

Cultura(s), Educação e Arte nos Caminhos da (Auto)Formação Docente

Organizadoras

Ana Cristina de Moraes

Izabel Cristina Soares da Silva Lima

Juliane Gonçalves Queiroz

Ed
UECE

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil

Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil

Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil

José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil

Rosângela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil

Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal

Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América

Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal

Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América

Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha

Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América

Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México

Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França

Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatáhy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso

Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco José Camelo Parente • Gisafra Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes • Liduina Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Ana Cristina de Moraes
Izabel Cristina Soares da Silva Lima
Juliane Gonçalves Queiroz
O R G A N I Z A D O R A S

CULTURA(S), EDUCAÇÃO E ARTE NOS CAMINHOS DA (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE

ALANA KELLY RODRIGUES LIMA
ANA CRISTINA DE MORAES
ANDREZA AQUINO PEREIRA
BERNADETE SOUZA PORTO
BETANIA LIBANIO DANTAS DE ARAUJO
ELOILMA MOURA SIQUEIRA MACEDO
FRANCISCA JOSELENA RAMOS BARROSO
FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO
GARDENIA MARIA DE OLIVEIRA BARBOSA
GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA
IRANILSON DE SOUSA
ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA
IZABEL CRISTINA SOARES DA SILVA LIMA
JACQUELINE RODRIGUES PEIXOTO
JEFFERSON SOARES GALVÃO
JOÃO PEDRO DE ARAÚJO FIGUEIRA
JOSÉ ALBIO MOREIRA DE SALES
JOSÉ RINARDO ALVES MESQUITA
JOSÉ VALDEMIR DE SOUSA SOARES
JULIANE GONÇALVES QUEIROZ
LUCIANA ESMERALDA OSTETTO
LUCIANA VENÂNCIO
LUCIANE GERMANO GOLDBERG (PREFÁCIO)
MARIA EDNEIA GONÇALVES QUINTO
MARIA JOSÉ ALBUQUERQUE DA SILVA
MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID
MÁRIO CÉZAR AMORIM DE OLIVEIRA
TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA
WENDEL ALVES DE MEDEIROS
XÊNIA FRÓES DA MOTTA

Ed 
UECE
1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2023

CULTURA(S), EDUCAÇÃO E ARTE NOS CAMINHOS DA (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE

© 2023 Copyright by Ana Cristina de Moraes, Izabel Cristina Soares da Silva Lima e
Juliane Gonçalves Queiroz (Org.)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra
são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é
vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 - *Campus* do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará
CEP: 60714-903 - Tel.: (85) 3101-9893 - Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece - E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Capa
Izabel Cristina Soares da Silva Lima
izabel.soares@aluno.uece.br

Revisão Vernacular e Normalização
Felipe Aragão de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

M828 Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente
[recurso eletrônico] / Ana Cristina de Moraes, Izabel Cristina Soares da
Silva Lima, Juliane Gonçalves Queiroz (org). – Fortaleza: EdUECE, 2023.

285 p. il.

E-book

ISBN: 978-85-7826-872-5

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5>

1. Educação. 2. Cultura. 3. Arte. 5. Moraes, Ana Cristina de. 6. Lima,
Izabel Cristina Soares da Silva. 7. Queiroz, Juliane Gonçalves. I. Título.

CDD 370

SUMÁRIO

PREFÁCIO • 9

LUCIANE GERMANO GOLDBERG

APRESENTAÇÃO • 19

ANA CRISTINA DE MORAES

IZABEL CRISTINA SOARES DA SILVA LIMA

JULIANE GONÇALVES QUEIROZ

1 SOBREVOOS NO CAMINHAR: SENSações, REFLEXões E ESCRITAS EM

AULA-ATELIÊ • 23

IZABEL CRISTINA SOARES DA SILVA LIMA

ANA CRISTINA DE MORAES

GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA

2 IMPLICAções MOVENTES NUMA PERSPECTIVA AUTOFORMATIVA:

INTERSEções ENTRE CORPO, ARTE E EDUCAÇÃO • 40

JULIANE GONÇALVES QUEIROZ

TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA

3 ARTESANIA DE SI: TRAJETóRIAS DE VIDA E AUTOFORMAção DE DUAS

ARTISTAS-DOCENTES • 57

JACQUELINE RODRIGUES PEIXOTO

MARIA EDNEIA GONÇALVES QUINTO

4 AUTOFORMAção, MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO: PRÁTICAS E

EXPERIÊNCIAS EM UM CURSO DE PEDAGOGIA • 74

FRANCISCA JOSELENA RAMOS BARROSO

JEFFERSON SOARES GALVÃO

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

- 5 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, A (RE)CONSTRUÇÃO DO SABER/FAZER DOCENTE - 92**
ANDREZA AQUINO PEREIRA
ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA
- 6 ANIMA MUNDI: CONSCIÊNCIA DA AÇÃO-PESQUISADORA - 108**
BETANIA LIBANIO DANTAS DE ARAUJO
- 7 COGNIÇÃO IMAGINATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA - 124**
ELOILMA MOURA SIQUEIRA MACEDO
ANA CRISTINA DE MORAES
JULIANE GONÇALVES QUEIROZ
- 8 O SOM, EU, NÓS E A MÚSICA: IMPLICAÇÕES E REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA - 142**
ALANA KELLY RODRIGUES LIMA
GARDENIA MARIA DE OLIVEIRA BARBOSA
- 9 VIVÊNCIAS FORMATIVAS POR MEIO DE APRECIACÕES ARTÍSTICAS: A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DO 4º E 5º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL NOVO RENASCER - 159**
IRANILSON DE SOUSA
JOSÉ RINARDO ALVES MESQUITA
- 10 "SUSPIRO" NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A SÉRIE *ONE STRANGE ROCK* COMO RECURSO NO ENSINO DE BIOLOGIA E NA (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE - 172**
JOÃO PEDRO DE ARAÚJO FIGUEIRA
MÁRIO CÉZAR AMORIM DE OLIVEIRA
- 11 A IMPORTÂNCIA DE AUTONARRAR EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO DO DOCENTE DE ARTES VISUAIS - 191**
WENDEL ALVES DE MEDEIROS

12 PAISAGENS AVISTADAS DAS JANELAS VIRTUAIS: ARTE, FORMAÇÃO E

NARRATIVAS DOCENTES ▪ 206

XÊNIA FRÓES DA MOTTA

LUCIANA ESMERALDA OSTETTO

13 FORMAÇÃO PERMANENTE E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA:

CONSTITUIÇÃO DE SABERES PAUTADOS NA DIVERSIDADE CULTURAL ▪ 223

MARIA LETÍCIA DE SOUSA DAVID

JOSÉ VALDEMIR DE SOUSA SOARES

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

14 EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E A PESQUISA EM ARTE-EDUCAÇÃO:

**POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO E (AUTO)FORMAÇÃO MEDIADAS PELO
PATRIMÔNIO CULTURAL ▪ 241**

TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA

JOSÉ ALBIO MOREIRA DE SALES

15 “ONDE QUERES DINHEIRO, SOU PAIXÃO”: NARRATIVAS (AUTO)

**FORMATIVAS DE PROFESSORAS QUE BUSCAM A EMANCIPAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ▪ 256**

BERNADETE SOUZA PORTO

MARIA JOSÉ ALBUQUERQUE DA SILVA

LUCIANA VENÂNCIO



PREFÁCIO

LUCIANE GERMANO GOLDBERG

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com doutorado sanduíche na Université de Nantes (França), mestra em Educação Ambiental e licenciada em Artes Plásticas (1999) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora adjunta da UFC – Departamento de Teoria e Prática de Ensino –, Faculdade de Educação (Faced). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) da UFC e do mestrado em Artes do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Líder do Diretório de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafhna). Coordenadora do projeto de pesquisa “Ateliê do Iprede: experiência estética na primeira infância no terceiro setor”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e à UFC. Colaboradora do programa de extensão “Ateliê do Iprede” (ICA/Faced/Iprede). Experiência na área de Arte-Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, educação estética, histórias de vida, desenho infantil, pesquisa (auto)biográfica com crianças, direitos das crianças e dos adolescentes, arte-educação-ambiental.
E-mail: lucianegoldberg@ufc.br

Carta-Prefácio

Na verdade, não nasci marcado para ser um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude. (FREIRE, 1997, p. 84).

Caro/a leitor/a, partilho com você a alegria de ter este belo livro coletivo em mãos, intitulado *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*, organizado cuidadosamente por Ana Cristina de Moraes, Izabel Cristina Soares da Silva Lima e Juliane Gonçalves Queiroz. Peço licença a você para escrever este Prefácio em forma de carta. As cartas têm sido presentes nas minhas práticas pedagógicas com as turmas de Educação Estética na graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC), assim como na minha participação nas bancas de Trabalho de Conclusão de Curso, dissertações e teses, e, diante de um livro que traz esse espírito autobiográfico, uma “Carta-Prefácio” me pareceu uma boa escolha! Confesso que me sinto mais à vontade na proximidade, na intimidade, na condição dialógica do encontro Eu-Tu, como proferido por Martin Buber (2001), no fundamento de nossa existência que coexiste na relação de igualdade, nesse espaço-texto que partilhamos aqui agora enquanto você me lê. Esse também é um

sentimento que partilho após ler este livro, de diálogo, de proximidade, de intimidade.

Preciso, antes de tudo, externar minha alegria e gratidão pelo nobre convite que me foi feito – e que responsabilidade fazer esta Carta-Prefácio! De pronto me senti muito motivada, primeiramente pela temática do livro e pela possibilidade de ler textos acadêmicos vivos, conectados com nossas existências, emaranhados de sentidos, sentimentos, significados, delicadeza e cuidado. Eu acredito numa ciência humana sensível e defendo o “Paradigma emergente” de Boaventura de Sousa Santos (2008) como um lastro de confiança e esperança de que deve haver lugar para várias ciências, e não para apenas uma, dominante e hegemônica, e que precisamos, assim, construí-la e alimentá-la cotidianamente.

Este livro nos convoca a pensar que temos esta missão, não somente para com a Ciência em geral, mas para com a Educação, como sujeitos crítico-reflexivos, nesse movimento dialético de fazer e pensar sobre o fazer docente, na ação-reflexão-ação ativa de colocar-se como pessoa e como professor/a, no que Nóvoa (2001, s.p.) afirma: “[...] o professor é a pessoa e a pessoa é o professor”, promovendo (auto/hetero/trans)formações em nossa práxis. E, se no “Paradigma emergente” de Santos (2008), “todo conhecimento é autoconhecimento”, a ciência seria autobiográfica, ou seja, “o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência é plenamente assumido”, portanto, ao pensarmos nos caminhos da (auto)formação docente:

A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante que formar é formar-se;

que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. (NÓVOA, 2001, s.p.).

Considero, assim, que o conjunto de escritos deste livro habita esse lugar, um lugar necessário nos ambientes acadêmicos, um lugar anti-imperialista, decolonizador e democrático, na proposta de refletir sobre a (auto)formação docente, na interface com a(s) Cultura(s), a Arte e a Educação através das narrativas de si, como possibilidade de reapropriação pelos sujeitos sociais da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida, independentemente da condição e lugar social que ocupam (PINEAU, 2006). Nessa perspectiva, a narrativa de vida vai permitir aos sujeitos, com base numa explicitação de seu percurso de vida, dispor dos meios necessários às tomadas de consciência reflexivas e críticas, visando a situarem-se como atores sociais num projeto de ação mais lúcido e mais pertinente (ASIHVIE, 2016).

E, se é impossível separarmos a personalidade da profissionalidade do/a docente, Nóvoa (1999, p. 11, grifos meus) salienta ainda a importância das abordagens autobiográficas para seu processo de formação, no sentido de se:

[...] encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As *abordagens autobiográficas* (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as *práticas de escrita pessoal e colectiva*, o desenvolvimento de competências 'dramáticas' e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores.

É muito importante colocar também aqui que essa prática (auto)biográfica dialoga com o paradigma do "sin-

gular-plural” de Franco Ferrarotti (1979, p. 26), em que ele afirma que:

[...] nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história de vida individual.

Assim, é-nos possível analisar e compreender a realidade em seu contexto social, cultural, histórico, econômico a partir das histórias “micro” (singulares, individuais) em diálogo com a história “macro” (coletiva, plural, social) – e, mais, o processo reflexivo proporciona tomadas de consciência importantes para uma revisão de si como pessoa e professor/a, o que leva, quase que inevitavelmente, a mudanças e transformações pessoais e profissionais, projetando novas práticas e modos de ser docente.

Refletindo sobre essas questões e sobre as dimensões da (auto)formação docente em diálogo com a(s) Cultura(s), a Arte e a Educação, neste livro você encontrará sujeitos que narram sobre si na pulsão de refletir sobre seus processos (auto)formativos, questionando “Como me tornei o/a docente que sou?”, “Que experiências formativas foram significativas para minha formação?”, “Como esse processo reflexivo influencia nesse fazer-se pessoa/professor/a hoje?”. Esse processo de autoexaminação evoca, para além da formação de si (autoformação), a formação na relação com o outro (heteroformação) e com o ambiente (ecoformação), contextualizada social e culturalmente.

Assim, caro/a leitor/a, os capítulos deste livro transitam nessas dimensões (auto/hétero/eco) da formação, pois, como nos coloca Paulo Freire (2019, p. 25), “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se

e forma ao ser formado”, seja pela via da narrativa de si, na revisão das histórias de vida, seja pela via de se pensar o currículo, ou pela proposição de práticas pedagógicas e metodologias de ensino inovadoras – nos formamos e formamos constantemente.

Como não nos é possível desconectarmos da experiência traumática da pandemia da Covid-19 que ainda nos assola, vemos presente em alguns dos capítulos reflexões sobre os grandes desafios da (auto)formação docente, que se viu num beco sem saída, obrigando a todos/as a se adaptarem ao uso das tecnologias digitais e a uma reinvenção quase que obrigatória de si como pessoa e profissional. Nós sentimos a imensa sobrecarga da pandemia sobre a Educação e sobre os/as professores/as, pois vivemos na pele a pressão pelo ensino remoto emergencial para não deixarmos crianças, jovens e adultos sem sua formação escolar ou universitária.

Este desafio nos colocou diante de um grande espelho, em que não foi possível nos desviar de nos vermos e de nos repensarmos, diante da catástrofe social e sanitária que presenciamos, ao mesmo tempo que nos impôs a mudança, a busca veloz por novas metodologias e tecnologias de ensino. Hoje sabemos que essas experiências nos marcaram para sempre e que vamos conviver por muito tempo com todas as sequelas dessa trágica pandemia – no que, então, isso impacta a (auto)formação docente? Que experiências foram (de/trans)formadoras? Foi muito importante avistar novas paisagens na (auto)formação docente através das janelas virtuais partilhadas, assim como atestar que os desafios se transformaram em oportunidades de aprendizagem, de crescimento e de “lapidação” pessoal e profissional. É também nessa troca coletiva de saberes e fazeres que nos fortalecemos e nos formamos.

A palavra “lapidação” ou o verbo “lapidar” me chamou a atenção em alguns capítulos, na metáfora em busca da nossa “preciosidade”, como diamantes que somos, em processo de lapidação, sendo as experiências (de/trans)formativas que vivemos, muitas vezes, decisivas para a nossa constituição e para a constituição daqueles/as que passam por nós nessa relação entre professor/a e estudantes, assim como para nossas escolhas pessoais e profissionais. É bonito presenciar esses fatos biográficos decisivos nas narrativas de si partilhadas por alguns/mas autores/as, assim como o efeito das práticas pedagógicas sensíveis na formação de crianças, jovens e adultos, nesse processo de “polir pedras preciosas” – nós somos preciosos/as.

Queria também partilhar sobre a presença de algumas referências desta obra coletiva na luta contra a “pobreza da experiência”, como nos coloca Walter Benjamin (1994); contra a anestesia, como nos coloca João Francisco Duarte Júnior (2001); contra os excessos – de informação, de trabalho, de opinião – e a falta de tempo, como nos coloca Jorge Larrosa Bondía (2002), e é através da arte e da educação estética, como possibilidade de se (re)colocar no mundo, no desfazer-se e refazer-se, num constante exercício crítico e emancipatório, que encontramos formas de reagir e combater a “antiexperiência”, seja através da fotografia, do audiovisual, da música, da dança, da pintura, do circo, do teatro, do contato com os elementos do patrimônio cultural como um todo. Vocês encontrarão uma grande e rica variedade de metodologias e práticas formativas pensadas com/na/ sobre a arte com públicos diversos. A Arte salva!

A Arte, como nos coloca Duarte Júnior (2002), possui funções cognitivas e/ou pedagógicas, como: (1) conhecer os próprios sentimentos e as experiências vividas que escapam à linearidade da linguagem; (2) agilizar a imaginação

como elemento libertador de descobertas de si e do mundo; (3) promover o desenvolvimento e a educação dos sentimentos; (4) proporcionar a experiência estética combinando o vivido a novos sentidos e significados conceituais para o experienciado; (5) proporcionar sentir e vivenciar coisas que vão além da vida cotidiana, ter contato com experiências vividas por outras pessoas, projetar-se nelas e compreendê-las, o que proporciona a união do indivíduo com o todo; (6) vivenciar o “sentimento de época” pelo contato com a produção artística do seu tempo e sua cultura; (7) proporcionar o contato e o conhecimento de outras culturas, de outras visões e expressões de mundo, o que nos faz compreender melhor as diferenças e respeitá-las; e, por fim, (8) a arte possui um caráter utópico no sentido de projetar, desejar a transformação, dirigindo o olhar para novos horizontes de possibilidades. A utopia como a abertura para o possível, para um projeto de futuro mais estético. Foi muito engrandecedor aprender com os/as autores/as essas dimensões da arte e da experiência estética de modo concreto em suas pesquisas e suas produções preciosas aqui partilhadas. Podemos ver com clareza essas reverberações nos processos (auto)formativos deles/as e dos/as estudantes.

Já à guisa de conclusão, eu queria muito poder continuar, pois são tantas coisas importantes para destacar, pensar e refletir a partir das aprendizagens que tive lendo este livro que é impossível fazer caber tantas inquietações e observações aqui. Fui lendo, sentindo, anotando, com sede e curiosidade a cada capítulo, que têm muito a nos ensinar sobre (auto)formação docente em diálogo com a(s) Cultura (as), a Arte e a Educação. Garanto a você que encontrará aqui muita beleza, cuidado, afeto, encantamento, atravessamentos, diversidade, sabedoria, esperança, força, dedicação

e compromisso ético com a formação social, política, estética e cultural com diversos públicos em todos os níveis de ensino. Ler este livro me deu um grande sentimento de pertencimento, de que estamos conectados e interligados, que somos um só e, mais, que estamos lutando, como coletivo, por uma ciência humana, sensível, autobiográfica, crítica, reflexiva, dialógica e plural!

E encerro esta carta por aqui, deixando um convite para um café depois que você ler o livro. Que tal? Já estou curiosa para saber como será sua experiência de leitura desta bonita obra, pois, inspirada em Ailton Krenak (2020), tenho buscado ideias para adiar o fim do mundo e você verá que os/as autores/as deste livro trouxeram muitas possibilidades! Nas palavras de Krenak (2020, p. 27): “[...] a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim”. Vamos adiar o fim do mundo juntos/as?

Fortaleza, novembro de 2022.

Referências

ASIHVIE, A. Carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 177-179, 2016.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BUBER, M. *Eu e tu*. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1997.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Schwarcz, 2020.

