pelo criador aos seres humanos, que lhe concede o direito de escolha dos caminhos que seguirá em sua jornada espiritual, assumindo total responsabilidade por cada um de seus passos.

Dessa forma a pluralidade é uma premissa encontrada nos Terreiros. Essa diversidade é sentida e representada pelas hostes espirituais trabalhadoras dessas casas religiosas. Toda a formação do povo brasileiro encontra-se representada em suas falanges espirituais, tais como: pretos, caboclos, índios, ciganos, baianos, marinheiros, malandros, boiadeiros e uma

grande quantidade de outras representações do povo brasileiro. Todos atuando através dos médiuns iniciados nos ritos sagrados.

Cada falange trabalha sob a irradiação de um Orixá, como, por exemplo, os Caboclos que em sua maioria são representantes do axé (força de realização) do Orixá Oxóssi.

O IMAGINÁRIO POPULAR UMBANDISTA

> Nesta abordagem, a experiência religiosa se reveste do caráter de exercício de plenitude – ou, como diria Clarice Lispector, "o sagrado como estado de graça". Mircea Eliade, mestre mitólogo romeno e historiador das religiões, nos ensina que o sagrado, fenomenologicamente, se dá a conhecer como irrupção teofânica: revelação de uma realidade absoluta no seu espaço de manifestação (*imago mundi*) e no seu tempo primordial tornado presente (*illud tempus*). (SANTOS, p. 159. 2020)

Ogum, o Orixá guerreiro que vence demandas. O general que luta as batalhas espirituais lado a lado do seu protegido. Defensor dos fracos e oprimidos. Orixá que traz no fio de sua espada a retidão da lei. Aquele que ajuda o filho a vencer o dragão da ignorância, da intolerância, da pobreza e das mazelas espirituais e humanas.

A fragilidade humana projeta para fora de si as imagens de seus heróis e defensores que são responsáveis por protege-lo e prover toda sorte de suprimentos para seu bem estar durante sua vida terrena.

O imaginário popular acerca da Umbanda, remetem a pensamentos tribais, de tempos e práticas passadas para fundamentar sua fé religiosa. Encontra em seus ritos um ambiente propício e preparado para a manifestação teofânica do sagrado. Tais projeções dão conta de guerreiros a defender suas cidadelas contra incursões malignas e opressoras, local sagrado onde estarão protegidos dos males do mundo.

> Assim sendo, enfatizamos aqui o caráter mais sagrado da dimensão da "religiosidade", condição de possibilidade de realização, busca e contato com o Sagrado, sem, necessariamente, estar vinculado a um corpus institucionalizado como religião. O exercício dessa religiosidade se expressa, sobretudo, na sacralidade que a vida passa a ter e no caráter não natural que a natureza assume: perceber o trágico e maravilhoso do milagre da vida acontecendo a todo o momento em seu movimento dinâmico de nascimento, morte e transformação. (SANTOS, p. 160. 2020)

Dessa forma, cada povo umbandista citado neste trabalho, fundamenta uma atuação espiritual, direcionadas a campos específicos da vida humana. Tais especialidades são embasadas na historicidade e filosofias populares de cada povo.

Exemplificamos: os Pretos de umbanda, representam o povo arrancado de seu berço pátrio e obrigado a trabalhos forçados em uma nação estrangeira, submetidos a toda sorte de violência, suas origens foram apagadas e obrigados a adotar uma cultura estranha, porém, não perderam sua fé nos Orixás e suas tradições, como forma de resistência. Esse povo de umbanda representa a resiliência, a fé, a coragem e resistência silenciosa, a humildade. Para falar com uma entidade espiritual desse orbe, é imprescindível que se curve, pois ele é velho e arqueado. O ato de curvar-se é o ápice do aprendizado, pois ínsita a humildade, inspira a submeter-se a sabedoria e a experiência como força motriz de uma transformação íntima.

Portanto, o imaginário popular dessa religião é rico e lúdico e traz em si a beleza da arte, com suas rezas cantadas e suas danças para a espiritualidade ancestral.

A dimensão do imaginário torna-se, dessa forma, a cidadela onde o fiel está amparado em suas limitações e busca, de forma lúdica e racional a transcendência espiritual, cercado de heróis e anciãos, sábios e pajés, orientais e nordestinos, buscando suas curas na força divina da natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O imaginário do sagrado caracteriza-se por ser a dimensão humana onde cada um encontra proteção e amparo para as vicissitudes da vida. É o local em que as limitações pessoais são compreendidas e trabalhadas para superação. Fé sem ação é insipiente, diz o sagrado.

Nessa dimensão cada um é realmente livre para fazer suas próprias sincretizações, é o espaço que a liberdade da sua consciência se permite ressignificar cada situação vivida e projetar novos futuros.

O imaginário religioso transforma-se em campo fértil para a construção de uma singularidade despida de dogmas, de códigos éticos e sociais.

Liberto para dar asas a sua ludicidade e abertos para ficar de frente com seus limites, construir seu próprio espaço sagrado, unindo a sacralidade da vida com o sagrado religioso, dançando e cantando com a coletividade e a diversidade, na construção de um ser espiritual melhorado.

Dito isso, o poder humano de imaginar e ressignificar experiências e sensações é o sagrado da vida de cada humano.

Desvelar o véu do mistério divino não é o que conduz, também não se apresenta como exigência para o crescimento e aprendizado pois o convite é para fazer parte e pertencer a esse mundo sagrado configurando-se como o somatório de esforços no sentido da melhoria íntima e coletiva.

Dessa forma sempre teremos nossos heróis a nos parear e andar conosco pelas veredas da vida, nos apoiando e nos incentivando a construção do sagrado dentro de nós e que possamos ser irradiadores dessa benesse.

Isso tudo nos faz perguntar: o que lhe faz imergir no sagrado da sua existência?

REFERÊNCIAS

SANTOS, Marcos Ferreira e ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao Imaginário: Bússola de Investigação Poética.** Galatea, FEUSP. São Paulo, SP, 2020. 2ª Ed.



Mandingas docentes e um novo Imaginário na escola pública

Roberto Silva da Silva
PPGE/UFSM, cineastaroberto@gmail.com
Valeska Fortes de Oliveira
PPGE/UFSM, vfortesdeoliveira@gmail.com

> *Você também não quer saber de orações subordinadas. Mas a escola foi feita para isso. Foi feita para aborrecer alunos. E você sabe que é parte dessa chateação.*
> Jeferson Tenório. **O Avesso da Pele**

PRIMEIRO E SEGUNDO PERÍODOS

Há poucas almas para lhe dar “bom dia”, um hiato na realidade de alguém que, desde domingo, sabe que vai ter sua história entrecruzada com centenas de histórias de famílias inteiras representadas por falas e comportamentos adolescentes. O mural da escola e sua caixa de entrada do e-mail institucional são partes de um todo que acredita que é dono de seu saber, de sua prática. Tentam te fazer acreditar que uma estratégia de marketing eleitoral vale mais do que sua graduação, seu mestrado, seu doutorado e seus anos de vivência em sala de aula.

Toca o sinal. Vai para a sala. Várias vezes em seus anos de docência no ensino público ouviu a frase: “eu não gosto é da matéria mesmo”. E é diante desse combo do gestor midiático-eleitoral com a cultura indolente dos estudantes que o aprendizado ocorre.

O que profissionais docentes fazem em escolas periféricas no Brasil que garante o aprendizado ainda dentro de suas turmas não é em função da conjuntura do ensino, mas, sim, apesar desta. Não falamos aqui de números de uma educação performática de índices. Falamos de se reinventar e se adaptar ao que se tem à disposição. Como acontece o engajamento dos estudantes e como a criação consegue escapar de diretrizes curriculares definidas por mentes exógenas não só ao ambiente escolar, mas também, muitas vezes, à própria educação.

A pergunta que fazemos é “que fator pode contribuir para o engajamento estudantil e a criatividade educadora no ambiente escolar?” Meu objetivo primeiro é investigar uma prática docente no ensino público que vá de encontro à ideia de educação performática estabelecida pela mantenedora e que consiga engajamento de alunos. Em segundo plano, pretendo entender se a prática pedagógica docente, em sua relação com uma estrutura antagônica ao seu trabalho, não se trata de uma mandinga, uma malandragem fundamentada na cultura afro-diaspórica brasileira.

O campo deste estudo é a Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda, uma escola de tempo integral na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil. Especificamente seus projetos de pesquisa acadêmica desenvolvidos em sala de aula, apresentados na Jornada Acadêmica Integrada (JAI) da Universidade Federal de Santa Maria.

As epistemologias do Norte, ou eurocêntricas, são a pedra angular da educação vertical e hegemônica que administra a escola pública brasileira. A escola auto-proclamada tradicional é racional. Para entender uma ação pedagógica subversiva ao estabelecido é preciso uma epistemologia subversiva. Partindo do conceito de *mandinga* para classificar ou não o trabalho dos educadores e dos alunos, vamos seguir uma metodologia afro-orientada: a pesquisa cambono que nos ajuda a entender os fenômenos a partir da perspectiva do cruzo. Para Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino:

> A figura do cambono como símbolo que compreende uma série de fazeres/saberes é potente para pensarmos a atitude do pesquisador que se orienta pelos saberes assentados nas epistemologias das macumbas. O cambono é aquele que se permite afetar pelo outro e atua em função do outro. (2018, p.37)

Como estratégia para responder a pergunta da pesquisa e preencher as lacunas dos objetivos, vamos incorporar a insurgência impregnada nas ações dos professores e estudantes de nosso estudo. Vamos nos permitir afetar por esses sujeitos. Vamos nos assentar num dia dentro escola e evocar para nossa roda epistêmica sua prática instituinte juntamente com os ancestrais que guiam no campo teórico. Trata-se, portanto, de uma metodologia que não nega que é impregnada de encantamento, mas também se propõe circular enquanto ato científico.

Como colocado anteriormente, os alunos gostam de você. Da sua pessoa. Entre um hiato e outro de conversa - quer seja com o colega do lado, quer seja no *whatsapp* - ele rabisca no caderno o que colocaste no quadro verde. Entre um sinal e outro; entre uma turma e outra, vamos ressignificar algumas palavras que não frequentam os textos acadêmicos. Começaremos colocando a mandinga como episteme e referenciá-la. Falar de mandinga é falar de magia, encantamento. Portanto, este verbete precisa também se fazer presente na gira para termos subsídios que nos ajudem a ver a prática docente com lentes diferentes, forjadas por mãos parecidas com as nossas.

Empoderados com conceitos mais escurecidos, poderemos fazer o cruzo e entender sua potência. Veremos nosso campo de estudo e os sujeitos que o compõem. Entendendo que ambos são parte de um todo orgânico e interdependente. Antes de voltar para casa vamos entender o que foi este dia. Vamos olhar para o trabalho dos educadores, ou melhor a magia destas encruzilhadas, e entender o processo de engajamento estudantil em uma prática docente.

TERCEIRO PERÍODO

Os dois primeiros períodos já foram. Os alunos estão mais acordados agora. É uma turma do sétimo ano do ensino fundamental. Você precisa ter paciência porque eles realmente vão fazer coisas de criança, apesar de se ofenderem quando ouvem isto de um adulto na sala. Hoje o dinamismo é estratégico porque há um conteúdo novo para eles. E para que menos gente vá para o recreio sem entender nada do que falaste, é preciso explicar incansavelmente cada termo que for usado.

Ao atravessar o portal da sala de aula e tomar consciência do que você quer ao final da aula, a mandinga já começa a acontecer.

Mas o que é esta tal “mandinga”?

Etimologicamente a palavra *mandinga* representa um grupo étnico que, segundo Nei Lopes (2011, p.188) “inclui vários povos da África Ocidental falantes da língua do grupo mandê”. Em especial os malinke do reino do Mali da Idade Média, para Artur Ramos citado por Bertolossi:

> este povo,a que os negros chamavam mandinga, os espanhóis mandimença e masmol, maniinga (do radical maniou mali, o hipopótamo, visto que eram povos totêmicos, e a terminação nke, povo), tinha uma índole guerreira e cruel. Não obstante a influência maometana, eram considerados grandes mágicos e feiticeiros, e daí o termo mandinga, no sentido de mágica, coisa-feita, despacho, que os negros divulgaram no Brasil. (2006, p. 2)

A expressão mandinga é atrelada ao campo do místico no Brasil quando muitos escravizados de diversas etnias da África Ocidental trouxeram para a América as bolsas de mandinga, usadas pelos curandeiros e, mais tarde, até por benzedeiros. Segundo Bertolossi (2006, p. 8) “além de acreditarem ter o corpo fechado ao usá-las, muitos usuários das bolsas as usavam também para trazer sorte, dinheiro e até para atrair mulheres.” Costume muito condenado pela Igreja Católica Inquisidora. Kabengele Munanga citado por Almeida (2020, p. 71) afirma que “o preconceito não é um problema de ignorância, mas de algo que tem sua racionalidade embutida na própria ideologia”. Para não entrar em atrito com os senhores de gente da época, a Igreja não queimou nenhum africano mandingueiro, mas estigmatizou a o uso como demoníaco.

A narrativa se enraizou de tal forma que no próprio dicionário da língua portuguesa o significado número um para o verbete “mandinga” é “bruxaria”; e “mandingueiro” é “feiticeiro africano”. Ao longo da diáspora e da sedimentação do racismo sistêmico na sociedade brasileira, a mandinga extrapolou as etnias mandês e se incorporou na cultura afro-diaspórica. Principalmente na capoeira como metodologia da luta, da dança e do jogo. Para Adriana Albert Dias:

> No âmbito da capoeira na contemporaneidade, “mandinga” também se confunde com o termo “malandragem”, neste caso mais relacionado ao disfarce, à sagacidade, à trucagem que faz com que o jogador vença a luta não pela força física, mas pela arte do fingimento, do jogo da enganação. (2009, p. 55)

Ao longo do tempo, a palavra mandinga passa a ganhar um valor pejorativo e amedrontador. Alicerçado na catequese racista primitiva e que acompanha o processo do racismo estrutural que sedimenta a jovem sociedade brasileira.

Por isso vamos nos apropriar da mandinga. Se o dicionário da língua do colonizador diz que mandingar é “praticar feitiçaria”, vamos juntar os ingredientes mágicos. Vamos praticar “atos de mágica, bruxaria, sortilégio para obter algo por supostos meios sobrenaturais”.Entendendo este “natural” como o da cosmovisão

do Norte. Pois é ele que rotula uma prática do outro não só que não entende, mas que não quer entender. Para Santos (2020, p. 237), “nas epistemologias do Norte, está fora de questão valorizar os sentidos como fonte de conhecimento.” A questão é que a razão não é alheia aos sentidos.

> Sem os sentidos seria impossível aquecer a razão, como recomendam as epistemologias do Sul, gerando assim o sentir-pensar, o corazonar que torna possível a transformação do mundo num mundo concebido como uma responsabilidade pessoal. (SANTOS, 2020, p. 238)

Na busca de uma metodologia que abarque os sentidos, uma epistemologia das macumbas se coloca como uma via integrante de nossa encruzilhada. Principalmente por ser fundamentada na perspectiva do cruzo que, para Simas e Rufino (2018, p.33)”[...]na produção do conhecimento configura-se como uma resposta responsável, orientada pelo reconhecimento de que nos formamos, sempre, a partir da relação e do acabamento que nos é dado pelos outros”. Como nosso foco são trabalhos desenvolvidos horizontalmente dos estudantes com os educadores com uma auto-regulação de ambas as partes do todo, o cruzo se configura evidentemente nesta situação.

> O cruzo produz os efeitos de encantamento, e as consequências advindas de suas operações são compreendidas enquanto possibilidades. Assim, a perspectiva do cruzo emerge enquanto conhecimento credível e necessário, pois partimos da orientação de que o mundo, os seres e as práticas sociais não estão acabados e de que os conhecimentos possíveis não se esgotam na esteira de um modo de saber que se reivindica único. (2018, p.33)

Entendendo as relações entre as partes que integram a atividade estudada sob a perspectiva do cruzo, o sobrenatural perde o seu tom pejorativo e passa a ser estratégico para esse estudo. Pois o adjetivo “sobrenatural” é uma pecha da racionalidade branco-ocidental que não se aplica mais neste texto para estudo.

O primeiro meio sobrenatural que vamos usar fez os mandês se destacarem quatro séculos atrás: ler e entender o que estão lendo. Este será o primeiro ingrediente da nossa mandinga. Vamos ler esta atividade de sala de aula e entender sua dinâmica educador-aluno.

O outro meio sobrenatural que os mandês com certeza carregavam consigo era a crença nos seus escritos. Vamos trazer para a gira conceitos que

nos ajudem a entender esse pluriverso da sala de aula em que os projetos foram desenvolvidos.

As crianças estão ficando cada vez mais agitadas. A hora do recreio se aproxima. Seus semblantes estão dizendo que elas conseguiram se conectar. A maioria acompanhou sua linha de raciocínio.

Agora não há o que fazer: é o sinal do recreio.

RECREIO

Como sempre, você é um dos últimos a chegar. O café preto até parece atraente, mas o estado da garrafa indica que as mãos negras que o manipularam desde o pó até a térmica o fizeram pela força da chibata moral. A escola reflete em seu quadro funcional a desigualdade do país: a maioria afro-diaspórica e não-branca isolada na cozinha e pelos corredores empunhando equipamentos de limpeza, enquanto na sua sala, os docentes desfrutam seu merecido descanso se comportando como uma pequena corte de privilegiados. E a dor de quem é obrigado a servir quem é tão servidor quanto a si próprio está impregnada nas notas de sabor daquele café preto.

Este é um momento de pequena catarse. Hora de ver seus pares. Gente que também lida com a indolência adolescente recém-desperta combinada com políticas estranhas determinadas pela Secretaria da Educação. Aqui também é um momento de mandingar. É na hora do recreio que muitas ideias de professores diferentes se cruzam. De maneira orgânica, o cruzo de saberes docentes acaba potencializando igualitariamente as mandingas de cada um em seu espaço de tempo e lugar com os estudantes.

QUARTO E QUINTO PERÍODOS

Eles demoram a voltar do recreio. São seiscentos alunos para vinte e quatro salas. É humanamente impossível para o monitor dar conta. Ver sua figura com os livros a tiracolo faz os alunos do primeiro ano entenderem que, por mais que procrastinem, dois longos períodos da língua do colonizador os esperam. Acredito que este seja um papel estratégico desta primeira série do Ensino Médio: se entender onde se está.

As turmas de ensino médio, além dos parâmetros curriculares do Ensino Médio Gaúcho (EMG) conectado ao Novo Ensino Médio (NEM), há também as interferências pedagógicas de uma fundação privada no desenvolvimento dos conteúdos de alguns componentes curriculares do itinerário formativo dos estudantes. Além das provas oficiais para aferir o nível de aprendizagem dos alunos em língua portuguesa e matemática.