NÓVOA, A. Fala, mestre! Professor se forma na escola. *Revista Escola Nova*, São Paulo, n. 142, s.p., 2001.

NÓVOA, A. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. São Paulo: USP, 1999.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

APRESENTAÇÃO

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande) e em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Líder do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh).

E-mail: cris.moraes@uece.br

IZABEL CRISTINA SOARES DA SILVA LIMA

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Arte-Educação com ênfase em Música pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ) e em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciada em Artes Visuais pela UECE/Universidade Aberta do Brasil (UAB) e em História pela UFC. Docente do curso de licenciatura em Artes Visuais da UECE/UAB. Pesquisadora do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh). Gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maestro Eleazar de Carvalho, Maracanaú, Ceará. Arte-Educadora, cineclubista e artista visual.

E-mail: izabel.soares@aluno.uece.br

JULIANE GONÇALVES QUEIROZ

Doutoranda e mestra em Educação, com bolsa pelo programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e graduada em Pedagogia, todas essas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e em Dança/Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh). Participa do grupo de pesquisa Dramaturgia do Corpospaço; Areia: invenções interculturais em dança da UFC e do Bando: grupo de estudos sobre improvisação em dança.

E-mail: julianeg.queiroz@aluno.uece.br

Apresentando os fios primordiais tecidos por pesquisadoras emaranhadas em caminhos artístico-acadêmicos

Teias...

Teia frágil, bela, forte, simples, complexa, firme.

Teias, linhas, fios que se cruzam e entrelaçam.

Percursos que se aproximam e se enlaçam, mas também se distanciam para criar

novas conexões, outros percursos.

Deixar-se ser teia e construir novos fios.

Quando um novo fio é acrescentado, toda a teia é afetada.

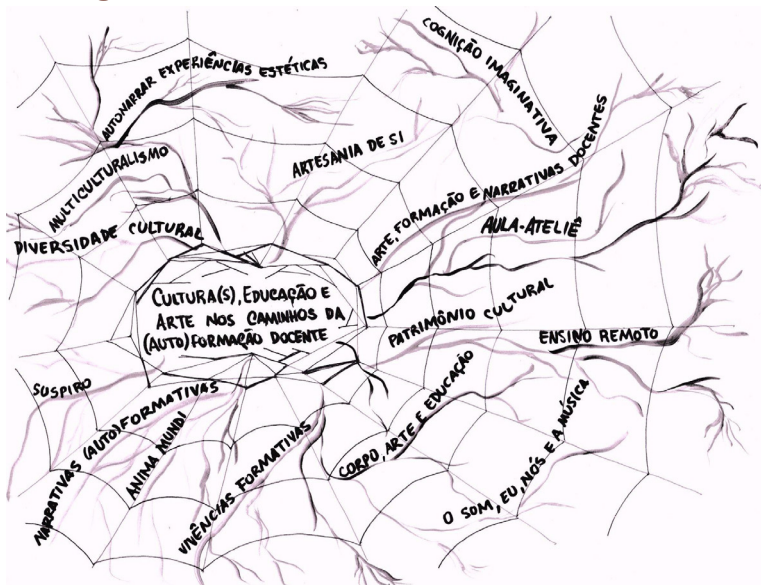
Com seu poder criativo, as aranhas tecem complexas teias, firmes, ao ponto de capturar suas presas. Sabemos que não se trata de qualquer teia, pois, como uma rede em espiral, há um ponto pretensamente central. Assim como as aranhas, também construímos nossa teia, porém, em vez de capturar presas, como organizadoras, convidamos outras pessoas para tecerem junto a nós um novo emaranhado de teias, fios diversos e singulares, porém convergindo para um ponto comum, o de tecer, a partir de sentidos culturais, educação e arte em caminhos (auto)formativos, promovendo nutrição coletiva e colaborativa.

Três pesquisadoras, Ana Moraes, Izabel Soares e Juliane Queiroz, emaranhadas em suas teias artístico-acadê-

micas, juntas decidem organizar e publicar um livro em diálogo com outros pesquisadores e pesquisadoras, também envolvidos/as em suas teias artísticas e científicas.

O espírito cênico, visual e de dança das organizadoras, respectivamente, uniram-se a teias de autores que trouxeram saber estético, aula, ateliê, corpo, arte, educação, teatro, dança, multiculturalismo, experiência de estágio, (auto) formação, história em quadrinhos, cognição imaginativa, experiência formativa, música, vivências formativas, apreciações artísticas, visitas culturais, ensino remoto, desafios, narrativas – históricas, autobiográficas e autorreflexivas –, paisagens metodológicas, diversidade cultural, aprendizagem da docência, experiências estéticas, patrimônio cultural, narrativas (auto)formativas e emancipação da docência. Juntos/as compomos a teia que se formou nesses escritos.

Imagem 1 – Teia rizomática de encontros e sentidos



Fonte: Elaboração própria (2023).

Nesta teia, é possível refletirmos continuamente sobre nossas trajetórias (auto)formativas. Por meio das narrativas, temos a possibilidade de (re)aprender, ensinar e (auto)formar, imersos/as na beleza do diálogo entre variadas perspectivas de sujeitos que criam – arte, ciência, afetos, form(ações).

Após um longo percurso por caminhos artísticos, que se cruzam, se enlaçam, se complementam nos atravessamentos cotidianos, sentimos a necessidade de transformar nossas experiências e a de outras pessoas em escritos para o mundo. Este livro é um convite para você, como uma inspiração, motivação para tecer artisticamente no encontro consigo, com o outro e com o mundo. Esta obra está dividida em 15 capítulos, 15 experiências (vivências) narradas e disponíveis para serem apreciadas, propagadas e experimentadas.

O *e-book* a que ora temos acesso foi publicado pela Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), compondo a Coleção Práticas Educativas, e reúne textos de autores de variadas instituições de ensino e lugares, que discutem aspectos relacionados a distintas manifestações culturais, educacionais e artísticas, em interface com a formação e (auto)formação de docentes, privilegiando uma escrita de si, com foco em abordagens teórico-metodológicas, pedagógicas, político-culturais e autobiográficas.

Boa imersão na leitura!

1 SOBREVIVOS NO CAMINHAR: SENSações, REFLEXões E ESCRITAS EM AULA-ATELIê

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap1>

IZABEL CRISTINA SOARES DA SILVA LIMA

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Arte-Educação com ênfase em Música pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ) e em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciada em Artes Visuais pela UECE/Universidade Aberta do Brasil (UAB) e em História pela UFC. Docente do curso de licenciatura em Artes Visuais da UECE/UAB. Pesquisadora do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh). Gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maestro Eleazar de Carvalho, Maracanaú, Ceará. Arte-Educadora, cineclubista e artista visual.

E-mail: izabel.soares@aluno.uece.br

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande) e em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Líder do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh).

E-mail: cris.moraes@uece.br

GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA

Doutoranda em Linguística Aplicada, mestra em Educação e em Linguística Aplicada, graduada em Letras/Espanhol, todas essas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduanda em Pedagogia pela Faculdade Cesma Maracanaú (Faciesma). Pesquisadora do grupo de pesquisa Legendagem e Audiodescrição (LEAD) e do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh). Audiodescritora.

E-mail: gtathlo@gmail.com

Introdução

Este estudo, de natureza qualitativa e abordagem exploratória, situado no escopo da pesquisa-ação crítico-colaborativa, teve como objetivo ressignificar a atuação docente e aprimorar os saberes de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental através das *experienciações* em Arte. Para isso, unimos duas estratégias para a vivência de experiências estéticas: aula e ateliê. Para abordarmos o tema referente à experiência estética, na fundamentação teórica nos apoiamos, principalmente, nos estudos de Freire (2000), Josso (2004), Lima (2020), Moraes (2016), Moraes e Castro (2018) e Moraes e Lima (2018). Metodologicamente, apresentamos o desenvolvimento de uma aula-ateliê, na qual propusemos a escrita de uma carta, possibilitando uma sensibilização para as memórias e resgatando, inevitavelmente, uma dose de saudosismo sobre o ato de escrever e de receber cartas. Com essa atividade, pudemos perceber uma maior aproximação entre todas nós, bem como que o que não foi escrito, de certo modo, foi comunicado em linguagens diversas em nosso cotidiano.

Aula-Ateliê: sensações, reflexões e escritas

“Aula” e “ateliê” foram dois termos considerados complementares para este estudo, no que tange à formação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma perspectiva estética e artística. Aula relaciona-se diretamente ao ato de ampliar coletiva e colaborativamente as possibilidades formativas dos indivíduos. Esse primeiro termo encontrou-se com ateliê, próprio das Artes Visuais, o que significou para nós, partícipes desse processo, uma ampliação de sentidos e de aprendizados, permitindo, além disso, a reflexão, a produção e a fruição, o que contribuiu para nosso processo de autoformação (JOSSO, 2004).

A experiência atelial caracterizou-se como encontros estético-formativos entre docentes no próprio espaço escolar de atuação. Significaram também situações de aprendizagem e de permissão para possibilidades de ressignificar a atuação docente e de aprimorar nossos saberes por meio das *experienciações* em Arte (LIMA, 2020). É importante ressaltar que os encontros formativos ocorreram de modo a se adequarem à rotina escolar¹. Em alguns momentos, foi dedicado um tempo mais estendido no decorrer dos planejamentos e, em outros, o tempo foi mais reduzido, mas não menos produtivo.

Nesse encontro, tivemos a possibilidade de sensibilização para as memórias e, inevitavelmente, uma dose de saudosismo sobre o ato de escrever e de receber cartas. Vieram à tona lembranças das mães, avós e parentes que se

¹ Os encontros formativos a que nos referimos fizeram parte de uma pesquisa-formação (mestrado) intitulada *Aulas-Ateliês: experiências estéticas e os processos formativos de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental* (LIMA, 2021). Foram realizadas sete aulas-ateliês, dentre elas, a que se refere à escritura de autobiografias por meio de cartas.

perderam pelo mundo e “[...] a única forma de comunicação eram as cartas que chegavam de dois em dois meses, e isso era um evento” (SENTIDOS)² na família. As lembranças das cartas ativaram as memórias e os relatos sobre esse gênero de escrita.

Preparamos envelopes contendo o material que utilizaríamos e os entregamos a cada uma das colaboradoras. Realizamos as atividades na sala das professoras (Figura 1), onde todas já estavam reunidas, pois já havíamos combinado previamente esse momento.

Figura 1 – Trabalhando com o gênero carta



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Experienciações e expressões

Nosso encontro durou 1 hora e 30 minutos, durante o qual dialogamos sobre a proposta de escrita a ser desenvolvida; em seguida, distribuímos o material impresso e já organizado previamente. Conversamos sobre as memórias,

² Sentidos, Amizade, Sinceridade, Honestidade, Carinho, Sorriso, Determinação, Amor, Doçura e Benignidade foram nomes escolhidos pelas próprias colaboradoras deste estudo para que pudessem ter suas identidades preservadas.

os meios de comunicação e o gênero cartas, depois direcionamos a atividade a ser entregue posteriormente. As professoras receberam um envelope contendo um trecho adaptado de uma carta (Quadro 1) com o título “Fortaleza chuvosa de Carnaval” (MORAES; LIMA, 2018). A carta foi intencionalmente digitada com a fonte *Agency FB* para simular a escrita de uma máquina de escrever antiga, no intuito de, pelo contato com uma escrita, digamos, mais retrô, despertar nas docentes lembranças adormecidas havia muito tempo.

Quadro 1 – Trecho adaptado da carta “Fortaleza chuvosa de Carnaval”

Prezado amigo,

Sendo esta a primeira carta de 2016 que remeto a você, princípio desejando um ano de afetos, de trabalhos, de vida plena e alegre, sempre regado de significados enriquecedores para você, para nós.

Reli sua última carta, datada de 21 de dezembro de 2015, e pensei: “Quantos dias já se passaram e só agora pude, inteiramente, sentar e escrever!”. Não tem sido fácil estar inteira e se dedicar ao cultivo de uma amizade, a um ente familiar ou mesmo a um trabalho de escrita. É que nosso tempo tem sido sempre tão preenchido, tão cheio de informações, de afazeres, mas também de lazeres, que quase não priorizamos um tempinho para refletir, para sentir, para pensar no outro ou em coisas tão essenciais como a Educação. Ainda assim, vejo o quão importante é esse texto que estamos elaborando, pois, mesmo com tantos apelos de coisas que nos descentram, criamos ânimo para trazer à tona aspectos do cotidiano de nossos trabalhos pedagógicos na escola e na universidade. Apurar uma atitude crítica e proativa – em nós e em outras pessoas que se preocupam com a Educação – é um grande motivo que me impulsiona para a continuidade deste exercício de escrita poético-acadêmica e das ações pedagógicas que desenvolvo. Esta sua carta, tão intensa de significados sociopolíticos, éticos, poéticos e pedagógicos, acionou em mim muita

angústia, ao perceber que nossa vontade de intervir é tão grande em meio ao engodo de uma política educacional que parece “cortar as nossas pernas”, castrar o nosso desejo de vivenciar algo diferente, revolucionário; um contexto que insiste em dar pouco a quem não tem quase nada, que limita nossas possibilidades como educadores, por não garantir acesso a um mínimo necessário para realizarmos nosso trabalho a contento.

Várias escolas públicas do Ceará vivem esse constante estado de precariedades, mas também as universidades públicas estaduais. Observo nossa condição estrutural – bibliotecas sucateadas, necessidade de reforma e ampliação da Faculdade de Educação em que trabalho, numa cidade média do Ceará, dentre tantos outros problemas – e tenho raiva dessa lógica provinciana a que as históricas gestões governamentais submetem as três universidades públicas do estado do Ceará. Basta visitar umas duas universidades de outros lugares do Brasil para perceber o que estou tentando mostrar. Atualmente, na UECE, nem mesmo dinheiro para pôr combustível nas vans da instituição se tem. E as aulas de campo que venho sonhando em realizar com os estudantes, futuros pedagogos? Você sabia que eu tenho vários estudantes que nunca vieram a Fortaleza, capital do estado? E a cidade onde trabalho fica a apenas 130 km da capital!

Imagine a limitação cultural a que esses jovens são submetidos? Como posso exigir que eles possuam enorme repertório cultural se nem por si mesmos, nem com o apoio da universidade, têm condições de ampliarem suas experiências socioculturais? Sim, Darian, porque uma aprendizagem significativa requer experiências significativas, vivências concretas, que sejam sentidas, cravadas na carne da memória de cada educando e educador. A experiência, diria Dewey (2010), é o fundamento primordial de todo e qualquer processo educativo.

Hoje só consigo me perceber como mediadora de aprendizagens numa perspectiva de materialização dos saberes ditos teóricos, tentando possibilitar uma comunhão entre saberes teóricos e práticos, entre o mundo das ideias e o da vivência concreta, tangível. E como, então, realizar esse projeto educativo no quadro conjuntural por nós esboçado?

Alguns técnicos dos governos, a esse respeito, diriam: “Seja criativo!”. Em outras palavras, eles, intimamente, dizem: “Virem-se! Não quero nem saber de suas angústias!”.

Definitivamente, não devemos assumir culpas pelas falhas e ausências da humanidade, ou, mais precisamente, desses gestores, que insistem em atribuir todas as responsabilidades a nós, professores! Há um complexo conjunto de problemas que envolvem variadas pessoas e suas instituições. As faltas – de prioridade, de sensibilidade em relação à Educação – não residem exclusivamente em nós. Dessa culpa cristã já estou liberta há muito tempo. Sei, entretanto, que temos muita responsabilidade; temos compromisso sincero e profundo com cada educando e com nós mesmos. Temos que agir, sim, com uma competência profissional regada a sonhos. Os sonhos mais nobres, mais utópicos, mais intensos. Faiga Ostrower (2009) dissemina uma ideia de que gosto muito, quando diz que formar é dar forma a algo. Ao pensarmos em formação, temos em mente uma perspectiva para esta, ou seja, queremos criar forma com base em um projeto educativo. Se esse projeto for permeado por uma dimensão utópica e, ao mesmo tempo, por uma vontade política dos gestores em parceria com educadores, veremos possibilidades de ver algo acontecendo, no despertar da aurora.

Na universidade, nos últimos anos, também vejo outras forças que vêm, de certo modo, sobrecarregando e embaçando a atuação de muitos docentes. É muito comum eu ouvir, diariamente, queixa de meus colegas por conta do excesso de tarefas e pela cobrança para se publicar artigos em revistas renomeadas e, principalmente, com uma avaliação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – Qualis A1, A2, B1, B2 – e, se algum deles não consegue espaço nessas revistas, tende até a ser tachado de incompetente! Tamanho é o carimbo da Capes na testa do professor! Assim, percebo o cotidiano do trabalho docente da minha universidade – e em universidades de todo o país – sendo manipulado pelo espectro dos Qualis Capes!

Só se vê professor atropelando suas tarefas de ensino, pesquisa e extensão para se dedicar à escrita de artigos publicáveis em revistas – e estando ele com sorte – bem avaliadas pela Capes! Uma

dupla opressão: a submissão desses professores para a produção em série de artigos e a consequente desatenção destes relativa ao ensino de graduação e às ações extensionistas.

Não tenho como medir isto, mas acredito que a repercussão que essa pressão pode causar na qualidade da formação em nível de graduação pode ser devastadora, com professores menos interessados nas formações dos estudantes e mais assoberbados em escrever, no mínimo, dois artigos por ano para provar a todos, mas principalmente para a Capes, que têm competência.

Que lógica louca essa, não é, Darlan? A mesma lógica da produtividade das fábricas, que você denuncia que existe nas escolas, é vivenciada também nas universidades.

Sinto-me presa nessa teia de relações produtivistas e também me vejo submetida e acostumada a essa lógica, num misto de alienação, de desejo de me mostrar competente e, ao mesmo tempo, de transgredir tudo isso, fugindo para um lugar em que Capes seja apenas uma singela sigla para representar: Condição de Abertura à Plenitude, com Educação e Saúde para todos e todas.

Beijos, querido.

Ana Moraes

Fonte: Adaptado de Moraes e Lima (2018).

A produção de uma carta é um percurso de muitas histórias contadas e recontadas, que se constrói nas memórias de seus personagens, algumas vezes, como protagonistas, em papéis principais, em outras, como espectadores das histórias ou apenas responsáveis por darem continuidade a uma fonte oral de informação, ou seja:

A feitura de cartas como método de comunicação científica (e literária) é tomada aqui como caminho importante na articulação entre as linguagens acadêmica e coloquial, cotidiana e poético-literária, que subsidiam aprendizagens expressas até em pesquisas com o uso desse gênero textual. (MORAES; CASTRO, 2018, p. 9).

Aquele momento, embora tenha se estendido por apenas pouco mais de uma hora, foi muito importante para nos apropriarmos da leitura de uma produção do gênero carta (MORAES; CASTRO, 2018), de modo que, a partir dela, promovêssemos reflexões e instigássemos o grupo à produção de uma carta, direcionada a alguém de escolha pessoal (Figura 2). Vejamos as seguintes proposições:

Figura 2 – Atividades propostas a partir da leitura da carta “Fortaleza chuvosa de Carnaval”

Vamos pensar um pouco... e escrever uma carta...!?

O que colocamos em uma escrita com o gênero *carta*?

Para quem você gostaria de escrever uma carta?

Que assuntos colocar na carta?

Escrevendo...

Escolha alguém (vivo ou não, “celebridade” ou anônimo@...) para enviar sua carta.
E o conteúdo...O tema...A abordagem da carta??

Podemos começar por:

- Quais acontecimentos relevantes em sua vida merecem ser descritos em uma carta?
- Quais experiências, em suas práticas pedagógicas, são relevantes para colocar em uma carta?
- E suas experiências em **ARTES** (artes visuais, dança, artes cênicas e música) na sua vida **pessoal, acadêmica e profissional**, como você as descreve???
- O que a **ARTE** significa em sua vida?
- Qual a **linguagem artística** que mais chama a sua atenção? Tem motivo especial para isso?
- Estamos em fevereiro, do ano de 2019, hoje, exatamente hoje, você acha que colocar mais Arte em sua vida (pessoal e profissional), poderia trazer quais tipos de resultados? Conte mais...

A escrita de sua carta é livre e democrática, acima apenas é sugerido um roteiro de reflexões importantes para o desenvolvimento de nossos ateliês, e é importante que você saiba: não há limites de linhas e folhas, nem ordem, nem de temas...a carta é sua produção.

Abçs

Fonte: Moraes e Lima (2018).

Após as orientações acerca dessa reflexão/produção, solicitamos a entrega da carta através de *e-mail*, redes so-

ciais e/ou escrito a próprio punho e entregue em mãos. Percebemos certo receio em relação a essa proposição, como se no gênero carta já se pressupusera a “[...] *exposição das intimidades*” (BENIGNIDADE), “[...] *informações muito pessoais*” (AMIZADE) ou, mesmo lendo o roteiro, insistiram em dizer que “[...] *iam ter que desenterrar muitas histórias, e isso ia ser estranho*” (SINCERIDADE), ainda que a confiança tenha sido demonstrada a todo instante nesse grupo de trabalho. Através de relatos que consideraram extremamente pessoais, íntimos, o ato de escrever sobre essas experiências numa carta, mesmo não tendo esse direcionamento, trouxe consigo a essência de ser um elemento muito pessoal.

Sentidos, reflexões e possibilidades

O gênero carta trouxe um momento de muita nostalgia ao grupo, bem como a abordagem da carta lida pelas professoras, pois tinha uma temática atual e inserida no contexto escolar, tão próprio de todas. Recebemos três produções escritas a próprio punho, carregadas de lembranças pessoais e de pessoas que já haviam deixado esta existência, pessoas queridas e muito próximas. Além de carregarem muita dor, foram também preenchidas de muito amor e esperança em dias melhores. Honestidade enviou uma carta para ela mesma – só que diretamente do futuro –, falando de sua felicidade por sua formação estética e estésica em seu percurso de vida formal e pessoal:

[...] sei que você ainda é muito nova para entender algumas coisas, por isso gostaria de partilhar algumas coisas com você sobre nós [...]. Fazendo uma reflexão com o que já vivi e você viverá em um futuro próximo, percebi o quanto as experiências que

tivemos com a Arte nos modificou. Desde muito pequenas, nosso pai nos colocava para dormir ao som de Led Zeppelin, AC/DC, Iron Maiden, Janis Joplin, Marina, Rita Lee, Lulu Santos, dentre tantos outros, dizendo ele que era para que possamos [sic] dormir em qualquer situação. Não sabia ele o quanto influenciava os nossos ouvidos aos belos e ousados sons (o que nos agradava e o que não nos agradava tanto assim).

Já Amizade direcionou sua carta para nós, explicitando suas limitações e compreendendo as lacunas em sua formação inicial:

Vejo a Arte como uma das possibilidades do ser humano se comunicar. Uma linguagem leve, na minha vida pessoal, mas na vida profissional não tenho essa mesma leveza. Não me sinto preparada acadêmica e profissionalmente para ensinar uma disciplina que abrange todas as outras. Quando estou dando aula de Artes, sinto que estou testando tanto as habilidades dos alunos como as minhas.

Amizade reconhece e considera essas lacunas como o principal aspecto que a faz se sentir insegura para ousar propor atividades artísticas um pouco mais complexas, bem como um fator limitante às suas potencialidades e compreensão interior, entendendo a *experenci*ação com as linguagens artísticas como um meio de ampliação de seus sentidos e humanização de suas possibilidades criativas. Essa professora relatou o seguinte:

Acredito que, se eu tivesse uma aproximação maior com as artes cênicas, poderia desenvolver um olhar diferenciado por determinados assuntos do cotidiano ou até mesmo refletir sobre conflitos internos. (AMIZADE).

O posicionamento de Amizade corrobora a afirmação de Josso (2004, p. 72) sobre o manter-se atenta à retrospectção, pois:

Este movimento retrospectivo do pensamento provoca tomadas de consciência, tanto pela pluralidade das leituras possíveis de uma mesma experiência como pela evolução geral daquilo a que chamo de visão de mundo ou cosmogonia pessoal, que cada um progressivamente construiu e interiorizou diante das suas necessidades de dar sentido à sua vivência, à sua trajetória, aos seus laços consigo mesmo, com o outro e com o meio humano e natural.

Em oposição a Amizade, Carinho teve experiências muito significativas com a Arte na universidade, além de perceber a importância da formação para a ampliação de seus saberes, ressaltando as aulas de Arte-Educação e as vivências como elementos impulsionadores de criatividade (Figura 3).

Figura 3 – Trecho da carta de Carinho

Ter ingressado na Universidade me proporcionou uma outra dimensão de mundo. Foi nessa instituição que comecei a estudar e compreender o que é arte, na disciplina de Arte-Educação, ministrada pela professora Luciane Goldberg. Nós alunos, vivenciamos vários momentos práticos e teóricos. Desde a construção de uma linha do tempo com as nossas experiências com a arte, recordando atividades realizadas na escola, no cotidiano e ambiente familiar, bem como estudos sobre o grafismo infantil e o autorretrato. Na apresentação

Fonte: Lima (2020).

Ainda nos anos iniciais como estudante, Carinho lembrou-se de que:

Um dos momentos mais próximos com a arte aconteceu no 5º ano, nas aulas da professora Gerusa. Ela dava um tema para os alunos estudarem e deixava livre a forma de apresentação dos trabalhos escolares, que poderia ser tanto com cartazes, dança ou encenação.

Pelo relato, a professora afirma ter vivenciado uma excelente experiência nas aulas de Arte, o que se reflete em sua prática hoje. Ela procura estabelecer essa relação de liberdade, autonomia e diversidade de possibilidades de expressão para que suas crianças tenham uma forma ampla de se manifestar.

Doçura, em sua carta direcionada a uma amiga, expôs suas limitações, caminhos e descaminhos na educação, distanciamentos que lhe fizeram pensar na necessidade de seu retorno à docência, sendo que suas experiências na formação inicial não haviam sido muito positivas, experiência oposta à de Carinho, pois ela citou contextos parecidos, seus encontros com a Arte no âmbito pessoal e seu lidar com as diversas situações em seu processo formativo da seguinte forma:

E, mesmo tendo uma jornada muito puxada, pois entrava oito da manhã e saía às dez da noite, sentia-me confortável trabalhando nessa escola. Além disso, tive a oportunidade de conhecer professores maravilhosos e suas rotinas de trabalho em várias escolas diferentes. Só que me faltava algo, pois, a partir de alguns relatos ouvidos e presenciados, percebi que precisava vivenciar a sala de aula para entender algumas angústias e aflições que meus colegas de trabalho descreviam na sala de apoio à gestão. As-

sim, resolvi seguir sua dica de não me acomodar e fiz igual a você, estudei para passar em um concurso público. De início, não queria ser professora, devido à minha pouca habilidade em produzir materiais ligados à arte. Você lembra quando a gente conversava sobre esse tema e eu relatava que na minha infância observava minha irmã, que fez curso de desenho, pintura, biscuit, artesanato, teatro e dança, realizar trabalhos belíssimos na escola, como maquetes, cartazes, trabalhos com argila, entre outros, e eu muito pequena tentava imitá-la, mas não era bem-sucedida, e ela sempre dava um jeito de consertar. E que a minha experiência com arte na escola aconteceu de fato no Ensino Médio, quando entrou uma professora com formação específica, pois antes era ministrado pela de Português. No começo, eu a achava estranha, pelo jeito diferente que ela conduzia a aula e também pelas atividades que ela trazia para a sala, como o estudo de quadros de diferentes artistas, xilogravuras, origami, história da arte, música e dança. Você lembra também que um dos motivos que me fizeram abandonar o curso de Segurança do Trabalho no IFCE [Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará] foi a minha falta de habilidades em realizar os desenhos solicitados pelo professor na disciplina de Desenho Técnico. E, na disciplina de Arte e Educação na faculdade, tinha a maior dificuldade em realizar as atividades propostas em sala, querendo sempre levar para casa e pedir ajuda da minha irmã, que domina muito bem todos os trabalhos com artes, para dar-me umas dicas. Mesmo com todo o apoio da professora Lu Goldberg, não conseguia me sentir capaz de realizar, sendo a única disciplina que quase não consigo passar.

O percurso da autoformação é esse “caminhar para si e para o outro”, como preconiza Josso (2004), e, muito além, quando Moraes e Lima (2018, p. 11) exploram o conceito de carta e discorrem sobre sua composição, afirmando que:

A carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético. No âmbito da troca de informações e de saberes, as epístolas pressupõem mais diretamente uma relação entre o eu e o outro. Parece-nos que o recurso das cartas instiga os outros à leitura, pois remete à ideia de perscrutar, fuçando os 'segredos' do remetente; uma dada missiva, direcionada ao destinatário específico, mas que passa a se tornar pública, intencionalmente de domínio geral [...].

Esse princípio da pessoalidade, da entrega e da amorosidade (FREIRE, 2000) pode ter causado um recuo na escrita das docentes, o qual não investigamos, pois acreditamos que muitas cobranças pudessem descaracterizar uma escrita espontânea. Esse fato nos trouxe sentimento de frustração, pois acreditamos não ter conseguido sensibilizar o grupo para as produções e ainda consideramos que o tempo para explorar as possibilidades desse tipo de escrita tenha sido insuficiente para criar condições favoráveis para essa elaboração.

Nos dias que se seguiram, após o direcionamento para a realização da proposta, observamos as docentes empolgadas pelas aulas-ateliês e sugerindo muitos temas para explorarmos nos próximos encontros, por meio de conversas informais de modo individual nos corredores, em grupo, nos horários de lanche e/ou na sala das professoras durante suas horas de planejamento. Nesses momentos, escutamos depoimentos que poderiam estar descritos nas cartas, iniciando por:

[...] na minha época, as aulas de Arte não eram direcionadas, não havia uma condução coerente dos conteúdos. (SORRISO).

A Arte até era presente, mas ela não compreendia como deveria ser, porque sua formação inicial tinha sido muito pobre e quase nem lembrava dessa disciplina. (DETERMINAÇÃO).

Percebemos também que as docentes passaram a nos procurar de forma mais frequente para nos mostrar as atividades propostas no manual didático de Artes das crianças e conversar sobre elas, solicitando e sugerindo novas possibilidades, além das que já estavam disponíveis no material. Uma professora que não nos escrevera a carta, ao relatar a dificuldade em encontrar tempo para se dedicar à atividade, relatou-nos o quanto lembrava da infância, da troca de cartas entre as pessoas mais idosas da família e do quanto essas lembranças lhe causavam saudade e lhe faziam chorar: *“Boas lembranças que misturam sentimentos”* (AMOR).

Considerações finais

Nesse processo pedagógico de formação de professoras de Ensino Fundamental, a carta representou um dispositivo formativo e significativo de comunicação entre docentes, aprender-fazer-afetar-comunicar, ou seja, configurou-se como um misto de saberes permeados por lembranças afetivas, estímulo à leitura e à escrita epistolar, ao permitir refletir sobre vivências estético-pedagógicas que balizam suas vidas e atuações docentes.

Recebemos apenas a metade das cartas referentes à atividade proposta, mas percebemos maior aproximação entre todas nós. O que não foi escrito, de certo modo, foi e é comunicado em linguagens diversas em nosso cotidiano, seja por meio do diálogo, dos atos de amorosidade, dos

apoios coletivos no âmbito escolar, do olhar aguçado e crítico sobre nosso contexto social e educacional (FREIRE, 2000), pelas sensações experimentadas por meio de vivências artísticas e ainda por reflexões que pulsam e tendem a reverberar nas escritas, presentes e futuras.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, I. C. S. S. *Aulas-ateliês*: experiências estéticas e os processos formativos de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

MORAES, A. C. Educação Estética e ampliação do repertório de saberes culturais na universidade: pistas para reflexões. In: MORAES, A. C. *Educação Estética na Universidade*: antropofagias e repertórios artístico-culturais de estudantes. Curitiba: CRV, 2016. p. 37-61.

MORAES, A. C.; CASTRO, F. M. F. M. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-15, 2018.

MORAES, A. C.; LIMA, D. P. *Cartas pedagógicas*: reflexões de docentes da Educação Básica e Superior. Fortaleza: EdUECE, 2018.

2 IMPLICAÇÕES MOVENTES NUMA PERSPECTIVA AUTOFORMATIVA: INTERSEÇÕES ENTRE CORPO, ARTE E EDUCAÇÃO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap2>

JULIANE GONÇALVES QUEIROZ

Doutoranda e mestra em Educação, com bolsa pelo programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e graduada em Pedagogia, todas essas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e em Dança/Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh). Participa do grupo de pesquisa Dramaturgia do Corpospaço; Areia: invenções interculturais em dança da UFC e do Bando: grupo de estudos sobre improvisação em dança.

E-mail: julianeg.queiroz@aluno.uece.br

TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA

Doutora em Educação com foco na formação de professor pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela UECE, especialista em Dinâmicas Grupais na Escola e na Empresa pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UnB), com formação em Coordenação de Grupos Operativos (Pichon-Rivière) e em Treinamento e Desenvolvimento Pessoal e Grupal na Abordagem Gestáltica, e graduada em Serviço Social pela UECE e em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (Metodista). Tem experiência na área de Educação e Artes, com ênfase no Ensino de Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: arte, formação de professor, professor de Arte, metodologia de sala de aula, didática, dinâmica de grupo, educação estética e patrimônio cultural.

E-mail: tania.franca@uece.br

Introdução

A narrativa a seguir é parte de uma pesquisa de dissertação, intitulada *Dança como elemento de formação estética de docentes* (QUEIROZ, 2020), defendida por uma das autoras. A partir das reflexões realizadas, discutiremos sobre as interseções entre corpo, arte e educação em uma perspectiva autoformativa. Dessa forma, o texto seguirá em primeira pessoa, pois abordará de modo autobiográfico as experiências de uma das autoras.

Quando pequena, gostava de dançar de forma casual. Dançava nos meus aniversários ou em festas com amigos, por exemplo, as diversas coreografias da banda É o Tchan, coreografias de novelas que dançava com amigas no colégio, como a das *Chiquititas*, dançava com amigos da rua, imitando bandas e artistas de que gostava, enfim, dançava tentando imitar as coreografias as quais queria aprender a dançar. As academias e companhias de dança eram uma realidade que achava um pouco distante de mim. Dessa forma, minha relação com esse tipo de dança, que considerava mais verídica, era mais de admiração.

Sentia que minha dança se contextualizava mais na diversão, devido ao desconhecimento de técnicas. Minha percepção pautava-se no hiato entre corpo e pensamento.

Conforme Gil (2004), ao discorrer sobre as séries de Cunningham, no movimento dançado, não existe essa dicotomia. Quando há “[...] a dança, por si própria, não significa nada” (GIL, 2004, p. 85), pois, como afirma Cunningham:

Se os movimentos do corpo invadem todo o espaço da consciência e do pensamento, já não podemos dizer que os movimentos são vazios: a consciência dos movimentos transformou-se por seu turno em movimento da consciência, de tal modo que deixa de haver hiato entre o pensamento e o corpo. O pensamento já não se descreve como pensamento do corpo, mas como corpo de pensamento, quer dizer, tendo a mesma plasticidade, fluência e consistência que os movimentos corporais. Assim como, doravante, é o movimento que desencadeia o movimento; é o movimento que orienta o movimento; é o movimento que dá o sentido ao movimento. (GIL, 2004, p. 43).

Sendo assim, gostava de movimentar-me e de dançar da minha forma, mas não me considerava um corpo dançante, pois não tinha relação com academias, minha ligação era mais de admiração e de vontade de um dia aprender algumas técnicas de dança. Dessa forma, segui minha vida e, depois de me graduar em Pedagogia, iniciei a graduação de Dança na Universidade Federal do Ceará (UFC); um novo a que resolvi me lançar. Uma vez ouvi de alguém que costumamos buscar por aquilo que nos faltou de alguma forma. Reencontrei-me com essa fala de forma semelhante em um texto de Moraes (2018a, p. 22), no qual afirma que:

Muitas vezes ‘a gente estuda aquilo que nos falta’. Esta fala, de uma professora, em meio às discussões numa das aulas da disciplina ‘Imagens, corpo e educação’ (2012.1) na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – me fez refletir por um bom tempo sobre o porquê de eu escolher estudar educação es-

tética e, olhando retrospectivamente minha trajetória de vida, vi que essa frase tem muito significado e se relaciona com minha experiência. Faltaram-me, em certa medida, estímulos que me garantissem experimentações estéticas mais densas em minha formação, especialmente por meio das Artes.

Identifico-me com o pensamento de Moraes (2018a) quando faço esta análise de minha trajetória na Educação Básica, pois percebo claramente a falta de estímulos que pudessem me garantir experimentações em Artes e experimentações estéticas.

Experimentações em dança

Quando entrei na licenciatura em Dança, as aulas já estavam em curso e, logo no primeiro semestre, deparei-me com uma disciplina na qual as aulas aconteciam duas vezes na semana, sendo uma teórica e outra prática. A disciplina era “História e temporalidade na dança: panoramas”, ministrada no primeiro semestre de 2017. Uma das propostas da aula prática era a investigação individual da história da dança de cada aluno. Durante essas aulas, precisava lançar-me de forma a romper com as barreiras que trazia comigo. Sentia que precisava deixar de lado a timidez, a vergonha, e me permitir nas aulas, de modo a investigar meus movimentos dançantes diante daquelas pessoas que mal conhecia e que, para mim, em meu pensamento, já tinham muita experiência em dança.

Algumas questões permeavam meu pensamento: como eu iria investigar meus movimentos e minha dança se tinha o pensamento que não dançava, pois não tinha técnicas? Como investigar minha história da dança se não ti-

nha uma história de danças feitas em academias, se eu não tinha códigos? De acordo com Vianna (2005, p. 114):

Obviamente, nosso corpo necessita de certos códigos para que possa se exprimir. Entretanto, esses códigos devem brotar do movimento que executamos a partir de nossa própria linguagem gestual, daquela linguagem que empregamos no dia-a-dia [sic]. Tendo consciência dessa linguagem, posso me comunicar por intermédio dela, posso dançar com ela.

Estabelecer um contato consciente com meu interior em busca de meus códigos, da minha dança, não foi um processo fácil. Encontrava-me em situações nas quais queria me doar ao máximo, mas, por vezes, minhas barreiras e limitações não permitiam, por exemplo: em uma aula de atividade prática, a professora deu um tempo para os alunos investigarem alguns movimentos; no final, cada um iria apresentá-los. Nesse momento, a minha vontade era de experimentar e investigar da mesma forma que os outros estavam investigando, mas as barreiras e estereótipos que carregava comigo não me permitiram realizar aquela atividade. Uma colega de turma chegou até mim e perguntou-me se não iria fazer a proposta da aula; minha primeira reação de resposta foi falar que não, pois não sabia dançar. Existia uma vontade em mim, porém as barreiras foram maiores.