As atividades do EMG/NEM, para os estudantes, basicamente se resumem em feiras e escolhas de disciplinas para preencher a carga horária de seus itinerários formativos. Durante o ano para escolher quais disciplinas eletivas vai cursar e no final do ano qual itinerário formativo vai seguir na segunda e terceira séries. No lado docente são várias horas de lives no YouTube para saber o que dizer para os estudantes nas feiras.

No campo da orientação pedagógica escolar para instituições de tempo integral, a gestão de 2022 a 2026 da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul contratou os serviços terceirizados de uma fundação: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com sede em Recife. Segundo o sítio da empresa sua causa é um “Modelo de educação inovador denominado Escola da Escolha e cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida”. Para os estudantes são desenvolvidas atividades catárticas que os incentiva a valorizar o seu tempo na escola, bem como noções básicas de planejamento pessoal. Há também ingerência direta nos conteúdos de disciplinas do itinerário formativo (projeto de vida, mentoria) que devem aplicar em aula as apostilas do Instituto.

Tanto o contexto curricular do EMG/NEM quanto as ações do Instituto de orientação estudantil compõem a ordem natural dentro desta escola de ensino integral. Além de serem políticas verticais de cúpula, ambas têm também em comum o objetivo de “melhorar os índices de educação do Rio Grande do Sul”. Inclusive com metas numéricas a serem batidas. Os seres humanos que geraram estes números não importam. A escola não é um todo, ela é um desempenho, uma performance.

Dar dois períodos pesados de conteúdo depois do recreio desgasta a todos. Por isso você não julga a cara de alívio quando o sinal para o sexto período bate. Cinquenta minutos nos separam da hora do almoço. Ainda bem

que o tema do nosso último período da manhã é saboroso como um prato de comida para um faminto.

SEXTO PERÍODO

O último período da manhã lhe reserva um momento de reflexão. Tanto você quanto a turma estão querendo um respiro para terminar o dia. Como é uma turma de final de Ensino Médio, o grupo pede para debater sobre si e sobre o que os espera depois da escola. Eles querem ouvir alguém mais velho.

A partir de agora é preciso dar nome à nossa metodologia. Dentro de uma perspectiva de encantamento e cruzo, a pesquisa de cambono torna-se um importante instrumento para nosso estudo. Segundo Simas e Rufino (2018, p.37)" o cambono é aquele que se permite afetar pelo outro e atua em função do outro." Outro princípio elementar é o desconhecimento do saber anterior e se pergunta sucessivamente (contextualizando: este é o fator que procuramos? Ou será outro? Ou ainda há outro?). Para não nos perdemos num turbilhão de perguntas porque o cruzo é um movimento anárquico constante, vamos seguir os caminhos mandingueiros e ver onde nos levam.

O estigma dado às mandingas que acabou impregnando a palavra e suas derivações na língua portuguesa nos remete ao conceito de feitiçaria. Desvencilhando a pecha, o radical de feitiçaria é o mesmo de feitiço. O mesmo que os xamãs dos povos originários usavam para promover curas nas suas comunidades. O mesmo que os próprios magos e bruxas da Europa também faziam para aliviar os males de seus semelhantes. A magia, o feitiço são hipônimos do encantamento.

O que é este encantamento na sala de aula?

A ideia do encantamento dentro da sala de aula é uma representação do imaginário radical desta. Entendendo este espaço como um todo composto por partes que a definem, mesmo com falas que vêm de lugares diferentes. Trata-se, portanto, de uma intersecção de histórias de vida: uma encruzilhada. E a potência desta pode se materializar num processo de encante. Indo mais além: há uma reconfiguração desta instituição imaginária da escola. O cruzo provoca um magma. Para Cornelius Castoriadis (1982, p. 388) "um magma é aquilo de onde se podem extrair (ou em que se podem construir) organizações conjuntistas

em número indefinido, mas que não pode jamais ser reconstituído (idealmente) por composição conjuntista (finita ou infinita) destas organizações)". A mandinga cria uma nova escola científica e não performática.

Quais podem ser os ingredientes dessa mandinga?

O afeto: se o que está ocorrendo dentro do espaço não vier ao encontro das partes do todo da sala de aula, é apenas um espaço ocupado por corpos amorfos. O afeto, portanto, é a chave de ignição.

A horizontalidade: entender que a autoridade não implica em hipótese alguma em opressão autoritária. A sabedoria nos hierarquiza naturalmente.

A alteridade: ter consciência que o estudante é o outro e que o educador é o outro. Não falo de retirada do lugar de professor e aluno, mas de entendimento de que o todo precisa da parte que é docente e da parte que é discente.

Vencemos mais uma manhã. O estômago está nas costas e tudo que você quer é comer em paz e recarregar para os últimos três períodos na parte da tarde.

SÉTIMO E OITAVO PERÍODOS

A diferença para os sonolentos da manhã é evidente. Os corredores poloneses de estudantes esperando para abrir as salas dão uma sensação de que os corredores são mais estreitos. A fragrância de hormônios adolescentes com notas de glândulas sudoríparas monopolizam o ar que você respira. Numa turma de ensino médio em tempo integral, à tarde é para o lúdico. É o momento de você ser criativo. E quando fechar a porta, vocês têm a última palavra.

A Jornada Acadêmica Integrada (JAI) é um evento anual da Universidade Federal de Santa Maria que divulga a produção acadêmica desta instituição de ensino superior para a comunidade principalmente da região central do estado do Rio Grande do Sul. Um evento paralelo é a JAI Jovem, voltado para as escolas de Ensino Médio que cede espaço no campi para trabalhos desenvolvidos nas escolas no campo da pesquisa e extensionismo.

Em 2023, a EBE Paulo Lauda volta a participar com cinco projetos: três de pesquisa e dois extensionistas. Os de pesquisa têm no máximo dois estudantes e os extensionistas cinco integrantes cada. Tratam-se de atividades

desenvolvidas em aula com a turma dos estudantes, os trabalhos passaram por uma curadoria dos orientadores que selecionaram os cinco trabalhos que iriam para o evento na universidade. A dinâmica de produção acadêmica e pesquisa científica vai totalmente de encontro à ideologia que vive a escola. Mas num universo de cinco turmas de ensino médio em tempo integral, cinco trabalhos são selecionados para serem expostos num campus universitário.

E como a mandinga se aplica neste caso?

Afeto: Aqui é preciso entender a relação com os espaços. Primeiro o da sala de aula. O terreiro onde estão assentados os sujeitos é um campo de relações afetivas e de sentimentos plurais. E esta pluralidade suscita ações políticas, ou seja, interações do muntu para o bantu em todas as direções. Se entendemos que este território é político, é ontológico e é sensorial, podemos sim expandir para cá a ideia que Mariléia de Almeida (2021, p.298) chama de "território de afetos". Para a autora tal conceito se aplica a uma "atitude política, que privilegia o uso de saberes com forma de ampliar espaços de subjetivação, constituídos por meio dos deslocamentos de sentidos".

A JAI já estava na sua trigésima oitava edição e a JAI Jovem na sua sexta. O evento é parte da cultura local santa-mariense. Principalmente quando um evento faz os estudantes se sentirem incluídos ao serem tratados como expositores de um evento dentro de uma instituição tão representativa do que é "a" academia para eles.

Horizontalidade: O educador ocupa um lugar singular para quem é da educação básica: a de orientador de trabalho científico. Valorizando a sua construção do conhecimento tanto em sala de aula quanto na sua biografia. Ele não é uma peça que cumpre ordens, mas um orientador, uma autoridade naquele trabalho exposto. Destaco aqui o sufixo *-idade* que destaca os educadores, mas não lhes coloca numa condição de opressores, tirando, assim, o carrego colonial de seu ofício. Os estudantes são autores, donos do saber que produziram, não formatado, mas, sim, fruto do cruzo das vivências dos participantes do processo.

Assim como no espaço universitário, a autoria é colaborativa entre estudantes e seus orientadores. A negociação teórica não tem a intensidade de uma graduação ou pós-graduação. Mas a sua existência denota uma relação de todo - o trabalho de pesquisa - e de partes - estudantes e orientadores. E o

acontecimento, a existência finalizada destes projetos de pesquisa são imagens da potência deste cruzo.

Alteridade: A decisão dos objetos de estudo foi dos estudantes, o que lhes conferiu protagonismo, mas não relegou os orientadores a um papel secundário ou coadjuvante. Trata-se de momentos decisórios que cabe ora a um ora a outro partícipe. Os orientadores apontaram a maioria das referências para as pesquisas. Respeitar momentos em que o outro vai ocupar o lugar de protagonismo é entender que do lugar dele, as decisões sob a perspectiva do outro ajudam o todo.

O sinal toca pela penúltima vez. A agitação deles agora se transforma em ansiedade. Foram oito horas em sala de aula. O ar condicionado não dá conta, a internet falha o tempo todo porque alguém está jogando online em algum lugar da escola e até as suas pernas já estão contando o tempo em contagem regressiva. Mas vamos, nestes últimos cinquenta minutos ver se esta prática de pesquisa em sala de aula pode ser classificada como uma mandinga e se conseguiu engajamento dos estudantes.

NONO PERÍODO

É difícil manter o foco nestes derradeiros cinquenta minutos. Os alunos investem pesado na procrastinação: pedem para sair, tentam convencê-lo de que não vale a pena grandes reflexões no último horário. Apesar do cansaço, você sabe que este é um excelente momento para fazer o movimento de olhar para trás. De entender o que houve nos quatrocentos e quinze minutos anteriores.

Um fator que quebre, como numa reviravolta de uma narrativa, o estabelecido verticalmente para o ambiente da sala de aula pode melhorar o engajamento. Entendendo este como a adesão voluntária de alunos para uma atividade de sala de aula, independente da quantidade. A própria criatividade do educador é um fator. Quando há o cruzo dos caminhos contestadores do imaginário instituído e da institucionalidade dos alunos com o dos educadores temos o magma e subsequente criação. Os imaginários radicais destas duas partes da sala de aula são pedra angular deste magma.

Na Escola Paulo Lauda, a produção de material científico vai totalmente de encontro aos parâmetros estabelecidos pelo EMG/NEM. Não conversa diretamente com a educação semi-tecnológica e empreendedora estabelecida verticalmente pela secretaria estadual de educação, por isso, não tem o peso da obrigatoriedade de gerar resultados matemáticos. A escolha de um tema que tem que ser descoberto ou investigado afeta tanto educadores quanto educandos. A horizontalidade acaba também contribuindo para a potência criativa e engajadora dessa atividade pedagógica.

Esses materiais de iniciação científica dessa escola da educação básica são resultantes de mandingas pedagógicas por terem afeto, horizontalidade e alteridade. Ingredientes sobrenaturais para o imaginário da escola eurocêntrica, por isso encantam. Configuram, assim, a construção de uma outra escola, mais orgânica, mais ouvinte. Podem ser vistas como mandingas também por ocorrerem no campo da malandragem, da enganação das políticas verticais da horizontalidade que a condenam, mas não as atacam diretamente.

Quando percebe que muito do que te incomoda na escola é porque você e os alunos são partes da sala de aula e não da escola, o sinal do final da aula invade seus ouvidos. Hora de se despedir da turma, lembrá-los da prova da semana que vem e voltar para casa. Finalmente você vai descansar porque excepcionalmente não há provas para corrigir.

REFERÊNCIAS.

ALMEIDA, Mariléia de. (2021). **Território de afetos:** práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro. História Oral, 24(2), 293–309.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Jandaíra, 2020.

BERTOLOSSI, Leonardo Carvalho. **A Medicina Mágica do Uso das Bolsas de Mandinga no Brasil, Século XVIII.** Encontro Regional de História (XII - Rio de Janeiro - 2006). Usos do Passado.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

DIAS, Adriana Albert. **A Mandinga e a Cultura Malandra das Capoeiras**.Revista de História, 1, 2 (2009), pp. 53-68

LOPES, Nei. **Dicionário da Antiguidade Africana.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: A Afirmação das Epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **A Ciência Encantada das Macumbas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

TENÓRIO, Jeferson. **O Avesso da Pele**. Vitória: Logos, 2021.

ENTRE FÉS E SABERES: PROMOVENDO A DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA

Aline Simões Martins
UAB/UFSM, alinesimoesmartins@gmail.com
Odon Rodrigues de Freitas Júnior
UAB/UFSM, freitas.juniorcr@gmail.com
Valeska Maria Fortes de Oliveira
PPGE/UFSM, vfortesdeoliveira@gmail.com

O presente projeto extensivo originou-se através das Disciplinas Textos Sagrados e Diversidade I e II, do Curso EAD de Ciências da Religião da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Sabendo que essas propostas nas Escolas são sementes que cultivam a cidadania, o pensamento crítico e a solidariedade, preparando os alunos para um futuro de transformações sociais e pessoais. Sendo assim, orquestramos uma iniciativa voltada para a promoção do respeito, tolerância e entendimento mútuo entre alunos, professores e comunidade escolar em relação às diferentes crenças religiosas presentes no ambiente educacional, em especial as religiões afro-brasileiras. Buscando criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde as diferenças religiosas são vistas como oportunidades de aprendizado e enriquecimento cultural. A justificativa para este projeto reside na importância de promover a convivência pacífica e a valorização da diversidade religiosa como parte integrante da formação cidadã e do desenvolvimento humano dos estudantes. Objetivado para impulsionar o diálogo inter-religioso entre alunos, professores e comunidade escolar, por meio de Rodas de Conversas, via Google Meet, com um Sacerdote de Umbanda e Jurema Sagrada. A participação de discentes e docentes revelou-se uma experiência singular de diálogo inter-religioso e valorização da diversidade cultural. A explanação conduzida pelo Sacerdote, ao apresentar distintas tradições religiosas e fomentar um espaço aberto ao questionamento, não apenas suscitou reflexões críticas, como também despertou nos estudantes um

profundo senso de pertencimento. O brilho nos olhos daqueles que se reconheceram nas religiões de matriz afro-brasileira evidencia a importância de ambientes educativos inclusivos, capazes de promover o respeito, a escuta sensível e o reconhecimento da pluralidade identitária presente no contexto escolar.

Palavras-chave: Diversidade Religiosa; Diálogo Inter-religioso; Respeito.

1 INTRODUÇÃO

A diversidade religiosa no Brasil garantida pela constituição de 1988 *(país laico)* é um tesouro que visa fortalecer e promover o respeito, a convivência harmônica e a troca de sabedorias entre diferentes crenças, unindo as religiões em uma celebração da pluralidade e paz.

Entretanto, conforme descreve os autores De Souza Santos, Santos, De Souza Freitas (2024, p. 3) “ao falar da questão da diversidade vêm logo átona, as questões religiosas e os muitos conflitos que já foram criados em volta do campo religioso e, no Brasil é ainda um grave problema, que requer determinadas ações e intervenção”.

Sendo assim, orquestramos uma iniciativa voltada para a promoção do respeito, tolerância e entendimento mútuo entre alunos, professores e comunidade escolar em relação às diferentes crenças religiosas presentes no ambiente educacional, em especial as religiões afro-brasileiras e afro-indígenas, que de acordo como Bastide (1971) sofreram um processo de sincretismo, repressão e resistência ao longo da história do Brasil.

Projeto extensionista das disciplinas de Textos Sagrados e Diversidade (UFSM) promoveu o diálogo inter-religioso na formação cidadã. Através de Rodas de Conversa online com um Sacerdote de Umbanda e Jurema Sagrada, engajou alunos, professores e comunidade escolar.

A exposição das tradições e espaço para questionamentos fomentaram reflexões críticas e um forte senso de pertencimento dos estudantes.

O reconhecimento visível nas expressões dos participantes de matriz afro-brasileira evidenciou o impacto da iniciativa.

A experiência reforçou a necessidade de ambientes educativos inclusivos que valorizem a diversidade religiosa e a pluralidade identitária.

2 METODOLOGIA

Inicialmente, adotamos o formato de Rodas de Conversa virtuais, realizadas via Google Meet, para fomentar o diálogo inter-religioso.

Um Sacerdote de Umbanda e Jurema Sagrada conduziu encontros dinâmicos com alunos, professores e membros da comunidade escolar, partilhando fundamentos dessas tradições e abertura para questionamentos.

Essa abordagem dialógica buscou criar um espaço seguro e respeitoso de troca, onde a exposição de diferentes cosmovisões religiosas serviu como catalisadora de reflexão crítica e reconhecimento identitário.

O processo priorizou a escuta sensível e a valorização das experiências pessoais, transformando a diversidade religiosa em ferramenta pedagógica para o desenvolvimento cidadão.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A DIVERSIDADE RELIGIOSA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A relação entre religião e educação no Brasil é marcada por tensões históricas, avanços na legislação e desafios persistentes que envolvem toda sociedade.

Desde o período colonial, a presença do catolicismo como religião oficial influenciou a estrutura educacional brasileira, inferiorizando outras expressões de fé à marginalidade (Bastide, 1971). Entretanto, a partir do século XX, com a crescente pluralização do campo religioso, o ambiente escolar tornou-se palco de disputas e reivindicações por reconhecimento, que simultaneamente, essa dinâmica impulsionou demandas legítimas por políticas educacionais que valorizassem a diversidade e promovessem a inclusão de diferentes expressões de fé.

O ensino confessional, vinculado à hegemonia Católica, foi contestado por setores leigos e por religiões emergentes. Assim, como descreve Giumbelli (2021), a cultura e religião, enquanto vertente política, passou a ser instrumentalizada tanto pelo Estado quanto por grupos religiosos menos vistos para legitimar demandas identitárias. Com isso, legislações e programas educacionais surgem, visando proibir o proselitismo e garantir o respeito à diversidade cultural religiosa brasileira, aquilo denominado por Guerreiro (2003, p. 10) como “Nova Era”.

Streck (2012) ressalta que essas mudanças legais buscaram, de certa forma, superar a doutrinação, substituindo-a por uma abordagem fenomenológica do fato religioso, centrada no diálogo e na compreensão das tradições. No entanto, destacamos que até nos dias atuais, a implementação desses dispositivos legais ainda esbarra em resistências, como a falta de formação docente específica e a persistência de visões diminutivas e segregantes em salas de aula.

Promover a diversidade religiosa na educação brasileira implica reconhecer a complexidade de um campo em constante transformação, onde tradições ancestrais coexistem com espiritualidades emergentes. Como afirma Guerriero (2003, p. 10), "a Nova Era não é um caminho único, mas um espelho da sociedade plural" exigindo da escola posturas éticas que transcendam tolerâncias superficiais e abracem a riqueza do pluralismo em toda sua complexidade.