Meu pensamento em não realizar a atividade se relacionava a um não saber técnicas, logo não teria muito o que apresentar. Nessa aula, houve investigações individuais e algumas poucas em grupos; a professora sugeriu que fossem realizadas individualmente, mas não barrou os grupos que se formaram. Pensei ainda em inserir-me em um grupo, mas isso não aconteceu e não fiz a atividade sozinha. Por

mais que por dentro brotasse em mim a vontade de fazer e lançar-me naquela descoberta, os meus estereótipos, o que trazia carregado em meu corpo, fizeram-me ficar estática e somente assistir à apresentação dos outros; foi a forma por meio da qual meu corpo conseguiu reagir na situação.

No momento da conversa com minha colega, a professora interveio e conversamos um pouco sobre algumas questões colocadas naquele momento. A docente, com toda sua experiência e confiança, conversou comigo, explicou-me um pouco sobre esse processo da dança, sobre a importância da investigação, e afirmou que eu, sim, sabia dançar, pois todas as pessoas possuem uma dança. Segundo Viana (2005, p. 134), “O que fica claro é que as dificuldades – todas, verbais ou físicas – são resistências porque, na verdade, todos nós nos movemos, todo mundo pode dançar”. A professora sugeriu que eu tentasse produzir algo, mas também me deixou livre, caso não conseguisse fazer, pois esse não fazer também fazia parte de um processo particular meu. Posto isso, trago a reflexão sobre o ser professor, que tem como uma de suas missões envolver o aluno e inseri-lo na aula, como dito por Therrien (2018, p. 1):

O que é um professor? Um sujeito que pelos olhos enxergue o mundo onde, mesmo sendo cego. Um sujeito que pelos ouvidos percebe o que se passa ao seu redor, mesmo sendo surdo. Um sujeito que pelo olfato respira o ambiente que o circunda. Um sujeito que pela sua sensibilidade corporal capta múltiplas sensações que o fazem fremir. Um sujeito que pela sua fala pronuncia e clama em alta voz a transformação dessa energia oriunda dos impulsos corporais/materiais que sua mente humana transforma em sentidos e significados. Enfim, o sujeito que descobre o potencial da racionalidade do ser humano, sujeito capaz de dar direcionamento ao seu modo de agir.

Dessa forma, apreciei a conversa com a professora e a vontade em dançar só aumentou, porém minhas barreiras foram maiores. Resumindo, não fiz aquela atividade e fiquei assistindo às apresentações dos colegas. Entendi que esse não conseguir naquele momento, por mais que quisesse, fazia parte do meu processo em dança, do meu autoconhecimento. Tenho essa situação como aprendizado e estímulo a um lançar-me mais em busca de um encontro comigo mesma em minha dança, pois:

Entendemos que a potência mobilizadora que o corpo educador possui e que pode gerar interessantes processos de educação estética depende muito dos próprios processos e estímulos educativos que esse corpo vivenciou e ainda vivencia em toda sua trajetória de vida. Nesse contexto, sabemos que o trabalho do educador, inicialmente, pode encontrar corpos de educandos muito fechados, mecanizados e suas primeiras ações precisam se dar no sentido de se desmecanizar esses corpos para neles possibilitar um conjunto de estímulos e referências a favor da criatividade e da transgressão, características próprias de uma educação estética. (MORAES, 2018b, p. 87).

Conforme Moraes (2018b), além de minha experiência na disciplina de Dança, percebo que o corpo da professora era movido por uma grande potência de dança; era possível percebê-la fortemente naquele corpo que me ensinava. A professora já tinha uma longa estrada com essa atividade e naturalmente seus gestos e atitudes demonstravam esse dançar. Meu corpo, como educanda, encontrava-se fechado e mecanizado e o trabalho da professora era o de desmecanizar meu corpo e possibilitar que descobrisse a dança que existia em mim, que nem mesmo sabia que poderia existir.

O corpo é a caixa de ressonância mais sensível das tendências mais obscuras de uma época. Trata-se de abrir essa caixa, de abrir o corpo. Porque este pode encontrar-se fechado, insensível às pequenas percepções, educados para as tarefas mais exigentes e rígidas da *realidade*. Abrir o corpo é torná-lo hipersensível, despertar nele todos os seus poderes de hiperpercepção, e transformá-lo em máquina de pensar – quer dizer, reativá-lo enquanto *corpo paradoxal*, o que todos os regimes de poder sobre o corpo procuram apagar, esforçando-se por produzir o corpo unitário, sensato, finalizado das práticas e das representações sociais que lhe são necessárias. (GIL, 2004, p. 169, grifos do original).

Percebi meu corpo, aos poucos, passar por um processo de transformação em corpo de pensamento. Dessa maneira, buscava entender essas relações e as respostas dos porquês de tantas barreiras que meu corpo colocava, pois considerava-me uma pessoa fácil de se lançar em propostas, mas o que eu não sabia era que a dança ia me exigir um autoconhecimento do qual não tinha consciência. Em muitas atividades na dança, descobri um corpo carregado de estereótipos, rígido, desconhecido por mim. No trilhar dessas descobertas, sabia que quem sou hoje decorre muito da forma que vivi, do colégio em que estudei, das vivências com minha família, amigos, brincadeiras, tudo se reflete em quem sou, ou seja, “[...] o nosso corpo escreve e é inscrito por nossas vivências” (BALDI, 2017, p. 47). Complementa a mesma autora ao refletir sobre o tema:

Este corpo-sujeito que a dança buscou pode ser entendido, então, como um corpo escrito e inscrito, um corpo que escreve e inscreve, que produz, portanto, uma corpografia. É um corpo que conta nossas memórias – ou seja, escreve – e é inscrito por elas. [...]

Segundo a imagem, mesmo não sendo possível ler e observar todos os detalhes, podemos ter uma noção geral de como ficou o mapa. A investigação da minha história da dança se deu pelas palavras escritas, sendo algumas delas:

[...] dança, admiração, beleza, equilíbrio, RBD, *shows*, colégio, quadrilha, contextualizar, ver, fazer, corpo, apresentação artística, Ana Mae, autora, sapateado, arte e sua importância, profissão, línguas, *english*, beleza, estética, jazz, *hate that I love you*, pedagogia, relações, pensamento estético eu-tu, coreografia, música, ritmo, escolha, opção, decisão, lumen.

Após esse momento, tivemos um tempo para investigar e construir nosso solo. Realizar essa cartografia permitiu estabelecer interseções entre corpo, arte e educação em um movimento autoformativo, compreendendo que:

A cartografia mental, que corresponde aos mapas mentais existentes no pensamento, pode explicar o processo operacional de estabelecer conexões entre as diferentes vivências, imagens e memórias gravadas no cérebro, de forma desorganizada (como nos aparecem nos sonhos, por exemplo), de acordo com a intenção e a emoção do momento em que o processo se inicia. Cartografia que funciona, metaforicamente, como um mapa em que se indicam os caminhos, estradas, vias aéreas, pontes, atalhos, pontos de referências. (HORTA, 2008, p. 113).

Como resultado desse processo, ao final da disciplina, mesmo com todas minhas limitações e barreiras, consegui ir me descobrindo como um corpo capaz de dançar e fiz meu solo. A partir de uma breve análise de minha apresentação, sei que não me utilizei de técnicas mirabolan-

tes¹, códigos prontos ou saltos extraordinários, pois não fazia parte de mim. Considero que dancei com minha verdade, de corpo e alma. Dancei entendendo que o significado da dança ia muito além do que eu imaginava. Naquele momento:

Entro imediatamente nas minhas ideias, e digo-vos, sem outro preâmbulo, que a Dança, no meu entender, não se limita a ser um exercício, um divertimento, uma arte ornamental, por vezes, um jogo de sociedade; é uma coisa séria e, sob certos aspectos, uma coisa muito venerável. As épocas que compreenderam o corpo humano, ou que, pelo menos, recolheram o sentimento do mistério dessa organização, das suas capacidades, dos seus limites, das combinações de energia e de sensibilidade que encerra, cultivaram, veneraram a Dança. (SASPORTES, 1983, p. 74).

Percebi a dança como uma “coisa séria”, como disse o autor, que me leva à constante compreensão de meu corpo e da arte que envolve o corpo. Durante o curso, realizei outras atividades práticas e apresentações de solo; cada aula, atividade e experiência vivenciada, de fato, contribuíam com meu processo de descobertas de um corpo que foi construído e precisava ser desconstruído, pois, segundo Soares (2004, p. 110):

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços

¹ O termo “mirabolante”, conforme o Dicionário *on-line* de português, significa: “Muito extravagante; repleto de espalhafato; espetaculoso. Que chama a atenção por ser fantasioso; delirante. Que causa espanto; espantoso ou surpreendente. Cujas grandes dimensões impossibilitam sua realização: objetivo mirabolante”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mirabolante/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem.

Ao final de outra disciplina, História e Temporalidade da Dança – especificidades, também apresentei um solo relacionado à minha história da dança dançada por mim, quando estudei diversos textos relacionados à dança em seu processo histórico e, tomando por base minhas investigações e leituras realizadas, elaborei outro solo. Minha primeira apresentação feita na disciplina anterior foi essencial para a construção desse segundo solo. De certa forma, dei continuidade ao tema, porém o fiz em outra perspectiva. No primeiro solo, utilizei-me apenas de movimentos; já no segundo, utilizei-me muito da fala em minha dança, busquei outros artifícios que a dança me proporcionava, tais como: uso da fala em cena, relação com objetos, improvisação em dança, artifícios além de passos coreografados. Nesse processo, a cada apresentação conseguia investigar e descobrir novas possibilidades em meu corpo, em meu conhecimento de corpo e mundo. Nas relações em que vivenciava, percebia uma verdadeira experiência estética, porque era algo que movia de forma integral, algo que passava pelo corpo inteiro de forma sensível, transformadora, pois, como ensina Bondía (2002, p. 25-26):

[...] experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Em vista disso, relaciono cada passo que dou na dança com minha história de vida. Como pedagoga, pude fazer

uma análise da instituição da qual fui aluna, observando as carências em minha formação. Não pretendo aqui expor queixas sobre a escola em que estudei durante todo o meu ensino básico, pelo contrário, amava meu colégio e sou grata aos meus pais por todo o esforço investido em minha educação. No entanto, quando cursei Pedagogia, comecei a analisar minha educação, o que me fez compreender muitas carências que influenciaram meu desenvolvimento e quem sou hoje, com minhas qualidades, defeitos e barreiras. Essa reflexão me possibilitou ter uma clareza e um conhecimento sobre a educação no Brasil, sobre todas as falhas e lutas que enfrentávamos e ainda enfrentamos no que tange à educação.

Sei que devo considerar o período histórico em que vivi, as leis vigentes e as mudanças que estavam acontecendo, pois, como afirma Barbosa (1989, p. 174):

Nós chegamos a 1989 tendo arte-educadores com uma atuação bastante ativa e consciente, mas com uma formação fraca e superficial no que diz respeito ao conhecimento de arte-educação e de arte.

Estudei em um momento de mudanças no ensino, um momento de transição e, como bem cita Barbosa (1989), predominava uma “formação fraca” dos docentes. Sendo assim, sei que a escola me moldou em uma caixa de onde busco sair e desconstruir minha trajetória, pois, como reflete Strazzacappa (2001, p. 70, grifos meus):

A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como ‘não-movimento’ [sic]. As crianças *educadas* e *comportadas* eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola. As fi-

las por ordem de tamanho para se dirigirem às salas de aula, o levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrava na sala etc. Atualmente, são raros os estabelecimentos escolares que mantêm este tipo de atitude, encontrado ainda apenas em escolas de cunho religioso e em algumas escolas públicas de cidades pequenas do interior do estado. Nas escolas da rede pública das grandes cidades, esta realidade já não existe. Apesar da ausência destas atitudes disciplinares, a idéia [sic] do não-movimento [sic] como conceito de *bom-comportamento* [sic] prevalece. Muitas escolas aboliram as filas e os demais símbolos de *respeito* a diretores e professores; no entanto, foram criadas outras maneiras de se limitar o corpo.

Reconheço que em meu ensino prevaleceu um pouco de militarismo, não pelo fato de o colégio ser militar, na verdade era uma escola civil e estava na lista de colégios considerados de boa qualidade, porém devemos considerar o contexto do momento em que estudei na educação básica e, por mais lacunas que encontre, tenho um carinho por tudo que vivenciei em minha educação básica. Reconheço os pontos positivos, por exemplo, considerando que vivenciei um período de transição em relação à arte na escola. No colégio havia a semana cultural, na qual os alunos faziam diversas apresentações; participar dela ou não era opcional e tínhamos livre escolha sobre o que apresentar. Era interessante observar a criatividade dos alunos e a diversidade de trabalhos que surgiam; momentos como aqueles poderiam ter sido mais explorados. Contudo, em meio a erros e a acertos da instituição, as experiências vividas, possivelmente, reverberaram na trajetória de cada aluno como reverberaram na minha história.

Aspectos conclusivos

A disciplina à qual fiz menção no decorrer deste capítulo foi o impulso inicial de muitas experiências que estavam por vir. O movimento de trilhar os caminhos da dança me possibilitou a desconstrução de meu corpo, que, aos poucos, foi se soltando cada vez mais, permitindo-me perceber que muitas de minhas barreiras são respostas à minha educação, porém buscava detalhes específicos para entender melhor os meus porquês, tentando estabelecer interseções entre o meu corpo, a arte e a educação.

Isso acontecia quando refleti que no colégio em que estudei era o tipo de escola na qual, quando alguém entrava em sala, todos os alunos deveriam ficar de pé em forma de respeito; essa era uma regra e quem não a cumprisse era chamado a atenção, correndo o risco de sair de sala. Os alunos ganhavam estrelinha por “bom comportamento”. Quando havia entrega de boletim, os estudantes que obtinham nota acima da média eram chamados para o palco² e os demais ficavam sentados e aplaudiam os que estavam em destaque. Uma educação de corpos estáticos, disciplinados, colocados em uma forma.

Depois dessa narrativa, podemos concluir que entregar o corpo à experiência em dança nos possibilita uma conexão sincera com o mundo, de forma a podermos relacioná-lo à experiência estética, produzindo implicações moventes autoformativas que nos mobilizam para a trans-

² Nas salas de aula havia uma espécie de “palquinho” na frente da sala, onde o professor ficava mais alto para dar as aulas. Na sala havia a lousa, o palco onde o professor ficava e abaixo as carteiras enfileiradas. É possível notar como era reforçada a autoridade do professor sobre os discentes; as carteiras permaneciam enfileiradas em todas as disciplinas, mostrando ordem e organização na sala de aula.

formação de si, do outro e do mundo, provocando uma nova forma de estar no mundo.

Referências

BALDI, N. C. Es(ins)critas do corpo dançante: narrativas singulares e plurais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 2, n. 4, p. 41-56, 2017.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

BONDÍIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

GIL, J. *Movimento total*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

HORTA, M. L. P. Os lugares da memória. In: SILVA, R. M. C.; MENDONÇA, R. H. (org.). *Cultura popular e educação*. Brasília, DF: Salto para o Futuro, 2008. p. 111-118.

MORAES, A. C. Educação Estética e (auto)formação: singularidades no tornar-se docente. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 20-39, 2018a.

MORAES, A. C. Interseção entre corpo, arte e Educação Estética: um corpo educador como metáfora da ação e formação docente. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 7, n. 12, p. 72-93, 2018b.

QUEIROZ, J. G. *Dança como elemento de formação estética de docentes*. 2020. 272 f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

SASPORTES, J. *Pensar a dança*: a reflexão estética de Mallarmé a Cocteau. Maiadouro: Vila da Moeda, 1983.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. *In*: SOARES, C. L. (org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 109-112.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

THERRIEN, J. O que é um professor?. *In*: SEPAMO, 5., 2018, Fortaleza. *Anais* [...]. Fortaleza: UECE, 2018.

VIANNA, K. *A dança*. São Paulo: Summus, 2005.

3 ARTESANIA DE SI: TRAJETÓRIAS DE VIDA E AUTOFORMAÇÃO DE DUAS ARTISTAS-DOCENTES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap3>

JACQUELINE RODRIGUES PEIXOTO

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com estágio de doutoramento na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (UL), graduada em Artes Cênicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e em Pedagogia pela UECE e técnica em Dança pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), com curso de extensão em Dança e Pensamento pela Vila das Artes da UFC. É pesquisadora do grupo de pesquisa Investigação em Ensino e História da Arte (Iarteh). É professora efetiva do IFCE, *campus* Crateús, e do Programa de Pós-Graduação em Arte (PPGARTes) do IFCE.

E-mail: jacqueline.peixoto@ifce.edu.br

MARIA EDNEIA GONÇALVES QUINTO

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Metodologia do Ensino de Artes e Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Políticas e Gestão Cultural pela Universidade de Girona (Espanha/Itaú Cultural). Graduada em Teatro pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e em Pedagogia pela UECE. Integra o grupo de pesquisa Investigação em Ensino e História da Arte (Iarteh). É professora efetiva do IFCE, *campus* Canindé, e do Programa de Pós-Graduação em Arte (PPGARTes) do IFCE.

E-mail: maria.quinto@ifce.edu.br

Introdução

Com este capítulo, partilhamos algumas reflexões sobre como temos nos tornado artistas-docentes imersas em movimentos que chamamos de “artesanias de si”: experiências e marcas de trajetórias autoformativas resultantes do fazer artístico em teatro e dança, em diálogo com a mediação de saberes em arte com/para nossas/os estudantes, em tempos de aviltamento da potência do criar.

Um ensinar-aprender acumulado e revisto em nossas convivências com os códigos da cena em processos criativos, transubstanciado em recorte, na mediação de saberes docentes com/para nossas/os estudantes de licenciatura em Teatro e Música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Um caminhar pela corda bamba entre o ser artista e o ser docente. Dança sagrada de morte e reconstrução diária, nesse assumir papéis individuais e coletivos na arte e na sala de aula.

A ideia neste capítulo é possibilitarmos diálogos mais alargados e horizontais sobre a formação da/o artista-docente, discutindo caminhos autoformativos. Potencializar o reconhecimento da experiência como lócus de saber e produção de conhecimento, como território de descobertas e de encontros aprendizes. “A noção de experiência parece a mais adequada para articular teorização e prática” (JOSSO,

2004, p. 116). O cenário dos estudos teóricos sobre teatro e dança e os processos autoformativos – e mais ainda na área da Educação – tem permeado avanços no campo da investigação acadêmica – e principalmente a autobiografia tem sido um território fecundo que vem sendo explorado no Brasil. Partilhemos então, a partir daqui, reflexões sobre os estudos realizados por cada uma de nós duas nesse campo, revisitando-os.

Compondo artesanias de si no artistar-docenciar

Propomos aqui, como mulheres, artistas-docentes e pesquisadoras, reflexões norteadas por problemáticas inscritas em nossos percursos investigativos entre o “artistar-docenciar”, apreendidas na poeira nos ofícios com a dança e o teatro e nos diferentes modos de partilha dessas experiências no contexto da sala de aula.

A abordagem da pesquisa (auto)biográfica possibilita-nos, à medida do repensar essa prática, um rever a si próprias, por meio das narrativas de si, experiências e práticas cotidianas. “Falar sobre si e transformar a narrativa pessoal em acadêmica pode revelar certo contexto histórico-cultural e trazer questionamentos pertinentes àquela conjuntura educacional” (BORTOLOZZO; MARTON, 2018, p. 156).

Ao falarmos em artesanania de si, evidenciamos em nossos estudos recortes de nossas infâncias e juventudes cearenses entre mar e sertão, o engajamento no teatro e na dança em nossa cidade e como/quando tudo isso se firma como objetos de estudos entre vida, docência e autoformação daí resultantes. Interligam-se a outros, como parte de uma cultura e seus sinais variados, como afirma Coelho (2019), sendo aqui partilhados. Achados provisórios de

nossas pesquisas de doutoramento em Educação situadas no âmbito dos estudos autobiográficos. A primeira, intitulada: *Artesania da cena teatral contemporânea: trabalho imaginativo e autoformação* (QUINTO, 2012); e a segunda: *Travessias no artistar-docenciar: trajetórias de uma atriz-bailarina-educadora* (PEIXOTO, 2019). Assim sendo:

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto do conhecimento daquilo que somos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59).

A sistematização do conceito de “artesanias da cena” – um dos veios norteadores de algumas reflexões aqui postas – foi o foco principal da primeira pesquisa acima referida, com base na descrição densa e autobiográfica do processo criativo da intervenção cênica de “Noiada” (corruptela linguística da palavra “paranoia”), moradora de rua, viciada em *crack*, espécie de “Iracema fantasmagórica”. Ser vagante pelos asfaltos quentes de uma Fortaleza, ao mesmo tempo, acolhedora e violenta, de anulação das identidades no convívio urbano, resultantes de parâmetros globais.

Assim, como construção conceitual, a artesanias da cena resultou de uma leitura sinuosa e polifônica de um fazer teatral específico e dos possíveis atravessamentos do trabalho imaginativo aí experienciado. Domínio de um fazer instaurado pela participação do artista naquilo que cria com o corpo todo, atos imaginativos, memórias, técnicas, racionalidades e desejos. Evocador do *trabalho com a imaginação*, em sintonia com o seu criador (QUINTO, 2021). Nessa experiência tácita, vamos nos revendo por inteiro, recusando:

[...] uma espécie de corpo fantasma, que vampiricamente rouba os sentidos humanos de sua possibilidade sensível. Dotando-o do repetido eco do ter, retirando do sujeito a sua humanidade. (LINHARES, 1999, p. 192).

Duas dimensões se fazem aí presentes de maneira complementar: a objetiva: racionalidades e ferramentas para a criação dos trabalhos artísticos, que, em nosso caso, impõem treinamentos corporais, técnicos e ensaios. E a subjetiva: memórias, experiências vividas, formação acadêmica e profissional, transubstanciadas pelos atos imaginativos, em novas imagens na cena. Eis aí os lastros da dimensão autoformativa contida na artesanania da cena de onde miramos a artesanania de si, à medida que experienciamos o fazer artístico e/ou coletivo. Um confronto com a matéria em processo, resultando de um objeto de arte acrescido das marcas e autorias das suas criadoras. Essa centralidade do fazer como aspecto fundante na arte é defendida por Ostrower (1987) e suas reflexões sobre os embates do artista com a matéria, que junto dela também vai se moldando.

Integrante nuclear do conceito de artesanania da cena, *o trabalho com a imaginação* é outra dobra que nos leva a pensar aqui sobre a artesanania de si. Fundado com base na Teoria Crítica do Imaginário de Gaston Bachelard, tendo como suporte analítico investigado a composição cênica de Noíada em contextos urbanos, o entendimento do imaginar reside em um “cantar a realidade” com novas imagens dinâmicas e poéticas em movimentos conscientes de “maravilhamento” e “devaneio” (BACHELARD, 1988). Para esse autor, é indissociável a relação entre memória e imaginação, em que, por meio de sua fenomenologia dos atos imaginativos, é possível:

[...] conhecer a essência da imagem (imaginada), sua subjetividade e poder de ultrapassar a realidade. Por meio de um corpo-a-corpo com a materialidade do mundo, Bachelard convida a romper com experiências superficiais e adentrar à matéria para uma experiência profunda de envolvimento e descoberta. (ARAÚJO; MOURA, 2021, p. 49).

Maneiras de narrar ao outro o lembrado e o vivido via objeto artístico, possibilitando-nos, por sua vez, questionar os silenciamentos das experiências na contemporaneidade e suas práticas de exclusões reais e simbólicas. A lembrança, no dizer de Bosi (2004, p. 81), é “diamante bruto” a ser lapidado:

[...] Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição de um estado antigo, mas uma reaparição.

Esses silenciamentos das experiências comunicáveis, alvo da crítica de Walter Benjamin nos contextos da Modernidade, juntam atos imaginativos e memórias em um tempo mais alargado; a narrativa como “forma artesanal de comunicação” agora renovada para o tempo presente. “[...] Ela mergulha a coisa na vida do narrador para, em seguida, retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Atualizando o conceito *benjaminiano* de “tempo-de-agora” (*Jetztzeit*), Pinho (2020, p. 195) relaciona-o à ideia de tempo como *kairós*, o tempo oportuno:

[...] a arte de se identificar e apreender o momento específico e certo, favorável à interrupção eficaz do tempo cronológico da dissipação e do esquecimento.

Dito de outro modo, no tempo-de-agora [sic] encontram-se explosivamente conjugadas as esferas do conhecimento e da política, ou melhor, a intersecção desde a qual leva-se [sic] a efeito a elaboração de um conhecimento que é inseparável da ação política.

É a recuperação do passado pelo olhar renovado do sujeito situado no presente, de acordo com as relações que estabelece nesse contexto. Para nós, apropriação artesã, de trocas de saberes vinculados às narrativas cênicas, ancoradas segundo um modo próprio de pertença aos processos criativos vivenciados e expandidos à medida do nosso caminhar para si. Esse trabalho mantém vínculo com os saberes de mestre a discípulo das corporações de ofício da Idade Média, quando se perseguia a unidade entre o ofício ensinado e a vida.

Esse pensamento toca diretamente a artesanania de si, provocando um olhar para as nossas singularidades e maneiras de fazer arte e docência, inclusive em outras áreas do saber. Potencializa um dizer de si, não cativo do artista, mas um conhecimento encarnado no devir, provisório de qualquer um de nós, registrando processos intersubjetivos, culturais e polissêmicos. Para isso, é necessária a presença naquilo que fazemos e aprendemos, situando-nos como sujeitos neste processo que conhece o objeto à medida mesmo de sua criação.

Ancorando a discussão agora no âmbito da arte/dança, um questionamento nos inquieta a partir da segunda pesquisa citada neste texto: como a experiência corporal se organiza a partir do vivido como artista-docente? O que tem no saber-fazer-dizer do corpo dançante? Na verdade, pensamos que tais questões têm a ver com as habilidades que, segundo Josso (2004), vamos construindo na vida e,

neste caso, como mulheres artistas-docentes. A dança é aprendizagem significativa na medida em que, ao experienciá-la, criamos aprendizados, mobilizações internas, em uma reconstituição de si no diálogo com o mundo.

A formação é um mecanismo de ação no mundo. “Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se [sic] volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1982, p. 92). Essa citação corrobora as experiências vividas na trajetória de formação das artistas da cena aqui mencionadas. Lugar do corpo gesticulador que mergulha em um gesto de vida delineado pelos experimentos de criação tanto do artista como do docente; um caminhar para si. O que a arte/dança aprende com a educação e o que a educação aprende com a arte/dança?

“A aprendizagem é um processo criativo de auto-organização através do qual a pessoa amplia seus recursos, podendo enfrentar melhor os desafios e obstáculos com que se depara” (WARSCHAUER, 2017, p. 133). Uma intensificação do devir. O que foi aprendido em nossas histórias de vida vem sendo ressignificado, configurando-se como experiência formadora.

A reflexão sobre aquilo que foi formador numa vida, e que permite situar o que hoje pensamos e fazemos, reforçando o espaço do sujeito consciencial capaz de se auto-observar e de refletir sobre si mesmo. Eu me formo, aprendo, conheço e não fui formado por, fui educado, ensinado, etc. (JOSSO, 2004, p. 130).

Nesse sentido, a experiência formadora, como denomina a autora mencionada, implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideiação. “A experiência é o que nos passa, ou nos

acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 154). Ou seja, a experiência é um lugar de travessia, de transformação do sujeito na sua relação com o mundo; implica uma singularização.

É nesse movimento que a improvisação em dança como técnica, modo de fazer, que utilizamos nos trabalhos como artista e como docente, agencia outro elemento de base para pensarmos aqui sobre a artesanania de si; novos modos de compor essa linguagem artística, atravessando inclusive o conceito arraigado de movimento que a dança ontologicamente engessa (LEPECKI, 2020). Problematisamos o corpo como ação, como discurso, como gesto que está posto e como podemos atravessá-lo, questioná-lo, pontuando que “[...] diferenças significativas entre o movimento dançado e o improvisado chegam numa situação de performance” (PAXTON, 2022, p. 32), em uma renegociação constante do corpo que dança/improvisa com a gravidade, na relação com o espaço, consigo e com o outro.

É um profundo exercício de escuta, de pausa e de descoberta de um não saber. No campo da docência em arte/dança, notamos que trabalhar com a improvisação possibilita uma escuta mais sensível do corpo e consequentemente do outro. Um exercício contínuo de incitar a autonomia no gesto dançado e na construção dele com a/o educanda/o; uma experiência autoformativa que vai delineando novos fazeres/saberes docentes.

Foi neste agenciamento que a dança-performance, (*ins*)tante em que construímos a partir de técnicas de improvisação com estudantes, foi um convite para habitar-mos espaços não convencionais dentro do IFCE, *campus* de Crateús. Um chamamento para a conversa, para o olhar

sensível no cotidiano em que vivemos. Posteriormente a este trabalho, observamos uma ocupação desse espaço (área verde com banquinhos), que passou a ser mais habitado por estudantes do *campus* de modo geral como local de conversas.

Nossa última investigação artística que trata de conversar com mulheres-mães dialoga mais fortemente com o campo da *performance*, na medida em que abrimos espaço para dialogarmos sobre esse ato político que é o *maternar* e as suas construções sociais. Nesta *performance*, o corpo materno é convidado a escutar e acolher outro corpo-mãe, numa proposta dialógica. Nesse caminhar, observamos que o trabalho artístico com a *performance* abre espaço para o exercício do diálogo e da escuta, seja no âmbito profissional, como artista-docente e pesquisadora, seja no diálogo com a cria, como mãe.

Nesta produção coletiva em que vamos construindo com o outro (heteroformação), com o ambiente (ecoformação), as improvisações dançadas, a *performance* provoca uma prenhez, um corpo grávido da experiência. Trazemos neste estudo aprendizados como artistas-docentes e pesquisadoras em espaços formativos ou não, em coletivos artísticos, universidades. Josso (2004) coloca em jogo o que podemos aprender com esses lugares e com outro que atravessam nossa vida. O que extraímos das experiências que vivemos no *artistar-docenciar*? A referida autora traça conceitos geradores pontuando os encontros e os acasos como processos que nos fazem ter experiências na relação com o outro como nosso formador. A improvisação em dança atua nesta descrição na medida em que é no encontro com o outro que ela acontece, que engendra um exercício de atenção.

A dança como área de conhecimento investiga o corpo como lócus de saber que inscreve tudo o que foi vivido por nós. Porém, há na sociedade contemporânea um excesso de informação, de respostas que incitam um corpo rígido distante da experiência corpórea como aprendizagem, e é nessa conversa que o modo de operar da Arte/dança como linguagem artística, assim como em nossa proposta com improvisação, transgride os saberes engendrados nos ambientes escolares. Segundo Lepecki (2020), a arte e a política são atividades coconstitutoras uma da outra, no sentido de que possibilitam uma conversa com um humano enunciando modos coletivos de vida e potencializando saberes sensíveis.

O corpo agente, vivo e pulsante que a dança convoca é aliado na maioria das escolas, uma vez que muitos desses espaços ainda funcionam dissociando corpo/mente, teoria/prática. Mas o que é dançar? Como definir a dança se ela é construída no corpo? Como definir a dança que reside na permanência e na fluidez? Nas palavras de Gil (2004, p. 79):

O artista desta linguagem artística pesquisa sensações, inventando procedimentos diferentes de sentir e ouvir. A dança, como arte, tem essa potência de alterar ritmos, modos de (se) sentir, pensar, perceber (n)o mundo, mudando registros de referência. [...] dançar é fluir na imanência, compor-se com a vida e com ela tornar-se dança-mundo, arte-mundo. A dança não exprime, portanto, o sentido, ela é o próprio sentido.

Para Gil (2004), a dança potencializa e altera ritmos, modos de ser e pensar no mundo. Assim sendo, a Dança possibilita aprendizagens múltiplas e amplia novos cami-

nhos acerca do fazer artístico. Para este autor, “[...] a dança é o próprio sentido”. Ela é “[...] uma dança-mundo, uma dança-arte” (GIL, 2004, p. 18). Assim, ela amplia a leitura de mundo como processo de aprendizagem. No processo formativo como artista, muito se aprende dançando e experienciando o mundo em desenhos múltiplos do corpo no espaço, na relação consigo, com o outro e com o mundo (PEIXOTO, 2019).

Lembramos que o improviso em dança, como ressaltamos, incita a experiência nesta área de conhecimento, dialogando na sua composição de saberes indispensáveis para o ensino dessa linguagem artística. Ela se constrói num fazer-dizer na medida em que a/o educanda/o, para que possa dançar, precisa construir corporalmente alguns conceitos sistematizadores que juntos o farão se mover. Isso demanda tempo e um longo trabalho de consciência corporal e do movimento, além de uma estrutura mínima para tal processo de construção do movimento dançado. Além disso, propomos o ensino de dança conforme Marques (2020), na relação com o contexto, problematizando o corpo e seus atravessamentos no tripé proposto por esta mesma artista-docente e pesquisadora, composto por arte, ensino e sociedade.

Diante do exposto, a artesanania de si vai se constituindo no fazer-dizer-devir da experiência com as artes da cena, em um modo singular de como nós, como artistas-docentes, vamos tecendo fios com aquilo que nossos corpos sentem, percebem ao longo de nossas trajetórias de vida, delimitando um conhecimento sensível que move novas lentes de olhar, compor e dialogar no campo artístico-docente, na dança e no teatro.

In-conclusões ou o que temos recolhido com a artesanania de si

Elencamos a partir daqui alguns achados que recolhemos em nossas pesquisas no âmbito do teatro e da dança e suas dimensões autoformativas, atualizando-as desde então, à medida mesmo de uma artesanania de si. Outras escritas, atuações em coletivos artísticos, processos criativos, cursos, palestras, bancas, vêm nos ajudando a refletir sobre esse *artistar-docenciar*, atravessadas por processos e marcas que perpassam nossas trajetórias de vida, formação e prática docente, em diálogo com a mediação desses saberes adquiridos com/para nossos estudantes.

Primeiro, como sujeitos do tempo do agora, vivenciamos um mar de mudanças, incertezas e, sim, uma pandemia que exigiu sem retorno outras formas de trabalho, de criação e de presença diante do outro, daí a exigência de uma escuta mais apurada sobre o pulsar juntos em processos criativos e o espanto inaugural do que podemos alcançar em cada encontro (agora presencial), seja nos nossos coletivos e espaços de produção de arte ou no meio de atuação acadêmica.

A atenção para uma concepção de arte (outro achado) se fez presente como linguagem autônoma de criação e de expressão humana, na qual é possível, por meio do ofício da cena, questionarmos a realidade atual, defensora de uma maneira única de ver e de viver a vida. Um dizer “não” à lógica capitalista do frenesi do consumo; uma atenção que atravessa nossa relação com a docência e o modo de operá-la de forma horizontal e não vertical.

Outro ponto é a vigília constante ao direito de imaginar, resultante do acesso ao fazer, fruir, pensar arte nos

espaços da cidade, mas também nos espaços acadêmicos e escolas. Assim, ao falar da artesanania de si, consideramos a centralidade do fazer artístico em seu sentido prático-teórico e a participação interdisciplinar e horizontal, aliada ao trabalho do imaginá-la, como novas imagens para ir se revendo nesse processo.

Ousar inverter o paradigma pensar-fazer é mais um aspecto que se soma a essa reflexão. Posto nos processos de ensinar-aprender arte e mesmo em outras áreas, esse fazer individual ou coletivo está no bom combate com a matéria para, em seguida, pensar, escrever, conceituar, mobilizar outras esferas do ser artista-docente e dos nossos alunos que a artesanania de si mobiliza como dimensão autoformativa.

A partilha afetuosa e solidária entre nós, de saberes marcados em nossos corpos, é outro ponto relevante que surge, como irmanada das moiras, integrante e cúmplice de um auditório social, em que assumimos a tarefa de composição de vestígios prático-reflexivos em dança e teatro, de mãos dadas com a vida, nossas inquietudes e pequenas-grandes alegrias, quando do encantamento daqueles com os quais convivemos e trabalhamos pela experiência estética, ainda que efêmeras.

Em nosso caso, esta partilha vem ocorrendo também, entre agendas lotadas, em nossos encontros para exercícios de autoria e *performatividade*, seja na escrita deste capítulo, por exemplo, seja no que temos chamado de “Eventos de Nós Duas” – espaço auto-informativo no qual dividimos afetos, memórias, alegrias, angústias, desejos, poesias, planos, leituras, daí emerge fortalecida a nossa potência para o “ser mais” (relembrando Paulo Freire, nosso mestre maior), sem pretender verdades definitivas.

Por fim, é do estranhamento das narrativas partilhadas que nos revemos nesta longa caminhada entre o fazer, pensar e partilhar saberes do teatro e da dança, que reverberam no que aprendemos. Modos singulares de como temos nos tornado artistas-docentes atravessadas por processos e marcas que perpassam o nosso caminho autoformativo em diálogo com a mediação de saberes docentes nas artes da cena.

Referências

ARAÚJO, D. B.; MOURA, J. D. P. A poética das cidades: por uma pedagogia da imaginação criadora nas experiências urbanas. *Geograficidade*, Niterói, v. 11, n. 1, p. 48-62, 2021.

BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BORTOLOZZO, A. V. S.; MARTON, S. L. Autoformação, arte e descolonização: uma experiência de narrativa (auto)biográfica para pensar a escola. *Revista Aleph*, São Paulo, n. 31, p. 153-166, 2018.

BOSI, E. *Memória e sociedade*: lembrança de velhos. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COELHO, T. *eCultura, a utopia final*: inteligência artificial e humanidades. São Paulo: Iluminuras, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

GIL, J. *Movimento total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LEPECKI, A. *Exaurir a dança: performance e a política do movimento*. São Paulo: Annablume, 2017.

LINHARES, Â. *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação*. Ijuí: Unijuí, 1999.

MARQUES, I. A dança no contexto e os novos contextos da dança. In: SANTAELLA, L.; MOTA, E. (org.). *Dança sob o signo do múltiplo*. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020.

OSTROWER, F. *Criatividade e processo de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAXTON, S. *Gravidade*. São Paulo: N-1, 2022.

PEIXOTO, J. R. *Travessias no artistar-docenciar: trajetórias de uma atriz-baiarina-educadora*. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

PINHO, A. Walter Benjamin: arte do kairós no tempo-de-agora. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 22, n. 41, p. 186-199, 2020.