3.2 DIÁLOGO E RESPEITO COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO RELIGIOSA INCLUSIVA

A construção de uma educação religiosa inclusiva exige a superação do proselitismo, para investir e privilegiar uma abordagem que valorize a diversidade de crenças e das identidades culturais contidas em cada rosto, em cada olhar, em cada pessoa.

> A valorização do ensino religioso e da inclusão em sala de aula é apossar-se dos mais fortes valores da humanidade, progredindo e consolidando o caráter e suas responsabilidades criando raízes e conceitos justos. O aprendizado se estende à transmissão dos verdadeiros valores da humanidade e das resoluções de questões de

> cunho moral. Dessa forma, esses valores não se caracterizam mais um nível, e sim, uma percepção de ações individuais desejáveis socialmente (Dos Santos e Da Silva, 2021, p. 7).

Nesse contexto, o diálogo e o respeito emergem como pilares fundamentais para práticas pedagógicas, que não apenas transmitam conteúdos, mas também promovam a convivência ética e humanitária entre todos, afirma a Professora Dra. Lorena Marquezan em aula na disciplina Seminário Integrador IV, da UFSM. Esta postura educacional externalizada pela docente está diretamente relacionada à equidade educacional que “[...] significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver sua potencialidade" (Gadotti, 1992, p. 21).

Para implementar uma educação religiosa inclusiva, é essencial que os educadores/professores adotem, sobretudo, um papel de mediadores culturais. Isso significa reconhecer as múltiplas vozes presentes na sala de aula e facilitar o diálogo entre essas narrativas, “[...] fazer com que essa pessoa seja capaz de exercer sua cidadania dentro do que suas limitações lhe permitem e não dentro do que a sociedade acredita que a essa pessoa lhe é permitido fazer, devido a suas limitações” (Matos, 2024, p. 46).

Segundo Gadotti (2005) a educação que acolhe a diversidade em seus vários aspectos, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e ativos em suas comunidades. Além disso, a formação continuada de professores é crucial para desenvolver práticas inclusivas eficazes, como descreve as professoras Doutoras Valeska de Oliveira e Sandra Souza, em uma aula da disciplina Arte, Sociedade e Narrativas Sagradas, na UFSM.

Educadores devem ser capacitados para lidar com a diversidade religiosa e cultural de maneira sensível e informada. A criação de espaços para diálogo entre pares pode facilitar a troca de experiências e estratégias, enriquecendo a prática pedagógica (Lima, 2018). Dessa forma, a escola se transforma em um local onde o respeito às diferenças é vivenciado diariamente.

Iniciativas que promovem o desenvolvimento do pensamento crítico também são fundamentais na educação religiosa inclusiva, como *8º ouvindo coisas: memórias para o futuro*. Ao encorajar os alunos a questionarem e

refletirem sobre a diversidade de crenças, estamos contribuindo para uma sociedade onde o entendimento mútuo é priorizado.

Por último, mas não menos importante, o engajamento das famílias no processo educacional é indispensável, porque “existe uma necessidade de parceria entre escola e família, com o propósito de unificação e relativização no que tange a necessidade de manter práticas de valores morais” (Dos Santos e Da Silva, 2021, p. 7).

Assim, práticas pedagógicas inclusivas se expandem para além dos muros escolares, impactando positivamente a convivência em uma sociedade multicultural, pluralista e laica.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Essa experiência com a exposição direta às cosmovisões afro-brasileiras, mediada por um representante religioso, atuou como catalisador de transformações subjetivas e coletivas. O senso de pertencimento emergente entre estudantes que se identificaram com essas tradições, materializada no "brilho nos olhos", revela ainda, infelizmente, o vazio deixado pela histórica invisibilização dessas matrizes nos espaços educacionais.

Simultaneamente, a metodologia dialógica das Rodas de Conversa demonstrou eficácia ao converter diferenças religiosas em um espaço pedagógico e seguro para questionamentos e permitiu que tensões iniciais se transformassem em compreensão mútua e a quebra de preconceitos.

Notamos que esse impacto inicial pode fertilizar o solo e ganhar outros rumos fora do ambiente educacional para competências cidadãs essenciais do dia a dia.

A escuta sensível cultivada no encontro funcionou como antídoto contra a intolerância, enquanto as reflexões críticas despertadas pela fala do sacerdote revelaram-se ferramentas concretas para navegar na complexidade do pluralismo religioso visto na sociedade contemporânea.

Por fim, é imperioso falarmos que o diálogo se revelou como caminho transformador sobre o reconhecimento da diversidade como eixo curricular.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: Contribuição para uma Sociologia das Interpenetrações de Civilizações. São Paulo. Pioneira.1971.

BLOOM, Benjamin Samuel. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.575/1997.

DE SOUZA SANTOS, Silvany Lopes; SANTOS, Bruno Freitas; DE SOUZA FREITAS, Hevelin Anavlis. A diversidade religiosa na educação: uma breve discussão. **Revista Tecnológica da FATEC**, v. 15, n. 2, 2024.

SANTOS, Denis Cassiano dos; SILVA, Sileide Mendes da. Ensino religioso e os valores de uma educação inclusiva. **IV CINTEDI**, 2021.

GUERRIERO, Silas. A diversidade religiosa no Brasil: a nebulosa do esoterismo e da Nova Era. **Revista Eletrônica Correlatio**, v. 3, p. 128-140, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação e diversidade cultural**. Rio de Janeiro. Graal. 1992.

GOLDMAN, Marcio. Cavalo dos deuses: Roger Bastide e as transformações das religiões de matriz africana no Brasil. **Revista de antropologia**, p. 407-432, 2011.

GIUMBELLI, Emerson. Sentidos da cultura em suas relações com a religião: políticas culturais e diversidade religiosa no Brasil. **Dados**, v. 64, n. 4, 2021.

HENRIQUES, Rosângela Maria. **O currículo adaptado na inclusão de deficiente Intelectual**. O Papel do Currículo na Inclusão, 2012.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KADLUBITSKI, Lídia. Diversidade religiosa na educação no Brasil. **Caminhos-Revista de Ciências da Religião**, v. 12, n. 2, p. 370-385, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATOS, Antônia Débora das Neves et al. **O ensino religioso como potencializador de uma educação inclusiva**. 2024.

STRECK, Gisela Waechter. O Ensino religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação. **Revista Pistis & Praxis**, v. 4, n. 1, p. 261-276, 2012.

IMAGINÁRIO E OUTRAS ENCRUZILHADAS: uma roda de conversa tecendo fios no campo da educação

Ana Iara Silva de Deus
Rede Municipal de Navegantes/SC, anaiaradeus@gmail.com
Luciano Anchieta Benitez
PPGE/UFSM, luciano.a.benitez@ufsm.br

No Grupo de trabalho Imaginários e Outras Encruzilhadas, tivemos a oportunidade de mediar a discussão com a presença de representantes de dez dos quatorze trabalhos inscritos, criando um espaço de diálogo e reflexão sobre os temas abordados, promovendo conexões entre as diferentes pesquisas. A seguir, apresentaremos os trabalhos que compuseram a roda de conversa.

O trabalho de Caroline Steffens analisa o gênero como imaginário social que estrutura a educação, a política e os corpos. Com base em Castoriadis e Federici, mostra como a modernidade vinculou a mulher à subordinação. Evidencia que a figura feminina foi reduzida a mãe/esposa e depois inserida nas lutas por cidadania. Aponta a disputa histórica entre forças conservadoras e instituintes na construção dos imaginários. Com Paulo Freire, destaca a esperança e a ação coletiva como vias de transformação social.

O projeto “CRAS na Praça”, de Gabriella Eldereti Machado, leva serviços socioassistenciais e debates para o espaço comunitário em Novo Cabrais. Inspirado em Castoriadis, aposta na transformação do instituído em instituinte ao ocupar a praça. As rodas de conversa abordam temas como Alzheimer, trabalho infantil, violência de gênero, suicídio e saúde. Com base nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, promove participação ativa e ressignificação dos encontros. Mostra que políticas públicas podem criar novos sentidos para o território e fortalecer a autonomia social.

A pesquisa de Graziele Ferreira parte do Núcleo Sambaqui para articular universidade e saberes populares. Utiliza a mitohermenêutica para pensar deslocamentos simbólicos por meio de figuras míticas diversas. Evoca Sun Wukong, Oxumaré/Ewá e Perséfone como chaves de reflexão sobre travessias

culturais. Analisa a presença de “Chica Braba”, figura escravocrata que persiste no imaginário local. Mostra que o imaginário expõe tanto tradições quanto violências estruturais, exigindo uma reinvenção narrativa.

Jaqueline Dutra de Oliveira estuda os Núcleos de Ações Afirmativas (NAAs) em instituições de ensino. Questiona como eles podem ir além da função burocrática e produzir conhecimento. Mostra que, quando reduzidos ao âmbito administrativo, perdem sua força instituinte. Contudo, com escuta, seminários, grupos de estudo e intervenções, tornam-se espaços formativos e de resistência. Assim, revela que os NAAs podem reconfigurar o instituído, ampliando inclusão e práticas pedagógicas inovadoras.

O estudo de Manuela Diehl, inspirado em Bachelard, reflete sobre o imaginário do lar. Identifica quatro dimensões: proteção (ninho), intimidade (cabana, caixas), imaginação (verticalidade da casa) e memória (armários e cofres). Mostra que habitar é uma experiência simultaneamente física e psíquica, marcada pela ressignificação imaginativa dos espaços. O lar aparece como lugar de construção identitária desde a infância. Assim, revela-se como imaginário social ancorado em símbolos coletivos e memórias compartilhadas.

O trabalho de Samara Baggiotto analisa a infraestrutura dos CRAS e seus impactos no atendimento. Mostra que muitos funcionam em prédios improvisados e mal localizados, dificultando acesso e acolhimento. Evidencia o abismo entre as diretrizes do MDS e a prática concreta nos territórios. Defende que a qualificação do espaço físico é condição essencial para fortalecer vínculos e resultados. Conclui que o CRAS deve instituir um imaginário de cuidado e pertencimento.

Tarciano Barcelos investiga os discursos da “masculinidade Red Pill” em redes sociais e produtos culturais. Mostra que esses discursos seduzem jovens com promessas de pertencimento, mas reforçam heteronormatividade. A pesquisa sugere que a escola deve ser espaço crítico para tensionar tais imaginários digitais. Compreender o Red Pill como imaginário social ajuda a revelar sua força de captura. Ao mesmo tempo, abre brechas para reinventar e criar novas masculinidades.

O trabalho de Luciano Anchieta Benitez trata da formação docente transcentrada a partir de narrativas transvestigêneres. Baseado em Castoriadis e em metodologias (auto)biográfica e cartográfica, usa dispositivos criativos

como cartobiofotografias, Tarô do Imaginário e curta-metragem. Mostra como experiências de gênero dissidente reinscrevem simbolicamente a docência. Desestabiliza categorias instituídas de masculinidade e feminilidade, instaurando novas formas de ser e de exercer a docência. Defende a formação docente como campo de criação simbólica e reinvenção do humano.

A pesquisa de Ana Iara Deus versa sobre os processos autoformativos a partir do imaginário xamânico. Quatro narrativas (Frida, Borboleta Azul, Tay'i e Aruana) mostram transformações vividas em contato com povos indígenas. As experiências (auto)biográficas revelam a pesquisa como espaço de autoformação intercultural. Com base em Castoriadis, evidencia o imaginário ameríndio como força instituidora. Defende sua potência para desestabilizar visões coloniais e criar novos horizontes para a educação e a diversidade.

O trabalho de Elisabete Lemos aborda a violência contra mulheres e a arte como forma de enfrentamento. Apresenta o projeto "Mulheres na Arte e na Escola", que discute trajetórias de artistas marcadas por violências. A proposta combina debates em sala de aula com práticas artísticas de experimentação. Mostra que os estudantes podem refletir criticamente e elaborar suas próprias leituras sobre o tema. Conclui que a arte atua como imaginário instituinte, transformando a escola em espaço de resistência e igualdade.

O projeto "Arquitetura, Escola e Formação Humana", de Tahíre Lüdtke e Beatriz Figueiredo, democratiza o conhecimento arquitetônico. Por meio de oficinas, jogos e minicursos, promove diálogos entre universidade e comunidade escolar. Defende que a arquitetura é mais do que técnica: é expressão da presença humana no mundo. Para 2025, prevê encontros regulares e levantamentos sociais com as famílias participantes. Mostra que a universidade, ao se abrir, institui novas formas de habitar e imaginar coletivamente.

A mediação iniciou-se com a organização da sala, com as cadeiras formando um grande círculo, um cuidado que tivemos para garantir um ambiente acolhedor e propício ao diálogo. A ideia era que os participantes deste GT pudessem compartilhar suas pesquisas e abrir-se para as reflexões que surgiram ao longo da roda de conversa.

Sobre as rodas de conversa na cultura Guarani, Deus relata:

> Os processos de diálogos e reflexões ocorridas nas rodas de conversa, onde todos - crianças, mulheres, homens, jovens ou anciãos - têm voz e vez para falar, é um modo de ser do povo Guarani que valoriza a palavra, a escuta atenta e o respeito pela opinião do outro. Esses processos são evidenciados por Frida em sua narrativa: Toda manhã eles se reúnem e fazem o planejamento do dia, onde tu vais ver o chimarrão e eu aprendi com os guaranis de Santa Catarina, que o chimarrão abre a garganta, ele é importante para falar. Nós diríamos o chacra da expressão, porque ele nos dá sabedoria para a gente poder dizer as palavras certas no momento certo. E aí eles falavam que a gente não toma chimarrão com outras pessoas, porque pode abrir a garganta e podemos dizer coisas que não queremos dizer, mas eu fiquei feliz, porque eles me incluíam. (2021,p. 125).

Tomamos como base o modo de ser Guarani que valoriza a palavra, a escuta atenta e o respeito pela opinião do outro e deste modo iniciamos a provocação da roda de conversa do GT 5 com o trabalho: I*magens e Imaginários: Um percurso autoformativo no campo da Pesquisa em Educação.* Para ilustrar essa reflexão, foram dispostas seis imagens extraídas deste artigo, funcionando como disparadores para inserir o tema e aprofundar a discussão e, à medida que as narrativas das colaboradoras iam sendo narradas, os participantes na sequência foram afetados. E assim, sentindo-se tocados pelas imagens e pelas narrativas começaram a estabelecer conexões com seus próprios trabalhos, criando links entre as temáticas e refletindo sobre os atravessamentos que surgiam.

Abaixo podemos observar as imagens que contribuíram para que a roda de conversa entrelaçasse os fios das temáticas enviadas ao GT 5. Essas imagens fazem parte das narrativas das quatro colaboradoras (Frida, Borboleta Azul, Tay'i e Aruana).



Figura 31: Avenida dos Aliados – Portugal – Lisboa
Fonte: Imagem cedida por Aruana



Figura 28: Escola Autônoma – Retomada de território tradicional – Mac



Figura 22: Roda de conversa na Comunidade Guarani
Fonte: Imagem cedida por Frida.

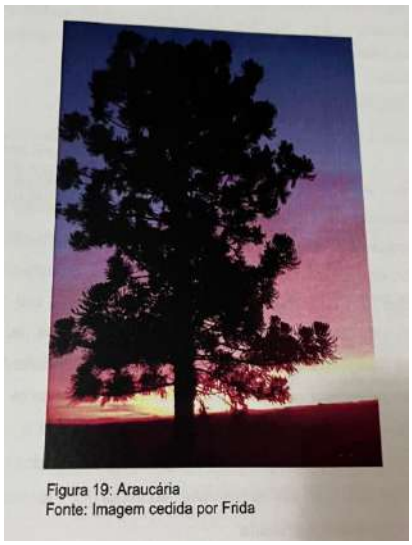


Figura 19: Araucária
Fonte: Imagem cedida por Frida



Figura 25: Opy Casa de Reza
Fonte: Imagem cedida por Borboleta Azul



Figura 23: Árvore Guajuvira
Fonte: http://www.mudasnativaslof.com.br/especies/detalh

A primeira imagem retrata a Avenida dos Aliados em Lisboa, e foi trazida por Aruana, a mulher em primeiro plano diante do grande painel artístico marcado por rostos, corpos e símbolos a cultura dos povos originários, evocando a potência desta cultura, bem como da arte como expressão de memórias coletivas e de imaginários sociais. Em seguida, a imagem da Escola Autônoma construída em território retomado, com paredes de barro e cobertura de palha, remete à resistência indígena e ao papel central da educação nos processos de reafirmação cultural. A roda de conversa na comunidade Guarani, por sua vez, mostra homens, mulheres e crianças reunidos sob a sombra de uma árvore, evidenciando a importância da palavra partilhada, da escuta e da circularidade como práticas constitutivas do modo de ser Guarani.

Outra imagem destaca a araucária projetada contra o pôr do sol, simbolizando ancestralidade, pertencimento e enraizamento cultural, enquanto

a fotografia da Guajuvira, com sua copa frondosa em campo aberto, reforça a vitalidade da natureza e sua centralidade na transmissão de saberes ancestrais. Soma-se a essas representações a pintura dos alunos da Borboleta Azul a **Opy, Casa de Reza**, espaço sagrado da comunidade Guarani, onde se concentram a espiritualidade, a cura e a transmissão das tradições ancestrais, reafirmando a dimensão espiritual deste povo.

Assim, à medida que as narrativas das quatro colaboradoras eram compartilhadas, os participantes se deixaram afetar pelas imagens e pelas falas, estabelecendo conexões com seus próprios trabalhos, criando vínculos entre as temáticas e refletindo sobre os atravessamentos que emergiram. Nesse processo, as imagens não se configuraram como simples ilustrações, mas como elementos vivos de memória, sensibilidade e provocação, capazes de mobilizar lembranças, experiências e afetos. A roda, assim, consolidou-se como espaço de autoformação e de formação coletiva, em consonância com a perspectiva Guarani de aprender pela palavra, pela espiritualidade e pelo encontro.

E deste modo, conforme o diálogo permeado pelas imagens avançava e cada um foi apresentando suas pesquisas, alimentados pelas provocações e reflexões que surgiram a partir dos imaginários das pesquisadoras que investigaram as temáticas dos povos originários, entrelaçado pelas imagens. Esse movimento de círculo, onde ecoou a palavra como um fio que tece as cestarias dos indígenas interligou os trabalhos enviados para nosso GT, sendo um momento rico desta roda de conversa.

Assim, ao longo da mediação, procuramos garantir que todos tivessem espaço para se expressarem e para ouvir as ideias dos demais, estimulando a criação de novas conexões e aprofundamentos. Utilizamos deste modo as imagens como dispositivos para fomentar os diálogos, sempre com o intuito de criar um ambiente de escuta atenta e reverberação de sentidos.