QUINTO, M. E. G. Artesania da cena teatral contemporânea: trabalho imaginativo e autoformação docente. In: BATISTA, F. E. A. (org.). *Processos criativos e educacionais em artes 2*. Ponta Grossa: Atena, 2021. p. 57-69.

QUINTO, M. E. G. *Artesania da cena teatral contemporânea*: trabalho imaginativo e autoformação. 2012. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

WARSCHAUER, C. *Rodas em rede*: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

4 AUTOFORMAÇÃO, MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap4>

FRANCISCA JOSELENA RAMOS BARROSO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva do município de Cascavel, Ceará, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: francisca.joselena@aluno.uece.br

JEFFERSON SOARES GALVÃO

Graduando de licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de monitoria acadêmica da disciplina de Pesquisa Educacional, com financiamento pelo Programa de Monitoria Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação (Promac/Prograd). Integrante do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad) e do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe).

E-mail: jefferson.soares@aluno.uece.br

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da UECE, e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad).

E-mail: mirtielfrankson@gmail.com

Introdução



currículo, dentre outros aspectos, é constituído por diversos campos de conhecimentos que compõem a formação humana e se expressa no âmbito escolar por intermédio da prática pedagógica do professor. Dando continuidade, compreender o currículo:

[...] como espaço de disputa, intenções, tensões e conflitos é fundamental para que se tenha uma noção das possibilidades, outras em que se pode, a partir de uma leitura crítica dos conteúdos trabalhados nas escolas, perceber as artimanhas das intenções presentes nas ações curriculares. (ONOFRE, 2017, p. 245-246).

Ou seja, cabe considerar que a educação e, por conseguinte, o currículo não são neutros, pois são construídos em meio às relações de poder estabelecidas em uma determinada sociedade.

O currículo se estrutura e é elaborado dentro de um sistema de ensino concreto, é direcionado a determinados sujeitos e utiliza-se de determinados meios para sua efetivação (SACRISTÁN, 2000). Isto é, o currículo é realizado em meio a um contexto que lhe atribui um significado real e, portanto, uma teoria, dentre outras perspectivas possíveis

de explicar os processos que o permeiam; defende-se que seja do tipo e com uma perspectiva mais crítica, pondo em evidência as realidades que o condicionam. Dessa maneira, o curso de Pedagogia é um dos muitos cursos de licenciatura que necessitam ser reestruturados, a fim de promover aos estudantes uma formação mais diversificada e reflexiva sobre diversos aspectos da sociedade que circundam o ambiente escolar. Sendo assim, considerando o exposto, evidencia-se que o currículo multicultural se apresenta como uma proposta relevante para compreender as diferentes dimensões da sociedade.

Desse modo, o currículo, em uma perspectiva multicultural, consiste em entendê-lo como um campo teórico de disputas, tensões e contradições que permite ao aluno conhecer, compreender e respeitar os diversos tipos de culturas existentes na sociedade. Frente a isso:

[Os] Trabalhos realizados sobre diferenças de classes, diferenças regionais e diferenças de gênero permitiram aos alunos entender melhor as diferenças [...] e refletir sobre o que o professor pode fazer para conviver com essas dessemelhanças, para entender a distância cultural, para não discriminar e para não favorecer os que já são mais favorecidos. (MAHEU, 2008, p. 173).

Nesse sentido, faz-se relevante que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas universidades, com suporte em um currículo formal, em destaque, trabalhem os vários tipos de diferenças que existem para que assim o futuro professor esteja com melhor formação para saber lidar com elas sem preconceitos e/ou exclusões em meio à sociedade.

Por isso, neste estudo, realizado em 2022, delineou-se o seguinte problema: como o currículo do curso de Pedago-

gia instiga no licenciando a consolidação de uma autoformação na perspectiva do multiculturalismo? E o objetivo deste texto se expressou em compreender como o currículo do curso de Pedagogia instiga no licenciando a consolidação de uma autoformação na perspectiva do multiculturalismo. Cabe ressaltar que este texto é justificado como relevante em instância pessoal devido ao estímulo quanto à busca epistemológica, ação imprescindível à universidade. Além disso, trouxe os relatos de licenciandos em Pedagogia sobre suas vivências e opiniões acerca do curso. Por fim, também possui relevância social, porque, com as descobertas feitas, contribui para o avanço da Ciência.

Dessa forma, para que o objetivo supracitado deste estudo fosse consolidado, foi realizada uma pesquisa de campo, pois “*A atividade básica da ciência é a pesquisa [...]*” (DEMO, 1987, p. 22-23, grifo do autor). Os participantes foram estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública de Itapipoca-Ceará que cursaram a disciplina de Arte-Educação. O instrumento utilizado para a produção de dados foi um questionário com oito perguntas abertas aplicado via Google Forms. O instrumental elaborado foi dirigido a nove licenciandos, selecionados de modo aleatório, dos quais foram recebidos cinco questionários. E, por fim, tem-se que a análise dos dados seguiu a abordagem qualitativa.

Para que a identidade dos sujeitos fosse preservada durante a coleta e análise de dados, eles escolheram os seguintes nomes fictícios: José, Mari, João, Maria Flor e Lucas. O questionário foi enviado para nove sujeitos, dos quais apenas cinco o responderam. Os autores que subsidiaram a fundamentação teórica foram: Candau (2008); Canen e Xavier (2011); Girondi e Nunes (2022); Jesus e Tassoni (2017); Josso (2007); Maheu (2008); Moraes (2018); Oliveira e Chiz-

zotti (2020); Onofre (2017); e Sacristán (1995, 2000). O texto foi organizado com base na seguinte estrutura: a introdução, já apresentada; em seguida, a fundamentação teórica e a análise de dados; encaminhando-se para o final, são expostas as considerações finais e as referências.

Fundamentação teórica

A formação do professor é um processo contínuo que perpassa não apenas o âmbito universitário, mas diversos outros setores que o constituem como cidadão. Nesse sentido, é importante refletir sobre o processo formativo no qual o sujeito passa por meio do conhecimento de si e de suas transformações a nível pessoal e social. Esse processo se constrói pelo diálogo entre aquilo que vivenciou e dos conhecimentos adquiridos com as novas experiências (JOSSO, 2007). É sob essa óptica que se aborda o tema da autoformação docente.

A possibilidade de autoformar-se dialoga diretamente com o processo reflexivo do professor, uma vez que o rememorar sobre sua ação pedagógica na escola, especialmente em sala de aula, permite-lhe reanalisar seus saberes iniciais e aqueles adquiridos na experiência cotidiana (JESUS; TASSONI, 2017). Assim, percebe-se que a autoformação contribui diretamente com a aquisição de outros saberes por parte do docente formado ou em formação.

A autoformação compõe-se junto com a formação, o que pode fazer com que ela integre seu processo inicial, continuado, permanente, em serviço, dentre outras delimitações (GIRONDI; NUNES, 2022). No caso daqueles que ainda estão no transcurso de uma licenciatura, pensar sobre suas experiências universitárias, nos âmbitos do ensino, da

pesquisa e da extensão, pode incorrer em uma ação formativa relevante em sua formação profissional.

No âmbito da docência, a autoformação não apenas é significativa, mas também uma imposição, como ocorreu nas experiências educacionais do período da pandemia de Covid-19, iniciada no Brasil em março de 2020, uma vez que os professores tiveram que aprender, sozinhos e/ou com seus pares, a utilizar os meios de comunicação de forma pedagógica para dar continuidade às suas atividades, num processo de erros e acertos que caracteriza a constante reinvenção do professor (GIRONDI; NUNES, 2022). Experiência de adaptação semelhante os graduandos experimentaram em suas formações, projetos e estágios.

Dessa forma, não apenas as experiências em ambiente universitário ou laboral constituem o processo de autoformação do sujeito, mas também aquelas da vida doméstica, das relações sociais e das reflexões intrapessoais. Esse arcabouço de vivências tem influência direta no professor que está iniciando sua formação acadêmica ou que já atua profissionalmente, já que os sujeitos são unos e indivisíveis. É importante ter em mente que se autoformar requer uma atitude ativa do professor, além de ser necessário que ele proceda à reflexão sobre sua formação e sobre suas experiências, que analise novas possibilidades para que proporcione um ensino de maior qualidade para seus (futuros) alunos (GIRONDI; NUNES, 2022), haja vista que essa movimentação é tanto singular como coletiva e que esse crescimento profissional repercute diretamente em seu fazer social e formativo.

Com efeito, é fundamental perceber que a autoformação:

[...] necessariamente, requer que ela seja situada no contexto em que o docente está inserido, bem como

que sejam identificados os sujeitos que com ele interage, pois toda formação é, ao mesmo tempo, produzida coletiva e individualmente [...]. (MORAES, 2018, p. 36).

Nessa interação, por sua vez, será possível o contato com sujeitos de realidades culturais muito diferentes daquela com a qual o docente está habituado e é necessário que ele tenha a capacidade de conviver e aprender com eles. Para isso, faz-se necessária a adoção de um currículo que aborde o multiculturalismo na trajetória do professor em formação. Essa perspectiva ganha espaço em diversos setores da sociedade. Isso ocorre, segundo Canen e Xavier (2011, p. 642), porque:

[...] no multiculturalismo a noção de cultura é um aspecto essencial para o desenvolvimento de uma análise das relações sociais e seus determinantes, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo e central da cultura na sociedade e na formação das identidades, dentre elas a identidade docente.

Na mesma linha, Candau (2008) aponta que não há educação fora de contextos culturais situados, ou seja, não é possível refletir numa experiência pedagógica “neutra” de relações culturais estabelecidas na sociedade, sendo seu entrelaço com a educação tão forte que não é viável analisar um deslocado do outro. Refletir sobre a diversidade cultural na formação de professores se faz fundamental para os formar para uma atuação condizente com a diversidade social. Dessa forma, Sacristán (1995) indica que abarcar a perspectiva multicultural é pensar em uma educação democrática e tolerante em um mundo cada vez mais plural e conectado digitalmente, no qual as pessoas têm que intera-

gir e conviver com experiências culturais diversas, seja por imposição política, econômica ou social. Portanto, o referido autor destaca que:

[...] A partir de uma acepção de multiculturalismo – como pluralidade cultural para servir o objetivo de compreender, atender a multiculturalidade interna de toda cultura e estimular hábitos mentais e atitudes de abertura para com outras culturas – o importante é colocar a ênfase no planejamento dos conteúdos que formam o tronco comum da escolaridade obrigatória de todos os cidadãos. É o currículo comum para todos que a visão multicultural deve incorporar, para que a integração de culturas se realize dentro de um sistema de escolarização única que favoreça a igualdade de oportunidades [...]. (SA-CRISTÁN, 1995, p. 106).

No caso específico da formação de professores, é fundamental pensar na inserção dessa perspectiva em seus currículos universitários, tendo em vista que serão os futuros profissionais a elaborarem e aplicarem os currículos escolares na Educação Básica. O multiculturalismo é um elemento indispensável no arcabouço formativo dos docentes tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Assim sendo, compreender o currículo como um instrumento que necessita inter-relacionar e integrar a multiplicidade de saberes e experiências provenientes das culturas torna necessária sua elaboração com base na realidade e atribui-lhe responsabilidade na sua (re)construção, possibilitando aos sujeitos o convívio e a relação com a diversidade (OLIVEIRA; CHIZZOTTI, 2020). No caso da formação de professores, isso é ainda mais importante, uma vez que eles terão contato com realidades culturais diversas no seu percurso laboral.

Um currículo que faça sentido à escola, assim, requer um docente capaz de trabalhar com a diversidade cultural no contexto escolar, respeitando e valorizando as diferentes identidades, colocando isso como ponto construtivo da cidadania (CANEN; XAVIER, 2011). Para isso, seu currículo universitário também precisa apresentar essa perspectiva, uma vez que sua formação inicial necessita perpassar o multiculturalismo de forma reflexiva. Para que essas perspectivas se efetivem, é necessário um processo questionador, dado que:

[...] tanto para trabalhar questões relacionadas ao currículo em sua dimensão multicultural quanto para desenvolver o próprio multiculturalismo em si na escola é preciso uma retomada epistemológica e axiológica de conceitos e práticas que envolvem questões profundas da existência. É necessário um repensar crítico sobre o papel do conhecimento e da escola no mundo atual, repensar a própria formação e o fazer do professor, sobretudo daqueles que atuam em contextos educativos de perfil multicultural mais acentuado, que expressam a verdadeira realidade educacional vivenciada pela comunidade escolar. (OLIVEIRA; CHIZZOTTI, 2020, p. 1363).

Nesse sentido, entende-se que analisar um currículo que privilegie o multiculturalismo também se reverbera como um ato reflexivo, e isso é relevante para pensar um currículo que fomente a autoformação do professor, uma vez que planejar uma proposta curricular nesse viés requer indubitavelmente análise e leitura contextual da realidade. Desse modo, o docente em formação inicial que tem um currículo universitário fundamentado na perspectiva multicultural poderá desenvolver um arcabouço de conheci-

mentos e relações que possibilita sua atuação profissional em prol da diversidade e do respeito ao próximo.

Análise de dados

O objetivo deste capítulo foi compreender como o currículo de um curso de Pedagogia estimula o graduando a desenvolver uma autoformação na perspectiva do multiculturalismo. Dessa forma, no início do questionário foi solicitado aos licenciandos pesquisados que respondessem o que eles compreendiam por uma autoformação na perspectiva do multiculturalismo. José disse que é “*Estar em busca de novos conhecimentos, procurando aprender sobre as diversas culturas*”. Assim, o estudante afirmou que é necessário estar sempre buscando outros conhecimentos e aspectos culturais. Outro participante destacou o seguinte:

É essencial que o professor em sua formação faça essa reflexão sobre o multiculturalismo, para trazer essa diversidade que existe; falar sobre autoformação não é somente do professor, mas entender que essas diversidades existem e têm valor; são as diferentes histórias, costumes, cores, tradições. Essa seria uma maneira de pensar o currículo e também de quebrar linhas de exclusão social. (JOÃO).

Nesse sentido, para esse estudante de Pedagogia é fundamental que em sua formação aconteçam reflexões sobre o multiculturalismo, que, em sua opinião, são as diferentes histórias, costumes, tradições e culturas dos diversos povos existentes. Logo, faz-se necessário que na formação inicial o futuro docente perceba essas diversidades por meio do currículo para que não reproduza práticas pedagógicas e discursos excludentes. Dando continuidade, foi so-

licitado aos futuros pedagogos que avaliassem o currículo do curso; um aluno disse:

Temos um bom currículo de Pedagogia, mas, quando pensamos em relação à arte, percebemos que ainda é um currículo limitado, justamente pelo fato de trazer poucas vivências em relação à temática. (LUCAS).

Então, o currículo do curso de Pedagogia necessita ser mais pautado por vivências relacionadas às diversas expressões artísticas. A estudante Mari assim conceituou o currículo:

[...] [como] tudo o que será ensinado, não apenas a teoria. Assim como os aspectos humanos e sociais, como comportamentos e valores que os estudantes vão aprender em cada aula. Melhor dizendo, é uma [dimensão] [...] de ligação entre escola, cultura e sociedade.

Desse modo, o currículo se apresenta em três níveis – formal, real e oculto. O currículo formal é aquele elaborado em instâncias superiores, por exemplo, as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia. Já o currículo real é aquele desenvolvido no cotidiano da sala de aula pelo professor por intermédio do projeto pedagógico da escola e do plano de ensino. O currículo oculto compreende todas as interferências externas que afetam a aprendizagem dos alunos e a prática pedagógica do professor, a exemplo dos comportamentos, gestos, percepções e atitudes.

Ainda com relação à avaliação sobre o currículo do curso de Pedagogia, tem-se a seguinte percepção: “É um bom currículo, mas poderia ter disciplinas envolvendo as diversidades e obrigatórias. As únicas que têm são optativas e são poucas” (JOÃO). Dessa maneira, há uma oferta ainda insuficiente de disciplinas que tratam sobre as diver-

sidades de forma mais específica, sendo a maioria delas não obrigatórias, ficando facultadas ao interesse do estudante.

Na sequência, os licenciandos citaram que disciplinas os haviam estimulado a desenvolver uma formação multicultural. José destacou que foram: “Educação e Diversidade, Agroecologia e Arte-Educação”. Outra estudante mencionou: “Educação e Diversidade, Arte-Educação” (MARI). O estudante Lucas comentou:

Além da disciplina de Arte-Educação, outra disciplina que ajudou a pensar essa questão do multiculturalismo foi a disciplina de Educação e Diversidade, estudando sobre a educação dos povos indígenas, quilombolas, culturas africanas e afro-brasileiras, etc.

À vista disso, percebe-se que o currículo de Pedagogia do curso pesquisado busca promover ao longo dos semestres determinadas experiências multiculturais aos seus licenciandos, prática essa que precisa ser ainda mais fomentada.

Os participantes também mencionaram sobre as vivências que haviam tido na disciplina de Arte-Educação: “Acredito que melhorou bastante a minha percepção sobre a educação das crianças. A Arte na educação despertou em mim a capacidade de criação” (MARI). Essa disciplina modificou a concepção acerca do próprio campo da Pedagogia e instigou nos alunos a capacidade de criação, o que contribui para a futura prática pedagógica desses sujeitos. Quanto a isso, é essencial que o professor desenvolva diversas experiências a partir das artes, priorizando as expressões artísticas do ambiente em que professor e aluno estão inseridos. Compreende-se que a Educação Estética não é uma ferramenta didática utilizada na prática pedagógica do do-

cente, mas é um campo de conhecimento com objetivos e fundamentos próprios.

Em consonância, um participante destacou que:

A disciplina de Arte-Educação trouxe várias experiências interessantes sobre a docência, entre elas as que envolviam a música, o teatro, a literatura de cordel, os desenhos, enfim alguns dos elementos que se relacionavam e faziam parte de nossa realidade. (LUCAS).

Logo, a disciplina de Arte-Educação proporcionou diversas experiências formativas que faziam parte da realidade dos educandos, o que contribuiu também para suas autoformações. Frente a isso, perguntou-se quais foram as contribuições da disciplina de Arte-Educação para a autoformação de licenciandos em Pedagogia. Uma participante relatou o seguinte: “[...] A educação necessita da arte. Como discente pude vivenciar a oportunidade de ver essa temática em nossa formação e provocou o desejo de manter a arte presente” (MARIA FLOR). Essa discente percebe a necessidade vinculação da educação e da arte. Nota-se que as experiências vivenciadas na disciplina lhe despertaram a vontade de desenvolver as diversas manifestações artísticas em sua vida pessoal e profissional. Em acréscimo, Lucas destacou:

Acredito que sejam disciplinas que valorizam ainda mais nossas culturas, permitindo novos olhares sobre as questões que surgem em nosso cotidiano. Uma das características da arte, por exemplo, seria a criticidade capaz de se expressar através de diversos meios, seja pela música, o poema, o cordel, uma imagem, etc. Então, destaco como elementos principais para a autoformação relacionados a essas disciplinas a valorização e o conhecimento da cultura, bem como o estímulo do potencial de criticidade.

Dessa forma, a disciplina de Arte-Educação e outros componentes curriculares que são desenvolvidos a partir de uma perspectiva multicultural valorizam a cultura do local onde os sujeitos estão inseridos, permitindo também novos olhares e interpretações a respeito de aspectos do cotidiano. O referido estudante destacou que o currículo dessa disciplina também estimulou a criticidade por intermédio de diversos recursos pedagógicos, como a música, o poema, a literatura de cordel e as ilustrações. Quando foram mencionadas as experiências formativas com a literatura de cordel desenvolvida nessa disciplina, Mari afirmou que:

A literatura de cordel mostra-se como sendo uma fonte de informação relevante em diversos aspectos, entre eles a cultura de um local, um determinado período de tempo, como também expressa as próprias histórias criadas pelos atores cordelistas.

Em destaque, os estudantes que cursaram a disciplina puderam conhecer melhor a literatura de cordel e perceber que ela é uma importante fonte de informação, como, por exemplo, quanto à cultura de um determinado lugar, tempo e época, além de apresentar as histórias singulares dos cordelistas. Dessa maneira, foi relevante essa vivência, porque ajudou os alunos: *“A pensar nas artes locais, como posso trabalhar com elas e também nas demais, a refletir sobre as ideias que tinha sobre arte e como isso foi se transformando até hoje”* (JOÃO).

Em adição, o estudante Lucas falou que:

[...] essa temática me aproximou mais das vivências de outros colegas do curso e também me levou ao encontro com minhas vivências em relação à arte, quando produzimos um cordel coletivo intitulado

'Linguagens artísticas na infância'. Acredito que a autoformação envolve também esse aspecto de conhecer sobre as experiências do nosso próximo.

Com esse relato, notou-se que essa disciplina promoveu ainda a interação entre os alunos e as percepções acerca do outro por meio da produção de um cordel coletivo, prática que pode ser desenvolvida também em outras disciplinas curriculares.

Indagou-se aos participantes como o multiculturalismo vivenciado na disciplina de Arte-Educação contribuiu para suas futuras práticas pedagógicas, ao que José respondeu: *"Em ter uma visão mais ampla e que possa abraçar a todos"*. Isto é, o currículo multicultural promove uma visão mais ampla, crítica e inclusiva com relação às diversidades encontradas na sociedade. Em consonância, outro discente disse: *"Creio que pensar sobre como fazer essa articulação com as artes locais; pensar [...] nos diferentes perfis, vivências e culturas"* (JOÃO). Assim, construir um currículo em uma perspectiva multicultural é fundamental no curso de Pedagogia, porque propicia ao licenciando articular as artes locais, além de conhecer e respeitar as diversas culturas existentes.

Ao final do questionário, foi indagado de que experiências e/ou vivências os licenciandos haviam sentido falta na universidade. Maria Flor apontou: *"Sinto falta de mais disciplinas que contemplem a diversidade"*. Mais uma vez, nos discursos dos estudantes se percebeu a necessidade de mais disciplinas que abordem as diversidades culturais. Outro licenciando disse:

Penso que poderiam existir momentos na faculdade que fossem capazes de conhecer sobre nossas culturas e também sobre a arte. Momentos relacionados à

literatura ou que estimulam a capacidade de produção de poesias, cordéis, músicas, etc. Isso seria uma forma de conhecer sobre o outro e conhecer sobre si também. (LUCAS).

Desse modo, é preciso que haja mais momentos formativos na universidade em que os graduandos conheçam a si mesmos, os outros, sua cultura e as diversas manifestações artísticas que existem.

Conclusão

Com base no que foi apresentado, percebe-se que o currículo do curso de Pedagogia pesquisado possui alguns elementos potencialmente estimuladores de uma formação sedimentada no multiculturalismo, como a disciplina de Arte-Educação, devendo essas oportunidades serem expandidas no currículo de toda a licenciatura. Os licenciandos, ao cursarem a disciplina de Arte-Educação, percebem a diversidade de vivências sob vários aspectos culturais, uma vez que são incitados a não apenas estudarem sobre, mas também a produzirem elementos artísticos provenientes de culturas diversas, como é o caso da literatura de cordel.

Nesse sentido, o contato com essas experiências influencia diretamente na autoformação dos licenciandos, haja vista que essa constitui-se por interações entre o individual e o coletivo, um percurso dialógico e contínuo que vai além da formação inicial. Ao ponderarem sobre o que estudam, o que leem ou o que produzem, os estudantes caminham em direção a uma atuação profissional baseada na reflexão e na percepção da multiculturalidade.

É importante destacar que, mesmo assim, a perspectiva multicultural ainda apresenta algumas fragilidades

no currículo em questão. Por exemplo, os alunos relataram que sentem falta de mais disciplinas voltadas à diversidade cultural, ou mesmo que ela seja tratada com mais detalhamento nas disciplinas já estabelecidas no currículo. Na condição de docentes em formação inicial, eles compreendem a necessidade de ampliar seus repertórios culturais voltados à prática pedagógica, o que deve ser proporcionado no âmbito do curso universitário.

Referências

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-662, 2011.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GIRONDI, D. R.; NUNES, J. F. Autoformação docente do professor universitário. *Research, Society and Development, [S.l.]*, v. 11, n. 1, p. 1-6, 2022.

JESUS, D. C. C.; TASSONI, E. C. M. Escritas de mim: narrativas e a autoformação docente. *EccoS*, São Paulo, n. 44, p. 225-240, 2017.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007.

MAHEU, E. Interdisciplinaridade na formação inicial de professores. In: MAHEU, E.; VEIGA, I. P. A.; DÁVILA, C. M. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 165-175.

MORAES, A. C. Educação estética e (auto)formatação: singularidades no tornar-se docente. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 20-39, 2018.

OLIVEIRA, E. R.; CHIZZOTTI, A. Currículo e contexto multicultural: significações a partir da realidade vivida na formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1359-1380, 2020.

ONOFRE, J. A. Escola, currículo e formação docente: desafios na contemporaneidade. *Revista Valore*, Volta Redonda, v. 2, n. 2, p. 241-251, 2017.

SACRISTÁN, G. J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SACRISTÁN, G. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

5 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, A (RE)CONSTRUÇÃO DO SABER/FAZER DOCENTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap5>

ANDREZA AQUINO PEREIRA

Especialista em Ensino de Biologia (em conclusão) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faben) e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (2018-2020). Sou pesquisadora educacional na área de ensino de Ciências e Biologia. Professora da educação básica da rede privada de ensino e da rede pública pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará e também na plataforma sobre meio ambiente, preparatório para concursos (em exercício). Atuei como vice-presidenta do Centro Acadêmico de Ciências Biológicas da URCA de 2019 a 2021. Fui representante titular do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro de Ciências Biológicas e Saúde da URCA de 2019 a 2022 e bolsista do Programa de Residência Pedagógica da URCA de 2020 a 2022. Atuei como professora do cursinho Edifique Ações da Universidade Federal do Cariri (UFCA) de 2021 a 2022.

E-mail: andrezaaquinop@gmail.com

ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA

Doutora em Educação e mestra em Educação Popular, Comunicação e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora adjunta do Centro de Educação/ Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA); professora do Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) da URCA. Membro da equipe coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Ensino Fundamental (Gephef) da URCA, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (Gepetic) da UFPB e do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Formação de Professores (Gepet) da URCA. Foi coordenadora pedagógica do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) da URCA entre 2015 e 2017 e atualmente é coordenadora institucional do Programa de Residência Pedagógica da URCA, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

E-mail: isabelle.luna@urca.br

Primeiras palavras sobre o Estágio Supervisionado

De forma geral nas licenciaturas, o Estágio Curricular obrigatório acontece após o/a aluno/a ter cursado a primeira metade do curso. O Estágio se configura como o momento em que o/a discente tem a possibilidade de descobrir-se docente, atuando em uma escola, com estudantes reais, em meio aos desafios que essa ação comporta. Desafios de cumprir o que pede o componente curricular de Estágio Supervisionado, muitas vezes conciliando-o com outras atividades da vida cotidiana, como, por exemplo, conciliar o horário de trabalho com o da prática escolar e o estudo dos demais componentes curriculares. Outros desafios dizem respeito ao fato de que, por vezes, o professor da escola de educação que recebe o/a estagiário/a, tão imerso em suas atividades, não consegue dispor de tempo para que aquele/a discente seja bem acolhido/a, o/a qual entra em seu ambiente para observá-lo, aprender com ele e até ensiná-lo.

Tudo é muito complexo e envolve as dimensões sociais e emocionais, num momento em que o/a licenciando/a teria apenas, numa visão instrumentalista, que exercitar práticas já teorizadas em sua formação, no entanto espera-se mais; espera-se uma prática de instrumentalização teórica que o faça atuar com princípios de uma educação

libertadora, entendendo a educação como uma “forma de intervenção no mundo” e o estágio como práxis:

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social. (PIMENTA, 1995, p. 61).

Compreender, portanto, o estágio como práxis implica reconhecer que a educação não se efetiva fora da realidade social, mas que com esta dialoga, contrapõe-se, conecta-se, reproduz e produz. Práxis é ação, reflexão, ação refletida que gera um novo processo em um ciclo que, uma vez iniciado, chega a ser constante na produção de novos conhecimentos. Para Pimenta (1995, p. 63), nesse sentido, o estágio é “[...] uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática educacional) da transformação da realidade existente”.

Assim, formas de ser, estar e fazer educação não se efetivam fora do contexto histórico e sociopolítico em que estão imersos os sujeitos que a realizam.

É nesse sentido que buscamos, neste texto, refletir uma experiência de estágio supervisionado, realizada no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, em meio a um dos maiores desafios apresentados à educação no momento presente, “o ensino remoto emergencial”.

Programa de Residência Pedagógica: o estágio e o ensino remoto emergencial

Dentre os grandes desafios que a escola há de enfrentar devido às evoluções da sociedade contemporânea, Charlot (2013) elenca quatro: a difusão do saber e a democratização da escola, posto o fato de que o mundo constantemente exige pessoas mais escolarizadas, mas, para esse autor, grande parte dos/as alunos/as vão à escola, mas não encontram nela sentido nem prazer e buscam apenas passar de ano. Outro desafio está em enfrentar a lógica da “qualidade” e da “eficácia”, tão exaltadas nos discursos quando se referem à escola, mas que: “Pode esse discurso ser muito diferente em uma lógica do diploma e da concorrência e em um projeto de verdadeira formação para todos” (CHARLOT, 2013, p. 59). Também há a forma como a educação tem sido considerada no mundo globalizado, como uma mercadoria, o que coloca a escola pública sob os mais diversos ataques; em meio a isso, há o quarto desafio posto pelo autor, que advém dos encontros entre culturas e da:

[...] interdependência crescente entre os homens, gerada pela globalização [...] requerem uma nova dimensão da educação em que se combinem uma sensibilidade universalista e o respeito à homodiversidade. (CHARLOT, 2013, p. 61).

Considerando tais desafios, Charlot (2013, p. 60) enfatiza que “[...] as novas tecnologias da divulgação e da informação deveriam levar a uma redefinição dos conteúdos e das formas de transmissão, de avaliação e de organização da escola”, embora em sua crítica faça a denúncia de que não é isso que está acontecendo, colocando a contradição

histórica entre os objetivos econômicos, sociais e humanos da educação. Nunca esse desafio esteve tão presente como em 2020; de repente, o mundo parou dentro de casa.

Uma pandemia causada pelo surgimento do vírus SARS-CoV-2, que provoca a Covid-19, doença que se manifestou inicialmente em Wuhan, em 2019, no continente asiático, e aqui no Brasil em 2020, já após ter adentrado o continente europeu e rapidamente se espalhado por todo o mundo.

De uma forma geral, as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) foram que as pessoas parassem o contato social, para que, protegidas em casa, a rápida propagação do vírus pudesse ser contida. Tal fato modificou a rotina dos lares e da escola. Com as medidas de isolamento social, num país desigual como o Brasil, houve aumento da pobreza, dos casos de violência contra mulheres e crianças e da fome.

Diferentemente de outras pandemias que o mundo já havia vivenciado, a exemplo da gripe espanhola (janeiro de 1918 a dezembro de 1920), que infectou uma estimativa de 500 milhões de pessoas, cerca de um quarto da população mundial na época, a Covid-19 aporta em uma sociedade tecnológica, globalizada por meio, dentre outros fatores, das modernas tecnologias de informação e comunicação. Se no início do século passado o rádio era o grande instrumento socializador de informações, ainda que não estivesse presente em todos os lares, nestes ainda anos iniciais do século XXI, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD, 2018-2019), dos 72,9 milhões de domicílios particulares permanentes do país, em 96,3% há televisão, com maiores proporções nas regiões Sul e Sudeste e em áreas urbanas. Além da televisão, a pesquisa contabilizou o acesso a microcomputadores, *tablets* e telefones celulares;

dentre estes, o uso do *tablet* é o menos comum; a parcela dos domicílios com telefone celular foi de 94,0%, sendo a região Nordeste com o menor percentual de acesso.

Essa rápida amostragem numérica nos ajuda na compreensão de que, numa sociedade tecnológica, globalizada, manter-se informado é fundamental, com equipamentos para o uso de redes sociais e para a manutenção dos contatos pessoais, apesar do distanciamento físico. Para a escola, equipamentos e internet de professores e de alunos/as foram imprescindíveis para que o ensino acontecesse.

É preciso dizer que o Programa de Residência Pedagógica recebeu autorização para o início de suas atividades da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão que o financiou, em outubro de 2020, tendo como condição que as Instituições de Ensino Superior estivessem funcionando com o ensino remoto emergencial.

Então, tínhamos autorização para adentrarmos nas escolas em ambiente virtual e realizarmos o nosso estágio, via Programa de Residência Pedagógica, isso em meio aos desafios econômicos, sociais e emocionais que estávamos vivenciando em virtude da pandemia.

Em linhas gerais, o Programa de Residência Pedagógica tem o foco na formação inicial da docência e por finalidade:

[...] fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Promove, outrossim, a formação continuada de professores da educação básica que recebem o licenciando e o

acompanham no ensino da docência; juntos, universidade e escola promovem a melhoria dos processos educacionais na escola de Educação Básica. Para tanto, o primeiro passo para o licenciando é apreender a escola: como ela se organiza, qual a sua cultura, quem são e como vivem os seus/suas alunos/as, como ela está organizada. O “que” e o “como ensinar” seguem os passos seguintes. Compreender esses processos virtualmente não foi uma tarefa fácil; os desafios eram enormes.

Rondini, Pedro e Duarte (2020) ressaltam que as mudanças no sistema educacional tiveram que ocorrer de maneira extremamente rápida, cabendo ao professor, de um dia para o outro, transpor conteúdos e adaptar suas aulas, antes presenciais, para serem abrigadas em plataformas *on-line*, com o emprego das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Os autores ainda destacam que tais mudanças ocorreram “[...] sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 46).

Nesse contexto, Alvelino e Mendes (2020) ponderam que o Brasil enfrenta inúmeros problemas educacionais há muito tempo e citam os baixos salários dos professores, infraestruturas precárias das escolas, vários tipos de violências, evasão e reprovação; soma-se a isso a corrupção estrutural na política brasileira, com desvios de repasses de verbas, além de um amplo analfabetismo funcional e resultados ruins nas avaliações internas e externas.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), nos dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) de 2018, por exemplo, o Brasil obteve péssimos resultados, revelando que 68,1% dos estudantes brasileiros, com

15 anos de idade, não possuem nível básico de Matemática, que seria o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em Ciências, área de foco desta pesquisa, o número chega a 55%, ocupando a faixa no *ranking* mundial entre 64º e 67º. Em leitura, 50%. Ainda de acordo com o INEP (2019), os índices estão estagnados desde 2009.

A nossa prática reporta-se a uma escola de educação básica da rede pública estadual, em que os sujeitos foram 35 alunos e alunas do 3º ano do ensino médio, turmas A, B e C, configurando-se como uma pesquisa-ação, pautada em uma investigação etnográfica. Dentre os desafios, primeiramente veio a constatação de que nem todos/as os/as discentes da turma tinham acesso a equipamentos e internet de qualidade, assim a frequência nas aulas virtuais era reduzida. Além da falta de internet e equipamentos (apenas 71% possuíam celular e internet), havia o desinteresse e a falta de habilidade de ambos os lados – docente e discente – em lidar com as mídias digitais.

Foi nesse contexto que consideramos importante contribuir com o ensino do conteúdo utilizando as metodologias ativas com ferramentas digitais e com o preceituado pela pesquisa-ação: entender como estas poderiam favorecer o ensino de Biologia.

Metodologias ativas e ferramentas digitais: o ensino remoto emergencial

Santos (2006) diz que, para que o professor consiga construir uma aprendizagem significativa, é necessário desafiar conceitos que já foram construídos para que sejam ampliados e reconstruídos; para que isso ocorra, o autor ressalta o planejamento como uma forma de buscar estra-

tégias criativas e estimuladoras que auxiliem na promoção de uma aprendizagem significativa a partir de metodologias que sejam adequadas ao que é proposto.

Assim, tendo em vista o formato *on-line* de ensino, é possível incluir ferramentas digitais que permitam interação, avaliação da aprendizagem, dinâmica, participação e ludicidade entre os/as alunos/as no seio das metodologias ativas.

As metodologias ativas são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas. Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo. (FILATRO; CAVALCANTE, 2018, p. 26).

A partir da identificação sociocultural escolar dos/as educandos/as e do conteúdo a ser ministrado, elegemos as seguintes ferramentas digitais para a aplicação/pesquisa/reflexão: Padlet, Kahoot, Google Earth e Windy. Para efeito deste capítulo, nos limites que o comportam, faremos o recorte quanto ao uso da ferramenta digital Padlet.

O Padlet é uma das ferramentas digitais que podem ser utilizadas pedagogicamente em qualquer componente curricular, de forma interdisciplinar, sendo um dos recursos das metodologias ativas que contribuem para uma aprendizagem significativa.

De acordo com Silva e Lima (2018, p. 85), o Padlet se conceitua como:

[...] um recurso para construção de mural virtual, *on-line*, colaborativo e gratuito. O recurso possibilita

aos usuários curtir, comentar e avaliar as postagens de materiais publicados no mural, além de compartilhar com demais usuários para visualização ou edição do mesmo.

Dessa maneira, Silva e Lima (2018) enfatizam que o Padlet é inserido no contexto de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), também conhecido como *e-learning*, que permite colaboração e compartilhamento de ideias, compreendido como um espaço social e digital, possibilitando os diferentes usos de *softwares* (programas), arquivos, linguagens, etc., cabendo ao professor o acompanhamento técnico e pedagógico do uso das plataformas.

O uso do Padlet é bem fácil, podendo ser acessado a partir do site: <https://pt-br.padlet.com/>. Uma das principais vantagens do Padlet é sua diversidade nas formas de uso, tendo em vista várias aplicações durante os contextos das aulas síncronas *on-line* e/ou assíncronas, a partir da criação de murais, em que o professor pode conectar-se aos/as alunos/as diariamente. Além disso, há a possibilidade de personalizar os murais de acordo com a forma que mais poderá chamar a atenção dos/as discentes. Acrescente-se que, por possuir vários modos de executá-lo, apresenta semelhanças com a rede social Instagram, que é de uso contínuo dos/as estudantes.

A ferramenta digital Padlet foi utilizada no dia 18 de março de 2021 na aula cujo conteúdo fundamentou-se nas “Relações ecológicas”. A aula iniciou com o momento teórico através da plataforma Google Meet com explanação dos conteúdos por meio de *slides*. Logo após a explanação, houve falas importantes e participação dos/as alunos/as em diálogo sobre a contextualização do conteúdo juntamente com o papel antrópico no meio.