Desta forma, a energia coletiva tornou essa roda um momento significativo de aprendizado. Os trabalhos apresentados no GT5 convergem para uma questão central: como o imaginário social, na chave de Castoriadis, atravessa e funda a experiência humana, seja na escola, na universidade, nos territórios populares, na arte ou nos corpos dissidentes. A partir de diferentes campos, cada pesquisa mostra que o instituído — normas, violências, silenciamentos — não é destino, mas campo de disputa, sempre em tensão com

o instituinte, potência criadora que abre caminhos para outras formas de ser e habitar o mundo.

Na esfera da formação docente e educativa, Luciano Anchieta Benitez propõe uma pedagogia “transcentrada”, em que as narrativas de docentes transvestigêneres desestabilizam masculinidades e feminilidades normativas, mostrando que ensinar é também recriar sentidos de humanidade. Ana Iara Deus, em diálogo com pesquisadoras que se autoformaram junto a comunidades indígenas, evidencia como o contato com o imaginário ameríndio guaranítico desloca olhares coloniais e abre brechas instituintes para novas epistemologias. Já Jaqueline Dutra, ao olhar para os Núcleos de Ações Afirmativas (NAPNE, NEABI, NUGEDIS), reforça que a universidade só se reinventa se esses espaços forem compreendidos como produtores de conhecimento e não meros aparelhos burocráticos — um modo de instaurar o instituinte dentro do próprio instituído acadêmico.

A teoria de Castoriadis (1987) apoia-se, entre outros pontos, nas noções de instituinte e instituído. Esses conceitos expressam o caráter dinâmico da vida social, marcada pela criação e conservação de valores e instituições. O instituído corresponde ao que já está consolidado — normas, regras e estruturas que organizam a realidade e garantem a ordem social. Já o instituinte representa a potência criadora da sociedade, a força que questiona o que existe e abre caminho para novas formas de viver e se organizar.

> A sociedade é obra do imaginário instituinte. Os indivíduos são feitos, ao mesmo tempo que eles fazem e refazem, pela sociedade cada vez instituída: num sentido, eles são a sociedade. Os dois polos irredutíveis são o imaginário radical instituinte – o campo de criação social-histórico – de um lado, e a psique singular de outro lado (CASTORIADIS, 1987, p. 123)

Para Castoriadis (1987) o instituído diz respeito ao que já está estabelecido — normas, valores e instituições que estruturam a vida social e mantêm a ordem. O instituinte, por sua vez, é a força criadora da sociedade, capaz de questionar o estabelecido e propor novas formas de organização e existência.

O imaginário social é responsável por criar e instituir significados, possibilitando a indeterminação tanto do sujeito quanto da sociedade, entendida como uma instituição sócio-histórica. Nessa perspectiva, a sociedade, enquanto

agente instituinte, tem a capacidade de produzir o próprio sujeito. O imaginário instituinte é radical, pois expressa a potência dos indivíduos de refletirem sobre si mesmos e tomarem decisões de forma autônoma. Essa capacidade de autocriação também se estende às representações que os sujeitos elaboram sobre os outros e à maneira como essas representações são construídas histórica e socialmente. Tal reconhecimento impulsiona a psique e as instâncias sociais na formação do indivíduo como criador de uma totalidade sócio-histórica. A imaginação radical, nesse processo, é a fonte da criação que constantemente engendra novas formas de realidade social e histórica. (CASTORIADIS, 1982)

No campo da escola básica e da extensão universitária, vários trabalhos mostram como o imaginário funda práticas de resistência. Gabriella Eldereti apresenta um projeto que ocupa o espaço público e reinscreve o território não como lugar da carência, mas da potência coletiva. Samara Baggiotto aponta a importância da arquitetura e da infraestrutura para qualificar os espaços do CRAS, lembrando que o ambiente também institui imaginários de pertencimento ou exclusão. Nessa mesma linha espacial, Tahíre Lüdtke e Beatriz Figueiredo apostam no projeto “Arquitetura, Escola e Formação Humana”, no qual pensar o habitar e o conforto ambiental é também exercitar a imaginação e a sensibilidade, reconhecendo a arquitetura como expressão do humano.

Outros trabalhos mergulham diretamente no imaginário artístico, corporal e subjetivo. Elisabete Lemos, ao tratar das violências contra mulheres, usa a arte como dispositivo para desnaturalizar opressões e abrir espaços de experimentação estética e política, onde o instituinte pode se manifestar como potência de transformação social. Graziele Ferreira, ao narrar as experiências do Núcleo Sambaqui, mostra como o mito e a mitohermenêutica funcionam como chaves de leitura para atravessar figuras históricas e simbólicas (da “Chica Braba” às mitologias orientais e afro-brasileiras), revelando a força do instituído e a urgência de sua desestabilização. Tarciano Barcelos tensiona a circulação dos discursos da “masculinidade Red Pill”, mostrando como imaginários digitais capturam juventudes, mas também como a reflexão crítica pode abrir brechas para outros modos de pensar gênero.

Por fim, Caroline Steffens e Manuela Diehl trazem leituras filosóficas sobre gênero e lar, respectivamente. Caroline percorre o imaginário do “ser humano” ao longo da modernidade, evidenciando como a representação do

feminino foi capturada e ressignificada em disputas históricas. Manuela, em diálogo com Bachelard, mostra que habitar é imaginar: o lar é abrigo físico e psíquico, campo onde a memória e a imaginação instituem identidade e pertencimento.

O que une todos esses trabalhos são as imagens, utilizadas como dispositivos que evidenciam como dispositivos evidenciam que o imaginário social se manifesta em múltiplas linguagens, corporificando memórias, resistências e esperanças. Elas não apenas ilustram, mas instauram sentidos, provocam deslocamentos e possibilitam atravessamentos entre experiências pessoais e coletivas, apontando-nos que o imaginário social não é um reflexo da realidade, mas um motor de criação: onde há violência, silenciamento e normatividade (o instituído), irrompem narrativas, práticas, corpos e linguagens que instituem novos sentidos.

O GT mostra, portanto, que pensar o imaginário em Castoriadis é assumir que a educação, a arte, a religião, o corpo e o espaço não são dados prontos, mas territórios de invenção radical — e que cada um desses lugares pode ser atravessado por fissuras que abrem caminho para futuros mais justos, plurais e habitáveis.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1982.

_____. **As encruzilhadas do labirinto III** - O mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Figuras do pensável:** Encruzilhadas do labirinto – vol. VI. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DEUS, Ana Iara Silva de. **Profexanismo:** As significações imaginárias xamânico-guaranítica na autoformação de pesquisadores em Educação. 2021.

MASCULINIDADE ‘RED PILL’

Tarciano Ortolan de Barcelos
PPPG/UFSM, barcelostarciano@gmail.com
Leandra Bôer Possa
PPPG/UFSM, leandrabp@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente escrita constitui um recorte de pesquisa de pós-graduação em andamento, cujo objetivo é problematizar os discursos de masculinidade contemporâneos, com foco específico naqueles cunhados por grupos autointitulados Red Pill. Estes discursos são amplamente divulgados em redes sociais e outras mídias. A relevância e o impacto desse tema são evidenciados pela recorrência de publicações na rede social Instagram, bem como por sua inserção no cenário da arte e do cinema. Exemplo disso é a ampla divulgação e o lançamento da série *Adolescência* (Netflix), que em seu enredo busca discutir os dilemas da masculinidade nas redes sociais, o papel da escola e os [não]limites negligenciados pela sociedade na adolescência contemporânea, estabelecendo um diálogo entre o contexto social, o ambiente escolar e os desdobramentos da [não]educação no presente.

Para investigar este fenômeno, a pesquisa busca amparo literário em perspectivas como as de Kimmel, Louro, Foucault, Preciado e Bento, abordando os discursos de gênero. Um objetivo central é problematizar como a verdade Red Pill é formada e como suas estratégias discursivas, para Foucault, não apenas descrevem, mas ativamente constroem sujeitos através de relações de poder. Esta análise crítica visa compreender a complexidade das identidades e experiências, desafiando a naturalização da dominação masculina.

DESENVOLVIMENTO

Ao observar a maneira que o sexismo online se articula nas redes sociais (Drakett et al., 2018), percebemos que boa parte dos sites e ambientes virtuais que seguem a subcultura masculinista também segue a filosofia da Red Pill, referência retirada do filme Matrix (Silver, Wachowski, & Wachowski, 1999). Deste modo, a referência cinematográfica dos praticantes e membros dos grupos virtuais foi vinculada a ideia de pílula vermelha ao que consideram ser, em sua filosofia, as verdades escondidas que não querem que os homens saibam. Nesse sentido, escolher a pílula vermelha significaria que o homem teria acesso a essas verdades não ditas do mundo, principalmente deixaria claro a lavagem cerebral impostas pelos movimentos feministas nas sociedades ocidentais.

O termo Redpill tem ganhado notoriedade principalmente depois da pandemia, irrompendo as comunidades virtuais, ganhando maior visibilidade por meios populares e tradicionais de comunicação. Em contraste, um evento que teve maior destaque em relação ao discurso Red Pill foi a aparição de um homem, intitulado “Calvo do Capari”, nas redes, após participar de uma entrevista no Buteco podcast, onde ele, em uma situação hipotética, recusa beber cerveja com uma mulher porque já estava bebendo Campari, exemplificando uma situação onde a mulher supostamente tentaria moldar o homem ao modo dela. A misoginia, na forma de discurso, em suas diversas exposições, tem sua origem e um passado antiquíssimo (Vickery, 2018). Logo, o que teria de diferente na manifestação misógina dos Red Pill demonstrada no território online?

Esse ambiente de manifestações hipermasculinas que determinados ambientes virtuais cultivam e assumem na rede, foi nomeado com um neologismo: *manosphere*, ou esfera masculina. Esse território masculino hétero é composto por comunidades e sites nas redes ou aplicativos ligados a ideologia falocêntrica, que propõe a superioridade masculina fundamentada na ideia de que o falo detém um valor exclusivo na sociedade. Como diz Louro (2008):

> Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinam-nos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar, ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver. Algumas orientações provêm de campos consagrados e tradicionalmente reconhecidos por sua

> autoridade, como o da medicina ou da ciência, da família, da justiça ou da religião (LOURO, 2008, p.19).

No trabalho, o arcabouço teórico de Michel Foucault (2008) serve como amparo literário essencial para problematizar os discursos da masculinidade Red Pill. A escrita se aprofunda na investigação foucaultiana sobre a verdade, que se afasta de uma essência imutável, compreendendo-a como produto de uma produção histórica de verdades. Para o trabalho, o discurso transcende a mera linguagem, funcionando como uma prática ativa que molda o mundo e estabelece limites para pensamentos e comportamentos. Assim, é possível escavar como a verdade Red Pill é formada.

A análise empreendida inspira-se na concepção foucaultiana de que a enunciação confere existência a um modo de dizer. As estratégias discursivas da Red Pill, a partir de Foucault (2008), não se limitam a descrever objetos, mas ativamente constroem sujeitos por meio de relações de poder. A “vontade de verdade” inerente ao discurso da Red Pill opera como uma força coercitiva na produção e captura das subjetividades da juventude. Isso revela o movimento como uma tecnologia organizadora que regula a existência.

Nesse sentido, podemos pensar em uma perspectiva quando Kimmel (2022) comenta sobre a diferença de gênero: onde a mulher e homem são biologicamente diferentes, nossas anatomias reprodutivas determinariam nossos destinos reprodutivos, níveis desiguais de hormônio, nossas musculaturas.

Nem nascemos biologicamente predispostos à desigualdade de gênero. A dominação não é um traço carregado no cromossomo Y; é o resultado da diferente valorização cultural dada à experiência de homens e mulheres. Assim, a adoção da masculinidade e da feminilidade implica a adoção de ideias políticas segundo as quais o que as mulheres fazem não é tão culturalmente importante quanto o que os homens fazem. (KIMMEL, 2022, p.13)

Kimmel (2022) articula como a masculinidade branca se consolida em contextos sociais de forma tão naturalizada que se torna “invisível”, especialmente em espaços privilegiados, onde “apenas homens têm o luxo de fingir que gênero não importa” (p. 17). Essa invisibilidade, no entanto, traz consequências significativas, como a dificuldade de criar políticas de inclusão para algo que não é percebido como problema. Tais consequências se

manifestam, por exemplo, na reação defensiva e nervosa de muitos homens quando confrontados com estatísticas que evidenciam os impactos do racismo e do sexismo.

Nesse sentido, seria a hegemonia masculina propagada pelo movimento Red Pill um caso particular de masculinidade tóxica expressa de forma estressada? Ao considerar a masculinidade tóxica sob a perspectiva de Ging (2017), como uma tendência à competição e à dominação agressiva, na qual os homens impõem sua suposta soberania biológica sobre outros indivíduos, aceitar essa lógica seria, de fato, adentrar o território da realidade proposto pelo filme Matrix, quando a pílula vermelha é escolhida?

Para responder a essa questão podemos seguir algumas concepções de Ging (2017) e Nagle (2016) que direcionam a uma perspectiva dos *incels* como um caso que pode ser percebido como masculinidade hegemônica, desta forma, também, aderindo ao fenômeno Red Pill como uma forma estressada de manifestação de masculinidade hegemônica.

Tensionando essas construções da pesquisa, ressalto alguns autores que contribuem nos diálogos sobre os Red Pill e que foram importantes na condução dos questionamentos como: necrobiopoder de Berenice Bento (2018) ressaltando onde o lugar que as organizações políticas pensam o lugar de poder heteronormativo e cis-hetero branco, problematizando alguns recortes da pesquisa que propõe falar sobre as políticas de garantia a vida e promoção da morte pelo estado.

Colling (2018) com “Gênero e sexualidade na atualidade” onde o questionamento no início do texto: “por que atribuímos valor positivo para determinados corpos e não para todas as pessoas?” (p. 10), acrescenta uma importância ao lugar que o sujeito se identifica consigo mesmo, principalmente no âmbito social, sob uma visão construída com ferramentas discursivas que o Outro apresenta para significar a existência do indivíduo enquanto sujeito.

O exame pormenorizado das implicações da dicotomia entre sexo e gênero que Preciado (2014) apresenta no livro “Manifesto Contrassexual” é um esclarecimento sobre como os produtos do contrato social heteronormativo, cujas ações e expressões, socialmente esperadas, internalizadas e tidas como características inerentes ao corpo, são produtos de um discurso articulado em uma época longínqua e ainda moldam a construção do saber sobre gênero na

sociedade contemporânea. Nisso, dialogando com as concepções que Kimmel (2022) traz em “sociedade de gênero”, a construção teórica sobre a contrassexualidade nos convoca a pensar o desenvolvimento das construções de performance de gênero no âmbito social mediante um ensaio de substituição desse contrato social de lugar falocêntrico que denominamos natureza sexual e biológica por um contrato onde os corpos se reconhecem não como homens ou mulheres, e sim como corpos falantes, proferindo nisso prazeres capazes de serem experienciados em qualquer parte do corpo independentemente das zonas genitais. Colocando em xeque a tecnologia heterossexual como um conjunto de instituições que produzem constantemente corpos-homem e corpos-mulher, salientamos que a identidade sexual, em vez de ser uma expressão biológica inerente, é, na verdade, um produto da contínua gravação das performances e expectativas de gênero no corpo.

> O gênero não é simplesmente performativo, isto é efeito das práticas culturais linguístico-discursivas, como desejaria Judith Butler. O gênero é, antes de tudo, prostético, ou seja, não se dá se não na materialidade dos corpos. É puramente construído e, ao mesmo tempo, inteiramente orgânico. Foge das falsas dicotomias metafísicas entre o corpo e a alma, a forma e a matéria. (PRECIADO, 2014, p29).

Ademais, dialogando com Grossi (1998), a explicação de ordem natural que supõe uma determinação biológica de comportamentos de homens ou de mulheres é normalmente utilizada para as formulações ideologias de gênero, desse modo os estudos antropologistas feministas têm mostrado que o caminho explicativo pela biologia tem grande peso ideológico, porque tomamos a ciência como valor de verdade, principalmente nas sociedades ocidentais. E que o conceito de gênero continua unido ao conceito de sexualidade no senso comum.

> Sempre aprendemos que Homem com H maiúsculo se refere à humanidade como um todo, incluindo nela homens e mulheres. Mas o que os estudos de gênero têm mostrado é que, em geral, a ciência está falando apenas de uma parte desta humanidade, vista sob o ângulo masculino, e que não foi por acaso que, durante alguns séculos, havia poucas cientistas mulheres. (GROSSI, 1998, p4).

Barreto (2016), em seu livro “Masculinidade em Construção”, mais especificamente no subtítulo “O Nascimento da Superioridade Masculina”, apresenta percepções sobre o processo de construção das representações da identidade masculina na sociedade ocidental. O autor conduz seu raciocínio

sobre a construção histórica dos papéis masculino e feminino ao longo da história das civilizações, ressaltando o modo como a história da humanidade foi contada. Isso levanta uma questão importante: cientistas homens relataram a história, o que abre margem para uma visão mais idealizada de um gênero e a desconsideração do outro, em virtude das inclinações sociais da época, dificultando, assim, a análise do objeto estudado. Além disso, a Igreja e os regimes de verdade proferidos pelo discurso cristão contribuíram para a naturalização da dominação masculina:

> Saliente-se, contudo, que o pensamento judaico-cristão está impregnado ao colocar o homem no centro de tudo, evidenciando uma tendência misógina. O sagrado está diretamente relacionado com o homem; em contraponto, o pecado é associado ao elemento feminino, tal como na parábola de Adão e Eva. (BARRETO, 2016, p.82).

Dessa forma, investigamos os discursos da masculinidade Red Pill, sua articulação online e a filosofia de verdades escondidas que se propagam. Analisamos como essas narrativas constroem sujeitos e perpetuam a hegemonia masculina, questionando suas implicações. A discussão abrangeu a construção social do gênero, desfazendo a ideia de determinações biológicas e ressaltando a relevância das interações sociais na identidade.

CONCLUSÃO

Com isso, portanto, para encarar o cenário atual da emergência desse contexto que reflete a conjuntura do contemporâneo e, problematizar as formas como isso é marcado, adensando, inclusive, temas como gênero e corpos dissidentes, para a possibilidade de refletir, ainda, sobre o lugar social ocupado por cada corpo falante. Uma pesquisa como espaço de reflexão social, cultural e política por meio da pauta sobre gênero e os discursos que a sustenta, como o Red Pill. A análise crítica dos dispositivos de linguagem utilizados pelas práticas discursivas heteronormativas permitiu compreender a importância de não reduzir a complexidade das identidades e experiências.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Soraya Januário. **Masculinidades em (re)construção**. Labcom. IFP, 2016.

BENTO, Berenice**. Necrobiopode**r: quem pode habitar o Estado-nação? *Berenice Bento*, 27 jun. 2018. Disponível em: https://berenicebento.com/2018/06/necrobiopoder-quem-pode-habitar-o-estado-nacao/. Acesso em: 30 jun. 2025.

COLLING, Leandro**. Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: EDUFBA, 2018.

DRAKETT, J.; RICKETT, B.; DAY, K.; MILNES, K. Old jokes, new media: Online sexism and constructions of gender in Internet memes. **Feminism & Psychology**, v. 28, n. 1, p. 109-127, 2018.

FOUCAULT, Michel. **The Birth of Biopolitics**: Lectures at the Collège de France, 1978-1979. Tradução de Michel Senellart, François Ewald, Alessandro Fontana. Springer, 2008.

GING, D. Alphas, Betas, and Incels: Theorizing the Masculinities of the Manosphere. **Men and Masculinities**, v. 22, n. 4, p. 638-657, 2017.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. **Revista Antropologia em Primeira Mão**, n. [Número da revista], [Páginas se houver], 1998.

KIMMEL, Michael. **A sociedade de gênero**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008.

NAGLE, A. The new man of 4chan. **The Baffler**, n. 30, mar. 2016.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. 1. ed. São Paulo: n.a., 2014.

SCHUTZ, T. **Pílulas de realidade**: autoconhecimento, propósito, dinheiro & mulheres. 2. ed. Salto, SP: Expansão Masculina, 2022.

SILVER, J. (Produtor); WACHOWSKI, L. (Diretor); WACHOWSKI, L. (Diretor). **Matrix** [Filme]. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 1999.

VICKERY, J. R. This isn’t new: Gender, publics, and the internet. In: VICKERY, J. R.; EVERBACH, T. (Eds.). **Mediating misogyny**: Gender, technology, & harassment. Palgrave MacMillan, 2018. p. 31-49.

PROJETO "CRAS NA PRAÇA": IMAGINÁRIOS SOCIAIS E FORTALECIMENTO COMUNITÁRIO NAS MARGENS

Gabriella Eldereti Machado
CRAS Novo Cabrais, gabriellaeldereti@gmail.com
Juliana da Roza Ribeiro Martin
CRAS Novo Cabrais
Mireila Skolaude Leal
CRAS Novo Cabrais
Daniela Fontoura da Motta
CRAS Novo Cabrais

INTRODUÇÃO

Os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) são equipamentos públicos que atuam na proteção social básica, oferecendo serviços para prevenção de situações de risco e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Dentro dessa perspectiva, diversos estudos têm investigado as práticas desenvolvidas pelos CRAS, suas metodologias de intervenção e a efetividade das estratégias adotadas. Nesse contexto, o projeto "CRAS na Praça" surge como uma estratégia para ampliar o acesso da população aos serviços socioassistenciais por meio de eventos em espaços públicos.

O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) é um dos principais eixos de atuação dos CRAS. Desse modo, o projeto "CRAS na Praça" é uma iniciativa do CRAS de Novo Cabrais, RS, que busca levar os serviços socioassistenciais diretamente à população, utilizando praças e espaços públicos como locais de intervenção. O projeto está alinhado com as diretrizes da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS - Lei 8.742/1993) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que enfatizam a descentralização dos serviços e a ampliação do acesso da população à assistência social.

O "CRAS na Praça" promove ações temáticas ao longo do ano, abordando questões como prevenção ao Alzheimer, combate à violência contra

a mulher, prevenção ao suicídio e incentivo à participação social. As atividades incluem rodas de conversa e palestras, encontros na praça da cidade, apresentações culturais e parcerias com feirantes e a EMATER, garantindo um espaço intergeracional e participativo.

METODOLOGIA E CRONOGRAMA

O projeto adota uma abordagem qualitativa e participativa, visando à promoção da cidadania e do bem-estar social por meio de ações intersetoriais e intergeracionais. Inspirado no conceito de "Educação Popular" de Paulo Freire (1987), o projeto busca a construção coletiva do conhecimento, utilizando metodologias ativas que promovem a troca de saberes entre os participantes.

A metodologia dos encontros na praça por meio de rodas de conversa e palestras é inspirada nos Círculos de Cultura de Freire, promovendo a escuta ativa e a troca de experiências entre os participantes. A praça é o espaço central das atividades, pois fomenta a interação social e a democratização do acesso à informação. Para Freire, o aprendizado ocorre em espaços coletivos e dinâmicos, onde o conhecimento é co-construído de forma dialógica.

A parceria com a EMATER e os feirantes locais permite a criação de um espaço intergeracional e participativo, conforme sugerido por estudos sobre desenvolvimento comunitário e economia solidária (Singer, 2002). Essa colaboração visa fortalecer os laços comunitários e incentivar práticas sustentáveis de consumo e produção.

Cronograma de Atividades:

- 19/02 – Prevenção ao Alzheimer
- 18/06 – Combate ao Trabalho Infantil
- 20/08 – Combate à Violência contra a Mulher
- 03/09 – Setembro Amarelo
- 01/10 – Outubro Rosa
- 03/12 – Natal e Encerramento do Ano

Entidades Parceiras:

- Secretaria Municipal de Assistência Social;

- Secretaria de Saúde;
- EMATER;
- SESC;
- Conselhos Municipais;
- Organizações da sociedade civil.

Avaliação:

- Participação do público-alvo;
- Feedback dos participantes;
- Impacto gerado na comunidade;
- Registro fotográfico de cada edição.

IMAGINÁRIO SOCIAL E PRÁTICAS INSTITUINTES NA COMUNIDADE

Cornelius Castoriadis (1988), em *A Instituição Imaginária da Sociedade*, propõe uma compreensão da sociedade como criação contínua de significações imaginárias. Essas significações se manifestam em dois níveis: o instituído, que representa as normas, estruturas e símbolos consolidados; e o instituinte, que corresponde à potência criadora de novos sentidos, rompendo com o estabelecido.

Historicamente, as populações marginalizadas – como afrodescendentes, indígenas, ribeirinhos e catadores – têm sido inscritas no imaginário instituído como sujeitos da carência. O “CRAS na Praça” atua justamente como força instituinte ao romper com essa lógica e propor a construção de novos sentidos comunitários, onde o território deixa de ser visto como lugar da ausência e passa a ser reconhecido como espaço de potência, saber e resistência.

Ao ocupar a praça com ações culturais, educativas e de saúde, o projeto reconfigura o espaço público como lugar de encontro, cidadania e visibilidade. As práticas comunitárias ali realizadas não apenas prestam serviços, mas instituem um novo modo de viver em comunidade, onde a autonomia e a participação ativa são valorizadas.

Para Castoriadis, a autonomia social emerge quando os sujeitos se reconhecem como autores das suas instituições. O “CRAS na Praça”, nesse sentido, promove práticas que convidam os moradores a se verem como

coautores das políticas públicas que os afetam, abrindo caminhos para transformações mais profundas nas estruturas de poder e nos significados sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do “CRAS na Praça” demonstra que ações descentralizadas, quando articuladas ao cotidiano e aos saberes da comunidade, têm o poder de operar mudanças significativas nos vínculos sociais e nas representações coletivas. Mais do que levar serviços aos territórios, o projeto provoca um deslocamento simbólico: transforma as margens em centros de criação e cuidado.

Ao integrar os conceitos do imaginário social de Castoriadis à prática assistencial, observamos que a política pública ganha um papel de mediação simbólica, permitindo a emergência de novos sentidos comunitários e fortalecendo a autonomia coletiva.

Esse processo é, sobretudo, um exercício de criação: uma encruzilhada onde o instituído encontra o instituinte, onde o cuidado se alia à escuta, e onde o território passa a ser reconhecido como sujeito de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).** Diário Oficial da União, Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Sistema Único de Assistência Social (SUAS)**. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.mds.gov.br/assistencia-social/suas. Acesso em: 2 mar. 2025.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SINGER, P. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

FORMAÇÃO DOCENTE TRANSCENTRADA: (auto) biografias cartografadas como dispositivo de escuta e criação

Luciano Anchieta Benitez
PPGE/UFSM, luciano.a.benitez@ufsm.br
Valeska Fortes de Oliveira
PPGE/UFSM, vfortesdeoliveira@gmail.com

Como as vivências de docentes transvestigêneres tensionam e reconfiguram os sentidos da formação docente? Este trabalho propõe uma reflexão sobre os processos formativos a partir das narrativas de professores (as) de gêneros dissidentes no ensino superior. Ancorada na teoria do imaginário social de Cornelius Castoriadis e nos pressupostos ético-estéticos da pesquisa-formação, a investigação articula as metodologias (auto)biográfica e cartográfica, entendidas aqui como dispositivos de escuta, produção de subjetividade e reinscrição simbólica da docência. A pesquisa se estrutura em cinco etapas metodológicas: A primeira consiste na produção de *cartobiofotografias*, a partir de práticas epistolares e narrativas mediadas por imagens. A segunda envolve a ativação do jogo *Maha Lilah*, como dispositivo de evocação simbólica de memórias e experiências formativas. A terceira etapa utiliza o *Tarô do Imaginário*, composto por cartas-imagem produzidas com inteligência artificial, orientando entrevistas semiestruturadas narrativas. A quarta etapa corresponde à roteirização das narrativas e à montagem cartográfica das experiências. Por fim, a quinta etapa culmina na produção de um curta-metragem documental, elaborado em coautoria com os(as) docentes participantes. As trajetórias formativas cartografadas revelam deslocamentos subjetivos e instituintes, abrindo espaço para a emergência de uma educação transcentrada. As narrativas acessam e desestabilizam os significados instituídos sobre masculinidades, feminilidades e docência, ao mesmo tempo em que instauram outros modos possíveis de existir e formar-se professor(a). A formação docente, nessa perspectiva, deixa de ser mera transmissão técnica e se torna um campo de criação simbólica, onde o vivido é matéria de conhecimento e transformação. Escutar docentes transvestigêneres é escutar o instituinte — aquilo que irrompe e reimagina a educação como espaço de reinvenção do humano.

Palavras-chave: Formação Docente. Transgeneridade. Imaginário Social.

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil ainda se encontra profundamente atravessada por normatividades cis-heteronormativas, que estruturam

currículos, práticas pedagógicas e representações sociais sobre quem pode e quem deve ocupar o lugar de professor ou professora. Essa lógica excludente produz efeitos de **invisibilização** de experiências e trajetórias dissidentes, particularmente as de docentes transvestigêneres, cujas existências desafiam os padrões instituídos. Nesse contexto, repensar a formação docente a partir dessas vozes implica tensionar os limites do instituído e reconhecer as forças instituintes que emergem das narrativas de vida e das práticas pedagógicas desses sujeitos.

A pesquisa que sustenta este artigo ancora-se na teoria do **imaginário social de Cornelius Castoriadis**, articulada a estudos de gênero (Butler, Preciado, Bento, Connell) e metodologias (auto)biográficas e cartográficas (Josso, Nóvoa, Rolnik, Deleuze & Guattari). A hipótese central é que **docentes transvestigêneres, ao narrar e cartografar suas trajetórias, produzem fissuras no instituído da formação docente e instauram possibilidades de uma educação transcentrada**, marcada por práticas ético-estéticas que desconstroem concepções binárias de gênero e sexualidade.

O **objetivo geral** da pesquisa é reconhecer como as experiências de docentes transvestigêneres tensionam e reconfiguram os imaginários instituídos na formação docente, especialmente no ensino superior. Para tanto, mobilizam-se narrativas (auto)biográficas e cartográficas, em articulação com a linguagem audiovisual. Como **objetivos específicos**, destacam-se: (1) cartografar processos de subjetivação docente no ensino superior; (2) analisar como masculinidades e feminilidades dissidentes desafiam normas de gênero e sexualidade; (3) identificar representações imaginárias presentes nas narrativas, considerando interseccionalidades de gênero, raça e sexualidade; (4) debater as implicações de uma educação transcentrada à luz do imaginário social; e (5) produzir material audiovisual que documente e amplifique essas experiências.

O percurso metodológico caracteriza-se como **pesquisa-formação**, na qual narrativas de si funcionam como dispositivos de autoformação e de transformação coletiva. Serão utilizados recursos como vídeo-cartas, fotografias, jogos narrativos (Maha Lilah), entrevistas (auto)biográficas e a construção de um baralho de tarô com imagens geradas por inteligência artificial. Esses dispositivos alimentam a construção de narrativas plurais, posteriormente

organizadas em um **documentário coletivo**, entendido não como produto final, mas como **dispositivo formativo, ético e estético de resistência e invenção**.

A pesquisa envolve riscos e benefícios específicos. Entre os **riscos**, destacam-se a exposição das identidades docentes e a possibilidade de sobrecarga emocional ao revisitar experiências de discriminação. Para mitigar tais situações, adotar-se-ão protocolos éticos rigorosos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorização para uso de imagem, sigilo de informações e direito de retirada a qualquer momento. Entre os **benefícios**, apontam-se três dimensões: pessoal – fortalecimento identitário pela ressignificação de trajetórias; acadêmica – aprofundamento das discussões sobre gênero, sexualidade e formação docente; e social – subsídios para políticas educacionais inclusivas e ampliação da visibilidade de existências historicamente silenciadas.

A análise dos dados será conduzida em duas frentes complementares: **análise temática**, que identificará categorias emergentes relacionadas a gênero, subjetividade e docência; e **análise cartográfica**, que mapeará fluxos de subjetivação, resistências e rupturas. O cruzamento entre esses eixos permitirá compreender como narrativas docentes dissidentes tensionam o instituído e produzem novos imaginários sociais no campo da educação.

A relevância desta pesquisa está em oferecer uma reflexão inédita sobre a formação docente transcentrada, reconhecendo que a presença de professores e professoras transvestigêneres não apenas amplia o horizonte democrático da educação, mas também constitui **um gesto ético-político de resistência e invenção**. Ao transformar experiências invisibilizadas em narrativas compartilhadas, busca-se contribuir para a construção de uma docência plural, crítica e emancipatória, capaz de reposicionar a educação brasileira frente às demandas contemporâneas de diversidade e inclusão.

IMAGINÁRIO SOCIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: GÊNERO E SUBJETIVIDADES DISSIDENTES

A docência, enquanto prática social e formativa, não pode ser compreendida apenas pela via técnica ou curricular; trata-se de uma construção complexa atravessada por imaginários, subjetividades e disputas de sentido. É

nesse horizonte que a teoria do **imaginário social de Cornelius Castoriadis** (1982, 1987) constitui um aporte central. Para o autor, a sociedade é criação incessante, resultante da tensão entre o instituído — normas, valores e instituições cristalizadas — e o instituinte — forças criadoras que inauguram novas significações. Ao serem analisadas sob essa ótica, as trajetórias docentes transvestigêneres revelam-se como movimentos instituintes: narrativas que questionam e desestabilizam o instituído cis-heteronormativo na formação de professores.

Em diálogo com Castoriadis, os estudos de gênero oferecem um referencial crítico para compreender os modos como corpos, identidades e práticas pedagógicas são normatizados e, simultaneamente, resistem. Judith Butler (1990, 2003) discute a performatividade de gênero, mostrando como masculinidades e feminilidades são construídas por meio de repetições normativas, mas também abertas a rupturas. Paul Preciado (2018) amplia essa crítica ao evidenciar como os corpos dissidentes operam como zonas de experimentação política e estética. No contexto brasileiro, Berenice Bento (2006, 2017) aprofunda o debate ao mostrar como travestis e transexuais enfrentam processos de exclusão e invisibilização, mas também de reinvenção de si. Já Raewyn Connell (2016) contribui com a análise das masculinidades plurais, permitindo compreender como docentes transvestigêneres reconfiguram práticas docentes para além do binarismo.

No campo metodológico, a pesquisa mobiliza a tradição das narrativas (auto)biográficas como dispositivos de formação. Segundo Antonio Nóvoa (1992), a identidade docente é indissociável das histórias de vida e das experiências que moldam o percurso profissional. Marie-Christine Josso (2010; 2020) entende o relato de si como prática formativa, capaz de articular dimensões pessoais, sociais e profissionais. Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza (2017) reforçam essa perspectiva ao destacar que a (auto)biografia não é apenas técnica de coleta de dados, mas um processo hermenêutico de construção de sentido.

Complementarmente, a cartografia rizomática, inspirada em Giles Deleuze e Félix Guattari (1986, 1995) e desenvolvida no Brasil por Suely Rolnik (1989), oferece um método-processo atento às intensidades, fluxos e rupturas. Diferente de mapear territórios fixos, a cartografia acompanha processos de

subjetivação, permitindo ao pesquisador intervir e ser afetado pelo campo investigado. Essa perspectiva se mostra especialmente potente para lidar com a pluralidade e a fluidez das identidades transvestigêneres.

Por fim, destaca-se o lugar do cinema como linguagem formativa. Para Paulo Freire e Ira Shor (1986), a educação é simultaneamente política e estética, processo no qual o sensível se torna forma de conhecer o mundo. Gaston Bachelard (1996) contribui com a noção de poética, mostrando como imagens audiovisuais podem iluminar experiências subjetivas que escapam à linguagem verbal. Assim, a produção de um documentário coletivo, nesta pesquisa, não é resultado final, mas dispositivo ético-estético de formação, em que os docentes participantes se reconhecem como autores de suas próprias narrativas.

ENTRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE: FISSURAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO

A invisibilização de docentes transvestigêneres no ensino superior brasileiro constitui o núcleo problemático da pesquisa. Embora haja avanços em políticas de diversidade, as estruturas acadêmicas ainda se ancoram em modelos cisnormativos que naturalizam a ausência dessas vozes. Tal invisibilidade não se traduz apenas em silêncio institucional, mas também em processos de apagamento simbólico que limitam o reconhecimento de identidades plurais na formação docente.

Nesse sentido, interroga-se: como as experiências de docentes transvestigêneres tensionam e reinventam as normatividades de gênero e sexualidade na formação docente? A questão desdobra-se em outras: de que modo suas narrativas constituem práticas ético-estéticas de resistência? Quais imaginários sociais emergem dessas trajetórias e como podem reconfigurar os processos formativos? Que potencialidades pedagógicas emergem quando o cinema é utilizado não como registro neutro, mas como dispositivo de formação e invenção coletiva?

A pesquisa assume, assim, um compromisso ético-político: não se trata apenas de estudar um grupo social invisibilizado, mas de construir com ele novas possibilidades de pensar e praticar a docência. O gesto é, ao mesmo tempo, acadêmico e político, pois desloca os limites do instituído e aposta na potência instituintes dessas narrativas.

PESQUISA-FORMAÇÃO: NARRATIVAS COMO PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

A investigação organiza-se como pesquisa-formação, articulando metodologias (auto)biográficas, cartográficas e audiovisuais em um percurso de múltiplas etapas, nas quais narrativa e imagem se entrelaçam como dispositivos de formação. O processo inicia-se com a escrita de si, em que docentes elaboram práticas epistolares audiovisuais e produzem registros fotográficos que funcionam como exercícios de memória e autorreflexão. Esses materiais inauguram um movimento de revisitação de trajetórias, permitindo que fragmentos da experiência sejam recuperados e ressignificados na narrativa.

Na sequência, desenvolvem-se as chamadas cartobiofotografias autonarrativas, nas quais os participantes organizam narrativas visuais e escritas a partir de imagens pessoais. Esse movimento propicia a elaboração de cartografias singulares de formação, em que o olhar retrospectivo não se limita a descrever, mas também a reconstituir sentidos para a prática docente.

Outra etapa metodológica envolve o jogo *Maha Lilah*[27], mobilizado como dispositivo lúdico-narrativo. A dinâmica do jogo, marcada pelo acaso e pelo simbolismo, estimula a emergência de relatos em que a dimensão subjetiva se articula ao imaginário social, permitindo a expressão de aspectos da trajetória que dificilmente seriam acessados em entrevistas convencionais.

Complementando esse percurso, é proposta a construção do Tarô do Imaginário, que se trade de um dispositivo metodológico criado no âmbito da pesquisa para potencializar entrevistas (auto)biográficas a partir da mediação de imagens. Inspirado na lógica simbólica dos baralhos tradicionais de tarô — que, historicamente, foram utilizados não apenas para adivinhação, mas como recurso de reflexão existencial e narrativa —, o dispositivo consiste na produção de cartas ilustradas com auxílio de inteligência artificial generativa. Cada carta apresenta símbolos, cenas ou arquétipos visuais que não possuem interpretação

[27] O *Maha Lilah*, conhecido como “jogo do destino” ou “jogo da consciência”, é um jogo de tabuleiro originário da tradição hindu, utilizado há séculos como prática espiritual e de autoconhecimento. Sua dinâmica baseia-se em casas numeradas que representam arquétipos, estados de consciência e passagens simbólicas da vida. Ao lançar os dados, o jogador percorre trajetórias que remetem a desafios, aprendizados e transformações. Na pesquisa, o jogo é mobilizado como dispositivo lúdico-narrativo, permitindo que os docentes participantes expressem suas experiências de forma simbólica e associativa, ampliando a dimensão estética e subjetiva das narrativas de formação.

prévia, mas funcionam como provocadores de sentido para os participantes. Durante as entrevistas, os docentes escolhem determinadas cartas e, a partir delas, são convidados a narrar lembranças, reflexões e experiências formativas. Esse procedimento amplia a dimensão estética da narrativa e desloca o relato da linearidade factual para uma lógica simbólica, criativa e poética. Assim, o *Tarô do Imaginário* atua como ferramenta que articula subjetividade, imaginário social e processos de formação, promovendo a emergência de sentidos que escapam ao discurso verbal tradicional. Ao inserir o elemento estético e poético, o tarô amplia a dimensão interpretativa da narrativa, convidando os participantes a revisitar suas experiências de maneira simbólica e criativa.

As narrativas produzidas ao longo dessas etapas são posteriormente reunidas em cartografias audiovisuais, processo coletivo de roteirização em que os coautores organizam e reelaboram os materiais, construindo conexões entre memórias individuais e sentidos coletivos. O ponto culminante desse itinerário é a produção do documentário coletivo, compreendido não como um produto final, mas como um dispositivo ético-estético e formativo. Nesse documentário, as vozes docentes não apenas são registradas, mas também ressignificadas em um processo colaborativo que transforma a produção audiovisual em espaço de resistência, invenção e reinvenção da docência.

A análise dos dados produzidos acompanha esse percurso em duas frentes complementares. Por um lado, a análise temática busca identificar categorias emergentes ligadas a gênero, subjetividade, docência e imaginário social. Por outro, a análise cartográfica se dedica a mapear os fluxos de subjetivação, as rupturas e as resistências que atravessam os processos narrativos. O cruzamento desses dois eixos metodológicos permite compreender como as experiências docentes transvestigêneres instauram fissuras no instituído e criam novos horizontes para a formação docente.

FORÇAS INSTITUINTES: NARRATIVAS QUE CRIAM NOVOS SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA

A problemática central desta pesquisa está situada na invisibilização de docentes transvestigêneres no ensino superior brasileiro, fenômeno que ultrapassa a ausência de representação estatística ou curricular e se inscreve em processos de apagamento simbólico e social. As estruturas universitárias,

historicamente organizadas a partir de paradigmas cis-heteronormativos, dificultam o reconhecimento de trajetórias docentes dissidentes e, ao mesmo tempo, produzem silenciamentos que restringem a emergência de novas formas de ser e ensinar. Esse cenário evidencia um tensionamento entre o instituído e o instituinte, nos termos de Castoriadis: de um lado, a permanência de normas cristalizadas que limitam a pluralidade; de outro, a potência criadora das experiências transvestigêneres, que desestabilizam fronteiras e instauram novos horizontes de significação.

O estudo parte da compreensão de que essas experiências docentes, quando narradas e cartografadas, operam como práticas ético-estéticas de resistência, capazes de interferir na própria estrutura da formação docente. Trata-se, portanto, de reconhecer que não é apenas a ausência que define o lugar desses sujeitos, mas também a força inventiva de suas narrativas, que introduzem fissuras no tecido normativo da educação superior. A problemática não se limita a constatar um déficit de representatividade, mas aposta na possibilidade de construção de novos imaginários sociais, em que a pluralidade de identidades de gênero seja constitutiva da docência.

Essa perspectiva implica deslocar a compreensão da pesquisa de uma lógica meramente descritiva para uma lógica formativa. O objetivo não é apenas dar visibilidade a um grupo invisibilizado, mas instaurar um movimento em que as próprias vozes docentes se transformem em dispositivos de reconfiguração do campo educacional. Nesse sentido, a problemática da pesquisa não é apenas acadêmica: trata-se de um gesto ético-político que assume a educação como espaço de disputa simbólica, no qual o instituído é continuamente tensionado pelas forças instituintes da diferença.

SILÊNCIO ACADÊMICO E PRODUÇÃO DE INVISIBILIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA SUPERAÇÃO DE PARADIGMAS TRADICIONAIS

A relevância desta pesquisa reside na capacidade de tensionar os limites do campo educacional brasileiro ao introduzir, de forma sistemática e reflexiva, as experiências de docentes transvestigêneres como matéria legítima de produção de conhecimento e formação docente. Esse movimento rompe com a tradição acadêmica que, em grande parte, tratou corpos dissidentes como objetos de estudo periféricos ou como presenças excepcionais, e não como

protagonistas do processo formativo. Ao trazer essas narrativas para o centro da investigação, o trabalho atua no sentido de ampliar os horizontes da docência, questionando o que significa formar professores em uma sociedade plural e em permanente transformação.

Do ponto de vista teórico, a investigação alinha-se às contribuições de Cornelius Castoriadis, cuja noção de imaginário social instituinte ilumina o potencial criativo das experiências docentes dissidentes. O instituinte, entendido como força criadora de novas significações, manifesta-se com clareza nas trajetórias transvestigêneres, que não apenas resistem ao instituído, mas inauguram práticas pedagógicas e modos de ser docente que desafiam os padrões binários de gênero. Essa leitura é reforçada pelos estudos de Judith Butler, que problematizam a performatividade de gênero, mostrando como identidades não se fixam em essências, mas se constituem em práticas reiteradas, abertas à ruptura e à reinvenção.

Em diálogo com essa perspectiva, Paul Preciado argumenta que os corpos dissidentes funcionam como laboratórios vivos de experimentação política e estética, oferecendo pistas para pensar pedagogias que escapam ao controle normativo. Já no contexto brasileiro, Berenice Bento denuncia as violências estruturais contra travestis e transexuais, mas também ressalta a potência formativa de suas existências como agentes de transformação. A articulação com a teoria de Raewyn Connell sobre as masculinidades plurais amplia esse escopo, permitindo compreender como os processos de subjetivação docente não se restringem ao binarismo homem/mulher, mas produzem múltiplas formas de ser professor ou professora.

O campo metodológico também reforça a relevância do trabalho. As narrativas (auto)biográficas, conforme Josso e Nóvoa, são reconhecidas como práticas formativas que articulam a dimensão pessoal e profissional, tornando-se fundamentais para compreender a identidade docente em sua complexidade. A opção por associar essa abordagem à cartografia rizomática, conforme Deleuze, Guattari e Rolnik, dá à pesquisa uma abertura para captar fluxos, intensidades e rupturas que atravessam as trajetórias docentes. Esse hibridismo metodológico desloca o olhar da linearidade para a processualidade, possibilitando uma análise que acolhe a pluralidade e o movimento constante das subjetividades.

O cinema, por sua vez, adquire lugar de destaque como linguagem formativa. A proposta freireana de educação como ato político e estético encontra ressonância na ideia bachelardiana de poética da imagem, em que o devaneio e a criação não são meras fugas, mas modos de conhecimento e reinvenção de si. Nesse sentido, a produção do documentário coletivo não é concebida como produto final, mas como dispositivo formativo que condensa e, ao mesmo tempo, prolonga o processo investigativo. Sua relevância não se limita à academia: trata-se de um artefato ético-político que pode circular em diferentes contextos sociais e educacionais, contribuindo para a formação crítica de docentes, gestores e estudantes.

A literatura existente ainda é marcada por lacunas significativas no que se refere às experiências de docentes transvestigêneres. Embora haja avanços em estudos sobre gênero e sexualidade na educação, grande parte da produção concentra-se em estudantes e pouco se debruça sobre aqueles que ocupam o lugar de professores. Essa ausência revela não apenas um déficit de pesquisa, mas uma estrutura de invisibilização que esta investigação busca problematizar. Ao trazer para o debate acadêmico e pedagógico as narrativas desses sujeitos, o estudo não apenas contribui para preencher uma lacuna, mas, sobretudo, inaugura novas formas de pensar a formação docente.

Assim, a relevância do trabalho pode ser situada em três dimensões. Na dimensão acadêmica, amplia o repertório teórico e metodológico da pesquisa em educação, incorporando abordagens inovadoras e interdisciplinares. Na dimensão formativa, oferece subsídios para que os cursos de formação de professores revisitem seus currículos, práticas e concepções à luz da diversidade de identidades de gênero. E, na dimensão social, contribui para o fortalecimento de políticas educacionais inclusivas, ao mesmo tempo em que amplia a visibilidade de sujeitos historicamente invisibilizados. Em todas essas dimensões, a pesquisa se afirma como um gesto ético-político de resistência e invenção, que busca reposicionar a educação como espaço plural, democrático e emancipador.

EDUCAÇÃO TRANSCENTRADA COMO HORIZONTE ÉTICO-POLÍTICO

A pesquisa aqui apresentada coloca em evidência a potência das narrativas de docentes transvestigêneres como dispositivos de resistência, reinvenção e formação. Ao longo do percurso investigativo, tornou-se possível compreender que tais experiências não apenas tensionam o instituído da formação docente, mas também instauram novas formas de imaginar e praticar a docência em uma perspectiva transcentrada. Essa constatação reforça a hipótese de que as trajetórias docentes dissidentes, quando narradas e cartografadas, operam como práticas ético-estéticas capazes de reconfigurar os imaginários sociais que sustentam a educação superior.

Como em toda pesquisa que envolve sujeitos em situação de vulnerabilidade, os riscos merecem atenção especial. O principal deles está relacionado à exposição das identidades participantes, o que pode implicar constrangimentos ou mesmo retaliações institucionais. Há também o risco de sobrecarga emocional, já que a rememoração de experiências de exclusão e violência pode reabrir feridas. Tais riscos, no entanto, são mitigados pela adoção de protocolos éticos rigorosos, como o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a garantia do direito de retirada em qualquer momento e o acompanhamento cuidadoso da equipe de pesquisa.

No que se refere aos benefícios, eles podem ser situados em diferentes planos. No plano individual, a participação oferece aos docentes a oportunidade de narrar, revisitar e ressignificar suas trajetórias, fortalecendo identidades e práticas profissionais. No plano acadêmico, o estudo amplia o repertório teórico-metodológico sobre gênero, subjetividade e formação docente, trazendo contribuições inéditas ao campo. E, no plano social, a pesquisa favorece o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas, ao mesmo tempo em que amplia a visibilidade de sujeitos historicamente invisibilizados.

O desfecho primário da investigação é a produção de um documentário coletivo, entendido não como produto final, mas como dispositivo formativo, ético e estético. A relevância desse artefato não reside apenas em sua materialidade, mas na forma como seu processo de elaboração mobiliza narrativas, promove encontros e inaugura possibilidades de resistência e reinvenção da docência. O documentário funciona, assim, como um espaço performativo, em que os docentes se reconhecem como autores de suas próprias histórias, e a educação se afirma como prática de liberdade.

Já os desfechos secundários se desdobram em três dimensões principais. A primeira refere-se à constituição de um acervo de narrativas escritas, fotográficas e audiovisuais que documentam trajetórias docentes transvestigêneres, contribuindo para a memória coletiva e para futuras investigações. A segunda diz respeito à sistematização de categorias analíticas emergentes, especialmente no que toca às construções de masculinidades e feminilidades dissidentes e suas repercussões na prática pedagógica. A terceira consiste na elaboração de produções acadêmicas derivadas, como artigos, capítulos de livros e materiais formativos, que ampliam a circulação e o impacto dos resultados da pesquisa para além do espaço universitário.

Em síntese, a pesquisa contribui para deslocar o olhar sobre a formação docente, ao reconhecer que a presença de professores e professoras transvestigêneres não é apenas uma questão de representatividade, mas de transformação epistemológica e pedagógica. Ao assumir as narrativas como dispositivos de formação e ao compreender o documentário como processo e não como fim, o estudo propõe uma reconfiguração da própria noção de formação docente, abrindo espaço para imaginários instituintes que afirmam a pluralidade das existências e o direito à diferença. Nesse gesto, reafirma-se a educação como campo de disputa simbólica, mas também como horizonte ético de invenção, resistência e emancipação.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond,2006

_____. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BUTLER, Judith **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. 12ª ed. Rio deJaneiro: Civilização Brasileira, 2016.

_____. **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa de assembleia. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.
_____. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In. LOURO, G. L. L.. **Ocorpo educado:** Pedagogias da sexualidade. 4. Ed. Trad. Tomaz

Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1982.

_____. **As encruzilhadas do labirinto III** - O mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Figuras do pensável:** Encruzilhadas do labirinto – vol. VI. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2, 1995, p. 185-206.

_____. **Gênero em Termos Reais.** Trad. Marília Moschkovich. São Paulo: Versos,2016.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Tempo**: Cinema 2. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Ed34, 1995.

_____. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. Natal: Edufrn, 2010.

_____. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: UFRGS, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan. / abr. 2012.

_____. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.** v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, Antonio **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição.; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PRECIADO, Paul. **Manifesto contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

_____. Um apartamento em Urano: crônicas da travessia. São Paulo: n-1 edições, 2018.

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

8º Ouvindo Coisas
MEMÓRIAS PARA O FUTURO

EIXO 6 – TRAMAS, DRAMAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

O referido eixo convidou os participantes a refletirem acerca das complexidades e tessituras do contexto da Educação Especial, suas práticas, histórias de vida e narrativas.

TRAMAS ENTRELAÇADAS: RELATO DE GERAÇÕES

Glaucimara Pires Oliveira
CE/UFSM, *glaucimara.oliveira@ufsm.br*
Fabiana Brum Spilimbergo
PMPA- EEEF Profº. Francisco Lucena Borges/POA, fabianabrums@gmail.com

Com o título *Tramas, Dramas e Práticas em Educação Especial,* o Grupo de Trabalho - GT 6 abriu espaço para o compartilhamento de diferentes temáticas como formação inicial e continuada dos professores, neste 8º Ouvindo Coisas: Memórias para o futuro. A especificidade da Educação Especial, se coloca como fio condutor de uma discussão voltada para esta modalidade de ensino.

A UFSM é pioneira na formação de professores para a Educação Especial, desde a década 1960, preocupando-se com esta especificidade enquanto formação pedagógica e a partir de 1980 estabelecendo-se com a oferta de Cursos de Licenciatura em Educação Especial, que atualmente são três: diurno, noturno, EAD, além do Curso de Educação Especial Inclusiva vinculado ao PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores).

Os trabalhos acadêmicos de graduação, pós-graduação e formação de professores, foram apresentados de forma aleatória, sem seguir a ordem cronológica de inscrição, proporcionando um encadeamento interessante, ao ligar assuntos e discussões que se complementam entre si.

Por se organizarem em uma roda de conversa, as autoras e o autor, priorizaram o relato, a relação orgânica com o trabalho, seus olhares e práticas. Deixaram-se falar sem medo e principalmente ouvir o outro, suas emoções, narrativas e detalhes.

As temáticas diferenciadas, também trouxeram um olhar para questões emergentes, como crises climáticas, redes sociais, inteligência artificial, permeados por outros elementos conhecidos e que ainda são colocados como

desafios, a inclusão e a história da educação da pessoa com deficiência. Assim, esse espaço de escuta e reflexão apresentou a seguinte sequência:

AS EXCLUDENTES DA INCLUSÃO: O PRISMA DA REALIDADE - aborda sobre o conhecimento, os avanços alcançados, as tecnologias e a legislação voltadas à acessibilidade, disponíveis para a inclusão de pessoas cegas e surdas, inquietando-se como as “excludentes” desta inclusão.

ENTRE ESTIGMAS, NARRATIVAS E ENCONTROS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - trata-se de um relato de experiência de uma ação de extensão do Projeto “Coletivo Fluir Territórios Educativos Intersetoriais de ações e políticas em defesa das infâncias em contextos vulneráveis”. Este projeto começou a partir de uma proposta de mitigar as consequências das enchentes em 2024, principalmente com as crianças em situação de vulnerabilidade, dentre elas, crianças com diagnóstico.

AUTODIAGNÓSTICO ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS - contempla sobre a influência das redes sociais ao tomarem uma nova proporção no pós-pandemia de Covid -19, no qual observou-se um aumento significativo no interesse e na visibilidade de temas como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), na perspectiva do autodiagnóstico.

TRAMAS E DRAMAS NAS NARRATIVAS QUE ENTRELAÇAM PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIA- apresenta experiências acadêmicas de relatos orais, coletados por acadêmicos do curso de Educação especial noturno, acerca das concepções sociais da deficiência intelectual na transição do século XX para o século XXI, nas diversas famílias e comunidades da região de Santa Maria.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES ÉTICAS: através dessa temática foi possível discutir as questões que emergem na atualidade, considerando a necessidade de uma abordagem, no qual a Inteligência artificial considere um design inclusivo, sendo guiada pelos

princípios da inclusão e da ética, levando em consideração as singularidades envolvidas e não simplesmente como um aporte tecnológico.

CURRÍCULO INTEGRADO E CATÁSTROFES CLIMÁTICAS: DIÁLOGOS PARA O FUTURO- trouxe a necessidade de colocar em pauta as influências que as catástrofes climáticas têm sobre a educação, e destas repercutir nos currículos por meio da interdisciplinaridade e integração de saberes, no intuito de prevenção e enfrentamento das tragédias climáticas.

Essas conversas, tanto faladas como ouvidas, trouxeram narrativas significativas, do ser professor, do trabalho docente, da aprendizagem, do pensar sobre a ciência, a tecnologia, a educação e a educação especial. Nas tramas entrelaçadas com cada relato e comentários, desvelou-se os dramas do cotidiano, as dificuldades, os desafios, as utopias, todas elas caminhando para a inclusão, a humanização, para o devir, assim como o pensar a educação e as práticas em Educação Especial.

O grupo possibilitou um encontro de gerações e também de outras áreas, que comungam com a necessidade de qualificação e novos desafios para que possamos construir efetivamente uma cultura inclusiva em nossa sociedade.

ENTRE ESTIGMAS, NARRATIVAS E ENCONTROS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Júlia Da Silva Fonseca
UFSM, julia.fonseca@acad.ufsm.br
Denise Ferreira da Rosa
PPGE/UFSM, denise.rosa@ufsm.br
Fabiane Romano de Souza Bridi
PPPG/PPGE/UFSM, fabianebridi@gmail.com

PROPOSIÇÃO

Relatar é um gesto de memória e resistência. É reunir palavras, pensamentos, reflexões e silêncios para dar forma a algo que, talvez, tenha passado despercebido. É produzir um tempo outro, onde o vivido se desdobra, se desloca. Recuperar uma cena, um gesto, um olhar, pode ser mais do que reconstituir um acontecimento. Pode ser abrir uma brecha para pensar o que ali estava sendo dito, realizado, vivido e o que ali podia ter sido diferente.

É assim que este texto nasce, da escuta e da presença em um território educativo intersetorial que se forma no cuidado, na inclusão e na possibilidade. É um relato de experiência vivenciado em uma escola durante uma ação do projeto de extensão Coletivo Fluir.

O projeto de extensão “Coletivo Fluir: Territórios Educativos Intersetoriais de Ações e Políticas em defesa das crianças em contextos vulneráveis”, surge como uma proposta intersetorial de ações educativas voltadas para a defesa das infâncias em contextos de vulnerabilidade, articulando universidade, escolas e comunidades. O Coletivo Fluir nasceu a partir da situação de calamidade climática ocasionada pelas enchentes de maio de 2024 no Rio Grande do Sul, quando se evidenciou a necessidade de aproximação dos espaços de abrigos públicos em que estavam alojadas crianças e suas famílias.

O projeto articula ações através da participação de seis programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria: Programa de Pós-

graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPPG (como programa proponente), Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE, Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede/ PPGTER, Programa de Pós-graduação em Psicologia/ PPGP, Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde/ PPGCS/MPCS, Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo/ PPGAUP. Essas ações são planejadas e desenvolvidas em escolas públicas municipais da cidade de Santa Maria por um grupo composto por 14 professores da UFSM, acadêmicos de pós-graduação e graduação das áreas da Educação, Psicologia, Saúde, Artes, Arquitetura e tecnologias. O projeto atualmente consta com o financiamento do Programa Proext PG - UFSM Além do Arco.

O Coletivo Fluir tem por objetivo conhecer, compreender e articular ações e políticas em defesa das crianças em situações de vulnerabilidade social, transformando os espaços educativos em territórios de possibilidades para a inclusão, a formação e a defesa das infâncias. A partir da construção de Territórios Educacionais Intersetoriais junto às crianças, famílias e comunidades escolares e em geral tendo como perspectiva ações de inclusão, formação e defesa das infâncias múltiplas e diversas.

Cada TEI mobiliza elementos distintos e atua com diferentes sujeitos, contudo, com exceção dos TEI Andarilho, todos os outros três acontecem de forma concomitantes e se retroalimentam:

- TEI 1 - Crianças, famílias, escola, comunidade local;
- TEI 2 - Formação da comunidade escolar;
- TEI 3 - Gestão educacional e políticas públicas;
- TEI Andarilho: Coletivo Fluir em Movimento.

Partimos do entendimento que os Territórios Educativo Intersetoriais (TEIs) constituem-se como

> material e cultural, espaço e tempo, saberes e valores, afetos e desafetos, lutas e disputas, manutenção e criação; territórios tem como sentido e significado os espaços sobre os espaços, os sujeitos e as ações dos sujeitos nestes espaços. Não é um lugar, mas a possibilidade de todos os lugares, as rupturas e as descontinuidades. (Projeto Coletivo Fluir: territórios educativos e intersetoriais de ações e políticas em defesa das crianças em contextos vulneráveis, 2024, p.14)

Este relato de experiência parte de uma vivência no TEI 1 - Crianças, famílias, escola, comunidade local. Este território é pensado para e com as crianças, as famílias e a comunidade da escola e dos arredores. Assim, apostamos nas ações que constituem um território local o qual é “desenvolvido/experimentado/movimentado a partir da escuta, acolhimento e diálogo com as crianças, suas famílias e comunidade escolar específica das escolas envolvidas” (Projeto Coletivo Fluir: territórios educativos e intersetoriais de ações e políticas em defesa das crianças em contextos vulneráveis, 2024, p.23).

A Escola como Território: Apresentações e Presenças - Infâncias e Docências

Pensar a escola como território é deslocar o olhar apenas do espaço físico para aquilo que se vivência e se produz nas relações entre sujeitos, tempos, memórias e afetos. Um território não se limita ao que se vê, mas é também atravessado pelo que se sente, se escuta e se vive.

No contexto do Coletivo Fluir, a primeira ação de extensão do ano de 2025 em uma das escolas, foi organizado como um convite às infâncias e às docências para habitarem esse território a partir das presenças que se anunciam nos gestos, encontros, narrativas, relações e descobertas.

O espaço foi cuidadosamente preparado para acolher as crianças e favorecer os encontros, assim, o território foi pensado e organizado a partir de três objetivos:

- Conhecer a escola pelos registros/relatos e movimentos das crianças;
- Explorar a escola como território de descobertas;
- Promover interações entre crianças, adultos e espaços através da música e da dança.

Imagem 1: TEI 1 organizado esperando pelas crianças



Fonte: Arquivo institucional do Coletivo Fluir

Inseridas nesse contexto como extensionistas e estudantes de graduação e pós-graduação, fomos atravessadas por uma cena que dizia muito. Narrativas baseadas em um diagnóstico que, mais do que apresentar caminhos, desenhavam o estigma. Como alerta Canguilhem (2009), quando a norma é absolutizada, transforma-se em instrumento de exclusão, define o que é normal e, por consequência, tudo o que escapa torna-se patológico.

O diagnóstico, deixava de ser possibilidade de cuidado e passava a operar como limite. Como uma âncora que fixa a criança no lugar do "não poder". Mas a experiência mostra que sempre há algo que escapa: um olhar, um sorriso, um gesto de aproximação. E é nesse escape que apostamos na construção de práticas pedagógicas que reconheçam a presença da criança e a potência dos encontros. Como aponta Vigotski (1997), o desenvolvimento humano é relacional e se dá no encontro entre sujeitos, entre tempos, entre possibilidades.

Este texto, propõe refletir sobre como o diagnóstico pode funcionar como âncora de estigmas e como a escola pode se constituir em território de reinvenção das narrativas sobre a infância e a deficiência.

> *Era uma tarde no território da escola parceira do projeto Coletivo Fluir. Alegria e entusiasmo pela primeira ação do ano, como extensionista, eu buscava encontros, escutas e possibilidades. Ao me aproximar de uma monitora que segurava uma criança no colo. A imagem, aparentemente simples, carregava uma densidade que só se revelaria pelas palavras seguintes: 'Ele não fala', 'não vai te responder', 'vai destruir os materiais', 'não pode soltar, se não foge'. Palavras ditas com a intenção de proteger, mas que traziam o peso de uma narrativa já construída sobre aquela criança. (Diário de campo, dia 30/04/2025)*

O diagnóstico sustentava uma série de certezas sobre o que ele não poderia, não conseguiria, não deveria fazer. A fala não era isolada, mas nomeava e antecipava o comportamento antes mesmo do encontro. A criança era o diagnóstico, o risco. Mas havia um corpo. Um corpo que respirava, olhava, reagia. Um corpo que escapava da narrativa. Foi quando me aproximei. Peguei um chocalho que estava no território e o ofereci. Convidei o menino a ir ao chão comigo. Não houve palavras, mas houve troca. Um gesto pequeno, quase invisível, de aproximação. O corpo dele se aproximou, buscou apoio, sorriu.

Então, estávamos ali, no chão, em silêncio, mas em diálogo. Naquele gesto simples de sentar no chão, oferecer um brinquedo, esperar, vi outra possibilidade de relação. Uma possibilidade que não partia do que falta, mas do que acontece. A escola, por um instante, deixou de ser o lugar da contenção e se abriu como território de presença.

Imagem 2: TEI 1 sendo vivenciado pelas crianças



Fonte: Arquivo institucional do Coletivo Fluir

Essa cena é marcante! Ela faz perceber o quanto os discursos sobre deficiência, diagnóstico e "necessidade de cuidado" podem se transformar em barreiras simbólicas. Barreiras que, mesmo bem-intencionadas, isolam e silenciam. Mas também revelou que há sempre brechas. E que nelas podemos nos aproximar, se estivermos dispostos a escutar.

O diagnóstico se tornou um artefato poderoso. Ele orienta políticas públicas, acessos a direitos, formas de cuidado. Mas, ao mesmo tempo que pode abrir caminhos, também produz aprisionamentos. Vigotski (1997) aponta que o desenvolvimento não é determinado apenas pela condição biológica, mas pelas relações sociais que a criança estabelece. A partir da antecipação do encontro

prevendo o que a criança "tem", "faz" ou "não consegue fazer" a escola retira a possibilidade de relação. Assim, o diagnóstico quando transformado em identidade fixa, deixa de ser ferramenta e se torna destino.

Neste dia, o diagnóstico sustentava toda uma rede de significados sobre o menino: um sujeito que não fala, incontrolável, imprevisível. Uma previsão que impede o inesperado, o gesto imprevisto, o outro como surpresa. Mas ali estava ele: sorrindo, explorando, se apoiando, desejando estar. Havia vida além do diagnóstico. Escrever este relato é um gesto de memória e resistência. Como propõe Stengers (2015), resistir é manter viva a potência do imprevisível frente à barbárie da uniformização. Recuperar uma cena que poderia ter passado despercebida, mas que, ao ser recontada, se transforma em matéria de reflexão.

A experiência no Coletivo Fluir ensina que práticas pedagógicas inclusivas não nascem de manuais, de fórmulas prontas ou de respostas definitivas. Elas nascem dos encontros. Quando a gente se permite chegar perto, escutar, suspender as certezas e simplesmente estar de forma presente com a criança. É preciso coragem para estar no não saber, para experimentar outros jeitos de se relacionar, de brincar, de aprender juntos. Isso também significa tirar o diagnóstico do centro da cena. Não para negar o que existe, mas para não reduzir ninguém a um laudo, a uma previsão e a uma impossibilidade.

A escola pode ser, e precisa ser, esse território onde as narrativas se reinventam, onde há espaço para o inesperado, para o gesto pequeno, para o tempo de cada um. Quando a gente se senta no chão, quando olha nos olhos, quando oferece o brinquedo e espera... algo muda. A escola deixa de ser apenas o lugar das regras e passa a ser um espaço de criação, de trocas, de vidas que se encontram e se transformam. É preciso compreender que a inclusão não se limita ao direito de entrada ou à disponibilização de recursos. Como afirma Freitas (2005, p. 14),

> Inclusão não é a conquista do direito de entrar, isso é acesso, é democratização, universalização de direitos. Tampouco é base tecnológica para usar, manejar, comunicar, deslocar, isto é acessibilidade. Inclusão é a convivialidade em si, dimensão da internalidade já em processo, já conquistada, já revelando a complexidade das diferenças quando juntas. É intervenção permanente no todo.

Ainda segundo o autor, trata-se de um processo contínuo, que se adensa a cada experiência e não se encerra em soluções pontuais e imediatas. Por isso, quantitativamente, temos mais registros e exemplos de acesso e acessibilidade do que de inclusão efetiva. As experiências de educação inclusiva, como lembra Freitas (2005), permanecem embrionárias, pois dependem de um encadeamento sistêmico de fatores e da intervenção permanente nos modos de fazer, no fluxo do todo para a parte. Nesse mesmo sentido, Solón (2019, p. 13) nos convida a refletir sobre os desafios contemporâneos enfrentados pela humanidade e a reconhecer que a inclusão, assim como outras transformações sociais, exige uma revisão profunda dos modos de organização e convivência. Por isso, cada gesto simples de sentar no chão, escutar de verdade, acolher o tempo de cada um carrega em si essa intervenção no cotidiano da escola. Que a gente siga abrindo essas brechas. Que sentar no chão continue sendo esse gesto simples, mas cheio de potência, de resistência, de cuidado. E que a escuta continue sendo o que nos guia na construção de uma educação mais humana, mais real.

REFERÊNCIAS

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

KASTRUP, Virgínia. **O saber da experiência e a formação do professor**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 40-48, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Y7BFGN38NmZXYD7wLCsXMfP/?lang=pt. Acesso em: 23 jun. 2025.

FREITAS, S. **Inclusão e exclusão escolar: processos, políticas e subjetividades.** *Revista Inclusão e Cidadania*, n. 3, p. 11–17, 2005.

SOLÓN, P. **Caminhar sobre a corda bamba: a humanidade diante dos desafios contemporâneos.** São Paulo: Editora Utopia, 2019.

SKLIAR, Carlos. **Educação e inclusão:** A escola como espaço das diferença*s.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes:** Resistir à barbárie que se aproxima. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de Defectologia.** São Paulo: Ática, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Coletivo Fluir:** territórios educativos e intersetoriais de ações e políticas em defesa das crianças em contextos vulneráveis, 2024.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES ÉTICAS

Francisco Dutra dos Santos Jr
prof.chicosantosjr@gmail.com
Leandro Krug Wives
*PPGIE/UFRGS, l*eandro.wives@ufrgs.br

1 INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial deu um salto gigantesco a partir da popularização das chamadas I.As. generativas, em novembro de 2022, quando do lançamento do ChatGPT, torna-se um fenômeno global, com milhões de usuários em poucas semanas. Até o ano dessa publicação, tornou-se comum no dia a dia, ou uso em celulares, aplicativos educacionais, softwares empresariais e criação artística e a profusão de diversos modelos e plataformas de Inteligência Artificial generativas. A razão dessa popularização ocorre devido as IAs generativas não apenas analisarem ou classificarem dados — elas criam algo novo, com aparente criatividade e fluidez semelhante à humana. Isto porque geram textos, imagens, códigos, músicas, vídeos — algo que qualquer pessoa pode usar diretamente, sem conhecimento técnico. Conversam em linguagem natural, parecendo "inteligentes" de forma muito mais acessível do que IAs anteriores.

No entanto, salientamos que os impactos do desenvolvimento ocorreram também em outras modalidades, como as IAs baseadas em regras fixas para tomada de decisão, IAs preditivas para análise de dados e previsão com base em padrões, as IAs de classificação e reconhecimento de objetos, todas com vasta aplicação como, indústria, comércio, saúde, medicina, entretenimento, produção de conteúdo, entre outras áreas. Todas elas envolvendo como saída, o “humano”.

No campo educacional, que é o objeto dessa reflexão, implica várias dimensões e camadas. A questão principal que colocamos é sobre repercussão ética que envolve as diferentes dimensões e camadas do uso, ou até mesmo da construção (desenvolvimento) de IAs para educação.

No entanto, ao vislumbrar para a modalidade da Educação Especial, vamos perceber que há uma extensão muito maior dessas camadas. Isto porque a educação geral, utiliza as tecnologias como ferramentas de apoio e nem sempre como um recurso tecnológico imprescindível. Ao contrário na educação especializada, onde uma parcela de sujeitos com necessidades educacionais específicas são demandantes imperativos dessas ferramentas, basta ver a existência do campo de conhecimento, Tecnologia Assistiva, no qual podem promover as necessidades dos processos de ensino, da aprendizagem, comunicação, acessibilidade, autonomia e participação social.

Refletir sobre a inserção da IA na Educação Especial, portanto, exige considerar, em qualquer uma das camadas, o envolvimento de um design inclusivo, representatividade na criação dos modelos, formação adequada dos educadores e análise ética contínua. A perspectiva de inclusão, equidade e justiça social deve guiar tanto o desenvolvimento quanto a aplicação dessas tecnologias.

2 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: ENTRE TÉCNICA E POLÍTICA

A Inteligência Artificial (IA) é, por definição, um campo técnico-científico que visa construir sistemas computacionais capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como reconhecimento de padrões, tomada de decisão, aprendizado e comunicação. No entanto, sua aplicação em contextos sociais, especialmente na educação, revela que a IA não é apenas uma ferramenta neutra. Ela carrega valores, escolhas, omissões e visões de mundo incorporadas em seu desenvolvimento e uso (Feenberg, 2010; Dignum, 2019).

Ao longo das últimas décadas, diferentes modalidades de IA foram desenvolvidas com finalidades específicas. As IAs baseadas em regras são sistemas que operam por meio de lógicas fixas e condicionais; são determinísticas, úteis para diagnósticos ou sistemas especialistas. Já as IAs preditivas utilizam algoritmos estatísticos para prever comportamentos futuros com base em grandes volumes de dados passados, como ocorre em sistemas de recomendação. As IAs de classificação e reconhecimento são projetadas para identificar padrões e categorizar elementos, como em reconhecimento

facial, voz e imagens médicas. Com o surgimento das IAs generativas, a lógica muda radicalmente: essas são capazes de criar novos conteúdos, como textos, imagens e músicas, operando com uma aparência de criatividade e autonomia (Floridi & Chiriatti, 2020).

Essas tecnologias não surgem em um vácuo social. Como aponta Langdon Winner (1980), artefatos técnicos podem possuir implicações políticas — ou seja, podem estruturar relações de poder, distribuição de recursos e possibilidades de ação. A IA é, nesse sentido, tanto técnica quanto política: envolve decisões sobre quem define o problema, quem treina o modelo, quais dados são utilizados e quem é beneficiado ou prejudicado pelo seu uso (Crawford, 2021).

Além disso, a crescente inserção da IA em setores sensíveis, como educação, saúde e segurança, levanta a necessidade de uma abordagem crítica que considere os efeitos éticos, epistemológicos e sociais dessas tecnologias. A IA não apenas automatiza tarefas: ela redefine critérios de avaliação, mediação do conhecimento e relações pedagógicas, especialmente quando envolve sujeitos em situação de vulnerabilidade e especificamente com necessidades educacionais específicas.

A própria noção de que os algoritmos são "objetivos" e "eficientes" já foi amplamente questionada. Autoras como Safiya Noble (2021) e Ruha Benjamin (2019) demonstram como os sistemas algorítmicos podem reproduzir e legitimar desigualdades históricas, transformando preconceitos sociais em decisões computacionais automatizadas.

Portanto, compreender a IA como um instrumento exclusivamente técnico é insuficiente. Seu uso na educação exige uma alfabetização crítica em tecnologia, que leve em conta as dimensões políticas das escolhas técnicas. Isso é ainda mais urgente quando se trata de sua aplicação na Educação Especial, onde os impactos sobre autonomia, dignidade e inclusão são potencialmente mais profundos.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CENTRALIDADE ÉTICA DA TECNOLOGIA

A Educação Especial constitui um campo em que o uso de tecnologias não é opcional, mas frequentemente essencial para garantir o direito à aprendizagem. Enquanto na educação geral as tecnologias podem atuar como

recursos de apoio ou inovação pedagógica, na Educação Especial elas assumem o papel de mediação fundamental, muitas vezes única, entre o sujeito e o conhecimento. É nesse contexto que a Inteligência Artificial (IA), como tecnologia emergente, deve ser avaliada com especial atenção ética, pois seus impactos sobre autonomia, equidade e dignidade são potencialmente mais profundos.

O campo da **Tecnologia Assistiva (TA)** já evidenciava, desde sua consolidação, que sujeitos com deficiência dependem de soluções técnico-científicas que ampliem suas capacidades comunicativas, cognitivas e motoras (Bersch, 2010; OMS, 2011). A IA, nesse sentido, surge como uma extensão promissora, ao permitir níveis inéditos de personalização e adaptação aos contextos de aprendizagem. Ferramentas como leitores de tela com IA, sistemas preditivos para dificuldades de linguagem, legendagem automática e assistentes virtuais dialogantes representam avanços consideráveis para alunos com deficiências visuais, intelectuais, de fala ou neurodivergência.

Contudo, esse potencial técnico não pode obscurecer as tensões éticas implicadas em seu uso. O **capacitismo algorítmico** — ou seja, o reforço de padrões de normalidade embutidos nos dados e nos modelos — pode excluir exatamente aqueles que mais necessitam da IA para garantir sua participação plena. Quando algoritmos são treinados com conjuntos de dados que ignoram a diversidade funcional, os sistemas resultantes tendem a interpretar erroneamente, invisibilizar ou desvalorizar essas vivências. Como alerta Maia e Ribeiro (2023), o uso de IA em ambientes educacionais pode, inadvertidamente, consolidar padrões excludentes sob uma aparência de eficiência. Além disso, a centralidade da tecnologia na Educação Especial exige considerar que **não se trata apenas de um suporte operacional**, mas de um mediador da experiência educativa. Isso significa que a tecnologia pode ampliar ou restringir o acesso à linguagem, à expressão e à participação — ou seja, ela é parte do próprio ato pedagógico. A forma como uma IA “reconhece” uma criança não-verbal, por exemplo, ou como responde a um comando motor atípico, **constitui uma decisão com implicações políticas e afetivas**. Daí decorre a necessidade de que essas tecnologias sejam desenvolvidas com participação ativa de pessoas com deficiência, familiares, professores e especialistas em inclusão.

A ética na Educação Especial, portanto, **não pode ser redutível à segurança técnica da IA**, mas deve incluir dimensões como representatividade, agência e reconhecimento. Isso significa questionar: *para quem e por quem essas tecnologias são criadas?*; *quais vozes são levadas em conta no treinamento dos modelos?*; *qual imagem de aluno está implícita nas respostas que essas máquinas fornecem?* Em última instância, o desafio não está apenas na adoção da IA como ferramenta educacional, mas na construção de um **ambiente tecnológico que respeite a singularidade** e reforce a inclusão como princípio. A centralidade da tecnologia na Educação Especial exige, portanto, não apenas inovação, mas sobretudo responsabilidade ética e compromisso com a justiça social.

4 JUSTIÇA, AUTONOMIA E VIGILÂNCIA: TENSIONAMENTOS ÉTICOS DA IA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A inserção da Inteligência Artificial na Educação Especial coloca em evidência um conjunto de tensionamentos éticos que ultrapassam a eficiência tecnológica. Trata-se de refletir sobre como essas ferramentas impactam princípios fundamentais como **justiça, autonomia, privacidade e dignidade humana** — especialmente quando aplicadas a sujeitos que historicamente enfrentam exclusão e invisibilização. A concepção de justiça adotada nesta análise está ancorada na ideia de **justiça como equidade** de John Rawls (2000), segundo a qual instituições sociais justas devem garantir que as desigualdades só sejam aceitáveis se beneficiarem os mais desfavorecidos. Nesse sentido, a IA, quando implementada de forma crítica e responsável, pode funcionar como uma tecnologia compensatória — expandindo oportunidades de aprendizagem e promovendo maior equidade. Essa lógica é reforçada pela abordagem das capacidades proposta por Amartya Sen (2000) e Martha Nussbaum (2011), que desloca o foco do “acesso” para a **possibilidade real de exercer liberdades e desenvolver o potencial humano**.

No entanto, esse horizonte ético de ampliação de capacidades entra em tensão com a **natureza técnica e política da IA**, cuja operação depende da coleta e processamento massivo de dados. O uso de sistemas algorítmicos na Educação Especial frequentemente exige o monitoramento de padrões comportamentais, vocais, motores e cognitivos dos estudantes — o que evoca o

espectro de um **panóptico digital** (Foucault, 1987), onde a vigilância constante se impõe sob a lógica da personalização. Essa vigilância, ainda que justificada por propósitos pedagógicos, pode comprometer a **autonomia informacional** dos estudantes — conceito formulado por Helen Nissenbaum (2010), que defende o direito dos sujeitos ao controle contextual sobre seus dados. No caso de estudantes com deficiência, esse direito é ainda mais sensível, pois envolve sujeitos frequentemente tutelados por instituições e com sua privacidade já fragilizada por um histórico de exposição pública em nome da "ajuda" ou "diagnóstico".

Além disso, a **suposta neutralidade dos algoritmos** deve ser objeto de rigorosa crítica. Demonstrados por estudiosas como Safiya Noble (2021) e Ruha Benjamin (2019), os sistemas de IA muitas vezes perpetuam desigualdades históricas ao automatizar vieses sociais — fenômeno conhecido como "opressão algorítmica". Quando esses vieses incidem sobre grupos já marginalizados, como pessoas com deficiência, corre-se o risco de consolidar **injustiças epistêmicas**, nas quais a vivência desses sujeitos é mal interpretada ou sistematicamente deslegitimada pelas máquinas.

O perigo, portanto, é que sistemas mal concebidos não apenas reproduzam o **capacitismo estrutural**, mas o façam sob uma aparência de objetividade e eficiência. A IA passa, assim, a decidir *quem é digno de atenção*, *quem tem potencial de aprendizagem*, *quem merece um recurso de apoio* — decisões que deveriam estar fundamentadas em relações humanas, dialogadas e eticamente conscientes.

Nesse contexto, é fundamental resgatar o princípio da **autonomia moral**, conforme concebido por Kant, e a ideia de que os sujeitos não devem ser tratados como meios para fins alheios, mas como fins em si mesmos. Isso implica que qualquer uso de IA na Educação Especial deve respeitar a capacidade de autodeterminação dos alunos e promover sua autonomia, e não reduzir sua existência a padrões comportamentais extraídos de grandes bancos de dados.

O campo educacional exige **transparência e explicabilidade** nos sistemas de IA — não apenas para garantir confiança institucional, mas para possibilitar que educadores, alunos e famílias compreendam e contestem as decisões algorítmicas. Essa é uma condição ética para que a tecnologia seja

realmente inclusiva e sirva à promoção da justiça, e não à legitimação de exclusões automatizadas.

5 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO HUMANO: O LUGAR DA IA NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

A presença crescente da Inteligência Artificial na educação nos obriga a revisitar uma pergunta essencial: o que é educar? Em meio à euforia tecnológica, há o risco de naturalizar uma concepção instrumental de ensino, na qual a mediação humana é substituída por modelos algorítmicos e a aprendizagem é reduzida a padrões de desempenho quantificáveis. Tal concepção ignora que a educação, por excelência, é um processo ético, relacional e formativo — algo que não pode ser plenamente capturado por lógica computacional.

A Educação Especial, mais do que qualquer outro campo, revela essa complexidade. Não se trata apenas de adaptar conteúdos ou recursos, mas de reconhecer o outro na sua singularidade, de abrir espaços para escuta, expressão, corporeidade e construção de sentido. A relação pedagógica é marcada pela alteridade e pela imprevisibilidade — dimensões que resistem à formalização técnica e que escapam à lógica dos grandes modelos de linguagem.

Dessa forma, a adoção de IA na educação não pode pressupor a substituição da práxis pedagógica por automações personalizadas. A práxis, como nos ensina Paulo Freire (1996), é ação reflexiva e situada, enraizada no diálogo e na transformação mútua de educador e educando. Ela exige discernimento, sensibilidade e escuta — elementos que nenhuma IA, por mais avançada, é capaz de replicar em profundidade. O que a IA pode fazer é ampliar possibilidades, facilitar acessos e adaptar rotinas — mas não educar no sentido pleno.

A inserção ética da IA requer, portanto, que os educadores estejam preparados não apenas no domínio técnico das ferramentas, mas no exercício de uma sabedoria prática. Retomando Aristóteles (Ética a Nicômaco), trata-se da *phronesis* — a prudência que permite tomar decisões contextualizadas, sensíveis à situação concreta e orientadas por valores. Essa competência é indispensável diante de um cenário em que algoritmos podem influenciar

avaliações, encaminhamentos pedagógicos e até o modo como o aluno é percebido em sala de aula.

Por outro lado, a promessa de eficiência da IA pode promover a terceirização de processos pedagógicos fundamentais, como a escuta ativa, o acolhimento emocional ou a mediação cultural. Em contextos de sobrecarga docente e pressão por resultados, essa automação aparece sedutora — mas esvazia o caráter humanizador da educação. A dependência acrítica dessas soluções pode levar à desprofissionalização docente e ao empobrecimento da experiência educativa.

É também necessário lembrar que a IA não é neutra: ela carrega em si os valores, intencionalidades e omissões de seus desenvolvedores e dos dados que a alimentam. Por isso, educadores precisam desenvolver uma alfabetização crítica em tecnologia, que vá além do uso funcional e aborde as implicações políticas, epistemológicas e morais das ferramentas utilizadas. Como afirma Gert Biesta (2013), educar não é moldar indivíduos conforme padrões de eficiência, mas permitir que eles venham a ser sujeitos de si mesmos — algo que exige espaço para dúvida, diálogo e formação ética.

Portanto, o lugar da IA na educação não é o de substituir o humano, mas de servi-lo. Seu uso na Educação Especial deve estar subordinado a valores de justiça, reconhecimento e cuidado, respeitando a complexidade da experiência educativa e promovendo autonomia, não conformidade. Isso exige políticas públicas que assegurem formação contínua, infraestrutura adequada e tempo para a reflexão pedagógica — elementos frequentemente ausentes nas práticas escolares cotidianas. A verdadeira inovação, nesse contexto, não está na sofisticação técnica dos algoritmos, mas na capacidade humana de usá-los com responsabilidade, criticidade e sensibilidade pedagógica. A IA pode, sim, fazer parte da escola inclusiva do futuro — desde que o educador siga no centro, como mediador consciente e comprometido com a formação integral de seus alunos.

6 CAMINHOS PARA UMA IA EDUCACIONAL ÉTICA E INCLUSIVA

Diante dos desafios éticos, sociais e pedagógicos colocados pela inserção da Inteligência Artificial na Educação Especial, torna-se urgente delinear caminhos para um uso que seja verdadeiramente inclusivo, justo e centrado na dignidade dos sujeitos. Se a IA deve servir à promoção da equidade, sua

construção e implementação não podem reproduzir os mesmos padrões excludentes que historicamente marcaram a relação entre tecnologia e deficiência.

Um primeiro eixo fundamental é o **design ético e inclusivo** dos sistemas de IA. Isso implica considerar, desde o início do desenvolvimento das ferramentas, a diversidade humana em seus múltiplos modos de ser e aprender. Modelos treinados com dados homogêneos, normativos e descontextualizados tendem a reforçar vieses estruturais. Por isso, a inclusão de pessoas com deficiência nos processos de pesquisa, criação e validação tecnológica é condição ética básica. Trata-se de garantir não apenas acessibilidade como resultado, mas **participação como princípio**.

Em segundo lugar, é essencial assegurar a **explicabilidade, transparência e auditabilidade** das decisões algorítmicas. Ferramentas que classificam estudantes, sugerem estratégias pedagógicas ou adaptam conteúdos devem ser compreensíveis por professores, estudantes e familiares. A opacidade algorítmica viola o princípio da responsabilização e mina a confiança necessária para qualquer processo educativo. Uma IA explicável não significa apenas saber “como” ela funciona tecnicamente, mas poder avaliar criticamente “por que” ela tomou determinadas decisões e “com quais consequências” para a vida dos sujeitos.

O **fortalecimento da formação docente** é outro pilar. A simples capacitação técnica para o uso de ferramentas de IA é insuficiente. É preciso formar professores para uma **leitura crítica das tecnologias**, que articule fundamentos pedagógicos, valores democráticos e reflexões éticas. Essa formação deve valorizar o julgamento profissional, o diálogo interdisciplinar e a capacidade de decidir com base na singularidade dos contextos, não na padronização dos algoritmos. Como enfatiza Dignum (2019), o uso responsável da IA requer mais do que regulamentação: exige sensibilidade humana. Políticas públicas também devem ser redesenhadas à luz dessas exigências. A educação inclusiva baseada em IA não pode depender de iniciativas isoladas ou da disponibilidade de mercado. É necessário garantir **infraestrutura tecnológica equitativa**, **financiamento sustentável**, **critérios éticos nos processos de contratação de soluções tecnológicas** e **mecanismos de avaliação centrados na inclusão e na equidade**, não apenas na eficácia técnica.

Outro caminho relevante é o incentivo à **produção de conhecimento colaborativo**, que una universidades, escolas, coletivos de pessoas com deficiência, desenvolvedores e gestores públicos. A IA para a Educação Especial não pode ser pensada *sobre* os sujeitos, mas *com* eles, respeitando seus saberes, suas necessidades e seus direitos. Esse diálogo entre campo técnico e campo social é o que pode impedir que a IA se torne mais uma ferramenta de dominação, convertendo-a em tecnologia de emancipação.

O que se espera não é uma educação mais automatizada, mas uma educação mais humana — e a tecnologia só terá valor se contribuir para essa finalidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos debates apresentados ao longo deste artigo, fica evidente que a aplicação da Inteligência Artificial na Educação Especial demanda um olhar ético, crítico e profundamente comprometido com a dignidade humana. A IA não deve ser pensada como substituta da prática pedagógica, mas como uma aliada, desde que orientada por princípios de justiça, equidade, transparência e reconhecimento da diversidade.

A promessa de inclusão por meio da tecnologia só poderá se concretizar se forem enfrentadas as **estruturas capacitistas** embutidas nos dados, nos algoritmos e nas próprias lógicas institucionais que moldam o desenvolvimento tecnológico. A responsabilização ética dos criadores, usuários e tomadores de decisão é condição essencial para que a IA não amplifique desigualdades, mas contribua para uma educação verdadeiramente inclusiva.

É necessário, portanto, um movimento coletivo: políticas públicas que regulem o uso da IA com base nos direitos humanos; formação docente que vá além do domínio técnico e promova a sabedoria prática; envolvimento ativo de pessoas com deficiência na concepção das ferramentas; e a construção de uma cultura escolar que valorize a diferença como potência formativa.

O futuro da IA na Educação Especial dependerá da capacidade de articular técnica e humanidade, inovação e responsabilidade. Somente assim poderemos garantir que os avanços tecnológicos sirvam à emancipação de todos os aprendizes — e não à reprodução automatizada da exclusão.

Por fim, é necessário reafirmar um horizonte normativo: **a IA deve estar subordinada aos valores da inclusão, da justiça social e do reconhecimento da diferença**.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A., & Gesser, M. (2020). Educação Especial e os direitos humanos: práticas inclusivas e políticas públicas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(esp.4), 2523–2543.

AMARAL, M. I. (2016). Tecnologias digitais e educação especial: desafios para a formação docente. *Educar em Revista*, 32(60), 141–157.

BENJAMIN, R. (2019). Race After Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code. Polity Press.

BERSCH, M. E. (2010). *Tecnologia Assistiva: recursos e estratégias para a inclusão de pessoas com deficiência*. Porto Alegre: UFRGS.

CRAWFORD, K. (2021). Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence. Yale University Press.

DIGNUM, V. (2019). Responsible Artificial Intelligence: How to Develop and Use AI in a Responsible Way. Springer.

FEENBERG, A. (2010). Between Reason and Experience: Essays in Technology and Modernity. MIT Press.

FLORIDI, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences. Minds and Machines, 30(4), 681–694.

FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Vozes.

KANT, I. (1785). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Vozes.

MAIA, C. C., & Ribeiro, D. M. (2023). Inteligência Artificial e Capacitismo: desafios para a Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29(1), 85-103.

NISSENBAUM, H. (2010). *Privacy in Context: Technology, Policy, and the Integrity of Social Life*. Stanford University Press.

NOBLE, S. U. (2021). Algoritmos da opressão: como os mecanismos de busca reforçam o racismo. Ubu Editora.

NUSSBAUM, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. (2011). *World Report on Disability*. Geneva.

RAWLS, J. (2000). *Uma teoria da justiça*. Martins Fontes.

SCHOLES, V. (2022). *Designing inclusive AI systems in education: Ethical pathways and practical considerations*. *AI & Society*.

SEN, A. (2000). *Desenvolvimento como liberdade*. Companhia das Letras.

UNESCO. (2021). *Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial*.

WINNER, L. (1980). Do Artifacts Have Politics? Daedalus, 109(1), 121–136.