Com isso, toda a aplicação dessa ferramenta se baseou em buscar dos/as discentes a interação, a dinamização da aula, bem como investigar a possibilidade de uma visão crítica a partir do que lhes era instigado por meio da plataforma. O *link* foi enviado ao *chat* do Google Meet para que os/as alunos/as pudessem participar.

Após a aula, os/as estudantes eram convidados/as a responderem a um questionário no Google Forms com perguntas que abordavam sobre o conhecimento da ferramenta utilizada, o acesso, “se” e “como” ela contribuiu para um melhor entendimento do conteúdo da aula.

Tivemos pouca participação no próprio Padlet, apesar de cerca de 30 alunos/as estarem presentes; em contrapartida, mesmo quem não clicava no *link* de acesso à ferramenta abria o microfone e trazia falas importantes, ademais alunos/as que estavam no Google Meet também comentavam no *chat*.

Os/As estudantes, ao responderem ao que estava sendo questionado na plataforma, traziam exemplos de filmes, séries e documentários acerca do que estava sendo abordado, porém o ato de usar o Padlet foi apontado por cinco alunos/as como o que influenciou a participação de outros/as, mas no Meet.

Em vista disso, aplicamos um questionário sobre a visão dos/as alunos/as diante da ferramenta Padlet e seu impacto no seu processo de ensino e aprendizagem. A primeira questão baseou-se em entender quantos/as estudantes estavam presentes na aula, para então buscar compreender como inseri-los/as nas aulas *on-line* e nas inovações metodológicas.

Nesse questionamento, observamos que todos/as os/as discentes que participaram e gostaram do uso da ferra-

menta, afirmando que é uma ferramenta que torna a aula criativa, atraente e interessante. Um/a discente relacionou o uso da ferramenta à rede social Instagram e comentou:

Sim. Achei muito interessante, pois lembrava o Instagram e o local onde colocamos nossas respostas/opiniões era como um comentário em uma publicação. Por nos dar a chance de pôr em prática, junto com a turma, o que foi aprendido.

Foi possível também ver que a não participação de alguns/mas estudantes pode ter sido causada pelas várias barreiras que o ensino remoto emergencial provocou, como a falta de acesso às aulas, recursos tecnológicos ausentes ou de má qualidade, necessidade de emprego, entre outras. Acrescentamos que duas falas se voltaram para o motivo de não uso da ferramenta durante sua aplicação na aula:

Eu não assisti porque meu celular estava quebrado. E perdi todas as aulas e atividades por conta desse motivo.

Não deu certo eu acessar a ferramenta Padlet, pois estava chovendo e, quando chove, a internet fica muito ruim.

Sobre os grupos de alunos/as que conseguiram acessar, mas não participaram ativamente do que foi proposto com o uso do Padlet, Fuchs (2014) traz uma perspectiva interessante, alertando que, entre os motivos da não participação, podem estar: o medo de errar, a visão de encarar o professor como o detentor do conhecimento ou o medo de não estar no mesmo nível de aprendizado que os/as colegas. Esse autor também retrata como benefício da ferramenta o uso do “anônimo” sem necessariamente ter a identificação do/a aluno/a ou o seu cadastro, fato que pode facilitar

a participação dos/as estudantes, uma vez que seus medos e inseguranças são minimizados, já que eles/as podem se apresentar de forma anônima, contribuindo para uma maior liberdade no processo de aprendizagem.

Ao fim do questionário sobre o Padlet, buscamos entender se de alguma maneira o uso dessa ferramenta pode promover a formação de um pensamento crítico acerca do conteúdo estudado.

A importância desse questionamento está totalmente atrelada ao que Krasilchik (2000) traz ao afirmar que o ensino de Ciências e Biologia precisa ir além da investigação científica; ele precisa, de acordo com a autora, correlacionar os conteúdos estudados com questões políticas, econômicas e sociais, instigando no/a aluno/a a problematização e a busca por soluções.

Com isso, foi possível refletir, quanto aos resultados analisados, que a maior parte dos/as estudantes que responderam à pergunta não a entenderam, o que traz preocupação em relação ao nível de alfabetização científica e de interpretação de texto deles/as ou talvez a própria pergunta tenha tido realmente um tom confuso. Porém, houve estudantes que conseguiram responder proporcionalmente ao que foi questionado, apontando atitudes humanas, como a negligência para com o meio ambiente e o desmatamento, como exemplos de fatores que podem influenciar no equilíbrio ambiental.

Apesar de algumas respostas se caracterizarem como incompletas, devido à ausência de detalhes e contextualizações, tivemos falas que citam alguns tipos de relações ecológicas, a exemplo do predatismo, como fatores possíveis de afetar as relações ecológicas, o que não se sabe identificar é em que ponto os/as discentes conseguiram adentrar

no campo crítico no que concerne à relação ser humano e meio socioambiental.

Por fim, concordamos com Silva e Lima (2018), ao afirmarem que o Padlet é uma ferramenta pedagógica capaz de permitir aos/as alunos/as associar o que foi estudado às práticas sociais através dos seus recursos e configurações multimodais.

Considerações finais

As ferramentas digitais utilizadas nesta pesquisa promoveram interação, o que contribuiu para a melhor aprendizagem dos/as discentes, gerou participação e conseguiu atrair os/as alunos/as ao conhecimento dos conteúdos de Biologia. No entanto, muitos são os desafios para a aplicação dessas ferramentas, bem como para a participação dos/as estudantes, tendo em vista a dificuldade ou ausência de conexão com a internet, suporte, ambiente adequado para estudo, ausência de aparelhos eletrônicos e necessidade de trabalhar em razão da situação socioeconômica, o que torna o processo um pouco frustrante, tendo em vista a pouca quantidade de discentes nas aulas, mesmo com práticas inovadoras.

Acrescenta-se a necessidade de professores também obterem como aprendizagem a busca ativa por formas de tornar a aprendizagem significativa para os/as educandos/as, não cabendo mais, em tempos não remotos, a permanência apenas do ensino tradicional fundamentado na figura do professor.

Com o fim do ensino remoto emergencial, consideramos importante que todo o aprendizado gerado durante a pandemia sobre a utilização de ferramentas digitais no en-

sino dos mais diversos conteúdos seja reconfigurado, ressignificado, reaprendido, agora esperamos que isso ocorra com melhor qualidade de tempo e de condições.

É importante ressaltarmos que as ferramentas digitais, para assumirem o teor educativo, devem ter um correto uso didático e pedagógico. Toda a prática desenvolvida com as ferramentas digitais que compuseram a pesquisa-ação, inclusive com o Padlet, que foi tratada neste capítulo foi acompanhada pela professora regente da sala, que, ao passo que nos apoiou em nosso processo formativo, também se formou no diálogo fecundo entre a formação inicial e continuada que o Programa de Residência Pedagógica e os estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas proporcionam.

Referências

ALVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da Covid-19. *Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

FILATRO, A.; CAVALCANTE, C. C. *Metodologias Inovativas, na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FUCHS, B. The writing is on the wall: using Padlet for whole-class engagement. *Loex Quarterly*, [S.l.], v. 40, n. 4, p. 7, 2014.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua*: acesso à internet e à televisão e posse de telefone celular para uso pessoal. Rio de Janeiro: IBGE, 2018-2019.

INEP. *Boletim de Serviço Eletrônico*, Brasília, DF, v. 24, p. 10, 2019.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU, 2012.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SANTOS, V. Por uma identidade profissional como professora-bióloga. *Revista Metáfora Educacional*, Curitiba, n. 4, p. 1-20, 2006.

SILVA, P. G.; LIMA, D. S. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 83-92, 2018.

6 *ANIMA MUNDI*: CONSCIÊNCIA DA AÇÃO- PESQUISADORA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap6>

BETANIA LIBANIO DANTAS DE ARAUJO

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e licenciada em Educação Artística com especialização em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes (FBA). Autora de livros sobre Arte e Educação. É professora associada na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *campus* Guarulhos.

E-mail: betania.libanio@unifesp.br

Figura 1 – *Calangos do céu* (Nanquim sobre papel)



Fonte: Renoir (2001).

O capítulo versa sobre a (auto)formação em arte partindo das vivências ressignificadas pelo processo de ensino-aprendizagem. A história em quadrinhos ficcional (HQ) de Auguste Renoir e o território geográfico-artístico de Gaia são dois estudos selecionados como articulação dos processos de criação e ocupação artística.

Considerando a ponte entre a cultura individual e o conhecimento universal, busca-se flagrar elementos de importância das trajetórias individuais que estabeleçam novas qualidades à história pregressa. Apresenta-se a análise de produção artística com inspiração na consciência das raízes de origem.

Nesse processo, dialogamos com a ideia *Anima Mundi*, do latim “alma do mundo”, princípio de movimento e vida que se *move* com *harmonia* e por sua própria força; é toda a natureza no ser. Por caminhar por esta coragem, possui a consciência da sua ação pesquisadora, motivo por que o elegemos, portanto, como título e mote deste capítulo.

Qual seria a consequência da arte na vida senão o acordar desta força? Toda proposta artística deve ajudar o ser a se recolocar no mundo, tornando-se escavador e escultor de si. Cintilar construções simbólicas de seu grupo é iluminar o caminho percorrido e desconhecido, criando conexões entre a cultura e a vida miúda.

Nessas conexões, importa a ponte de aproximação entre saberes distintos na integração entre pensamento, sentimento e percepção. A rememoração da história, a micro-história e os contextos socioculturais vão desenhando a aprendizagem, em um movimento não retilíneo, cheio de idas e voltas.

Esse caminho ziguezagueante de aprendizagem precisa ser construído mediando-se os anseios, considerando-se as particularidades e as universalidades da cultura. Conhecer a si é saber que o presente decide pela qualidade da recordação em função do caráter das atuais experiências.

O lapidar artístico refina o olhar e modifica os seus rumos. Lapidar significa formar-se, aprendendo “[...] a desfazer-se e refazer-se radicalmente, perdendo os pedaços e

morrendo a cada vez, descendo ao céu e inferno de si, enfrentando o risco de tornar-se diferente, novo” (PEREIRA, 1996, p. 132).

Na busca desse percurso autônomo, há vozes ecoadas que provocam desvios. É um vaivém do silêncio contemplativo à sonora interatividade que não se dissociam, atribuindo significado aos nossos sentidos, aos saberes e aos territórios, construindo uma trajetória ao longo da vida.

Nossa compreensão do que são essas representações culturais pode ser frágil e distante de sua potência; haverá sempre uma parte do outro que não conhecemos¹ e pela qual ainda não fomos atravessados², constituindo a abertura do encontro em que seríamos aprendizes³.

Nas cidades, experiências culturais migrantes são silenciadas e apagadas por quem, por desconhecer a sua própria trajetória, não as acolhe, enquanto o outro permanece sempre como estranho. Resta camuflar-se, omitindo as diversas sonoridades linguísticas e os fazeres coletivos populares, seus pratos e seus saberes-fazeres. Na cidade mercantilizada e desfigurada, grandes companhias surgem como signos neoliberais do dito *não sou mais eu, o meu corpo pertence ao nada*. Agora posso ser aceito/a?

Foi esta quebra de identidade que multidões educativas apontaram, contudo descreveram também a surpreendente trama que foram construindo onde nada havia. São bordadeiros de sentidos em encontros por onde passam; são feiras como a de São Cristóvão, no Rio de Janeiro, instaladas por onde estiverem, onde trazem o seu torrão para o

¹ Edouard Glissant desenvolveu o conceito de correlação das diferenças.

² Jorge Larrosa Bondía fala sobre ser atravessado pela experiência.

³ Celestin Freinet propõe um encontro em que ocorram a cooperação e a criação de uma vida em comum.

novo lócus, marcado por identidade e profunda intimidade cultural sobre os tons da terra, fauna e flora, os sons e as criações de uma festa de pertencimento. Uma alegria sem precedentes e cheia de inteirezas, não muito fácil de se ver na grande cidade.

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem, suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias 'casas'. (HALL, 2011, p. 89).

Na luta contra a homogeneização do ser humano reside a importância da Educação e da Arte ao conhecer como as diversas culturas se articulam construindo e reconstruindo os caminhos da (auto)formação em uma perspectiva emancipadora do ser como uma poética⁴ que se agrega ao presente.

Paiva (2011, p. 20), ao apresentar a região da Indústria Nitroquímica, próxima à Praça do Forró, cita a fala de um migrante: “Tudo isso dava ao bairro um clima de festa [...] de retorno [...] a gente se sentia no próprio sertão”. A cultura simbólica ressignifica o território:

⁴ As poéticas podem ser asseguradas pelas prefeituras por meio de projetos de lei, plano diretor, entre outras ações próprias das práticas cidadãs. Em São Paulo, podemos citar a Praça do Forró, a Praça da Kantuta (feira boliviana), Abaçaí, Revelando São Paulo, os violeiros de Guarulhos, entre outros.

O migrante busca o vínculo com as suas raízes através da música, da culinária e outros elementos da sua cultura. Os seus costumes entrelaçam-se no urbano criando áreas da cidade com concentração de nordestinos, lojas com produtos típicos, salões de baile e/ou espaços de vivência cultural nordestina. (BORGES, 2007, p. 49).

Vivências estas que podem ser incorporadas e ressignificadas pela comunidade escolar enquanto constituída por um espaço de troca e de fortalecimento das culturas. Será possível uma auto(formação) de redescoberta, tomando o que ficou para trás e, a partir de novas experiências, recriá-las? É possível juntar os fragmentos culturais na acelerada homogeneização da subjetividade?

Do ponto de vista formativo, nas Artes Visuais propomos as seguintes questões aos estudantes em seus itinerários: onde parei e o que preciso para dar continuidade? (ARAUJO, 2021). As escolas precisam esclarecer às crianças e estudantes “[...] que um processo de autoformação acontece no momento em que o sujeito toma consciência das suas necessidades e dificuldades, consideradas como limites, e transforma esses limites em possibilidades de formação” (MACIEL, 2003, p. 4).

Cidade e campo: a busca pelo pertencimento

O distanciamento do espaço natural tem impactado as experiências nas cidades, fruto da ocupação desfigurada do território urbano pela lógica mercantil. Desde a segunda metade do século XX, vivemos o auge da massificação com alimentos naturais plastificados em bandejas de isopor, ul-

traprocessados e/ou enlatados, em que há perda substantiva da percepção.

Na cidade, a velocidade dos carros se sobrepõe ao tempo lento do balanço das folhas; o ruído cotidiano, à sonoridade do estalar da lenha que queima; o céu ofuscado pela excessiva luz, à variação tonal do ambiente natural. O processo de construção da autonomia vai sendo fragmentado frente à redução das sensorialidades e à repetição da não experiência.

O espaço natural possibilita uma experiência estética por sua diversidade de sabores, cores, imagens, texturas, sonoridades e cheiros.

Pessoas que viveram na roça, por exemplo, são levadas ao passado ao observar atentamente a cor da terra, o pôr do sol ou uma planta brotando. Essa experiência estética faz com que nossa linguagem seja mais ampla. (BARBIERI, 2017, p. 38).

Figura 2 – *Calangos do céu* (Nanquim sobre papel)



Fonte: Renoir (2001).

A cultura midiática e a ação repetitiva tomaram o lugar da experiência. No processo de escolarização, muitas práticas não favorecem a criação de pontes de conhecimento entre os estudantes, e o processo de formação cultural depende de um desvio inesperado em que professores podem vivenciar, através da arte, momentos de criação de sentido entre seus alunos. É o caso do poema *Estrelas da cidade*, de Macêdo, e da HQ *Calangos do céu*, de Santos.

Ao som da grande metrópole [...] / Por tanto tempo procurei as grandes constelações / desceram do céu [...] / tirando a total escuridão / nas rodovias, as estrelas cadentes correm e ultrapassam umas às outras / vejo as fileiras que iluminam as ruas / [...] o sol já vai nascer e as estrelas vão se apagando aos poucos⁵.

A cultura pernambucana e a história ficcional nos quadrinhos de Auguste Renoir

Auguste Renoir dos Santos⁶ conta uma das passagens da oficina de arte e como a sua vivência cultural está contida na construção da HQ *Calangos do céu*. Foram diversas peças que ofertei no encontro para que selecionassem, o que acabou por gerar esta inspiração:

⁵ Guilherme R. Macêdo. Poema *Estrelas da cidade*. Durante a aula de Artes Visuais, na Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, um grupo de estudantes selecionou como obra de investigação o poste de luz que iluminava a noite do *campus* e fotografou-o próximo à lua. Para esta fotografia, Guilherme declamou a passagem de seu poema. As constelações, vistas no belo céu do sertão, são ofuscadas por luz artificial e poluição da cidade grande; a luz dos carros é o que resta na noite.

⁶ Os textos de Renoir foram extraídos da Casa Locomotiva e a HQ do fanzine *Naípe 1*, que coordenei em 2001, e foram gentilmente autorizados pelo autor para esta publicação. A nova versão em HQ completa para leitura está disponível em: <https://issuu.com/renoirsantos/docs/calangos-do-ceu>. Acesso em: 2 fev. 2023.

Calangos do céu, originalmente como chamava esta história, foi concebida em 2001, na oficina de quadrinhos no Centro Cultural Oswald de Andrade. No seu primeiro formato, ela tinha 10 páginas e compunha Naípe 1, zine que foi concebido durante esta oficina. Pois bem: explicar minhas influências e como foi concebida, para mim, não é ainda bem um esforço de memória. A oficina era ministrada pela arte-educadora Betania Libanio. No primeiro dia, ela instigou a criatividade do grupo usando cartões com gravuras e fotos de variadas expressões artísticas para que fossem escolhidas ao gosto de cada um e pediu que se explicasse o porquê da escolha. Escolhi uma fotografia de vaqueiros com suas vaquinhinhas modeladas em argila, arte original do Mestre Vitalino, artista popular de Caruaru, Pernambuco, terra onde vivi dos 2 aos 12 anos de idade antes de vir para São Paulo com minha família.

Para Renoir, a sua trajetória cultural ressurgiu como potência. São as reminiscências culturais e a porta aberta para a ancestralidade, para a valorização das origens, que nos fornecem importantes materiais de criação:

Quem conhece Caruaru e o Mestre Vitalino sabe que este é motivo de muito orgulho na identidade local, assim como o São João, o forró e nomes como Jassinto Silva e Azulão representando esta identidade musical. Luiz Gonzaga também cantou mais de uma vez o forró de Caruaru, assim como Jackson do Pandeiro. A identidade cabocla, sertaneja e matuta permeou minha formação, assim como permeia e é influência na arte da maioria de artistas de pernambucanos que conhecemos. Chico Science e o Manguebeat só ajudaram a fomentar esta minha busca de identidade artística natural; os ecos do movimento do começo da década de noventa foram uma injeção de autoestima fortíssima para nordestinos no Brasil inteiro, e referên-

cias de ficção científica e histórias em quadrinhos são muito fortes ainda hoje nos remanescentes do movimento.

Estabelecer conexões criativas entre o mundo fantástico dos filmes e a cultura nordestina, pensar nas metáforas visuais (calangos-naves extraterrestres) e estudar a beleza do traço xilogravado de Flavio Colin são algumas das diversas pesquisas que apresentei nos encontros. Há estudos como o enquadramento e os planos de imagem no cinema e nos quadrinhos. Em *Calangos do céu*, há surpresas de enquadramento, como a aproximação gradativa do sertanejo. Atualmente intitulada *A peleja do caboclo com os calango do céu*⁷:

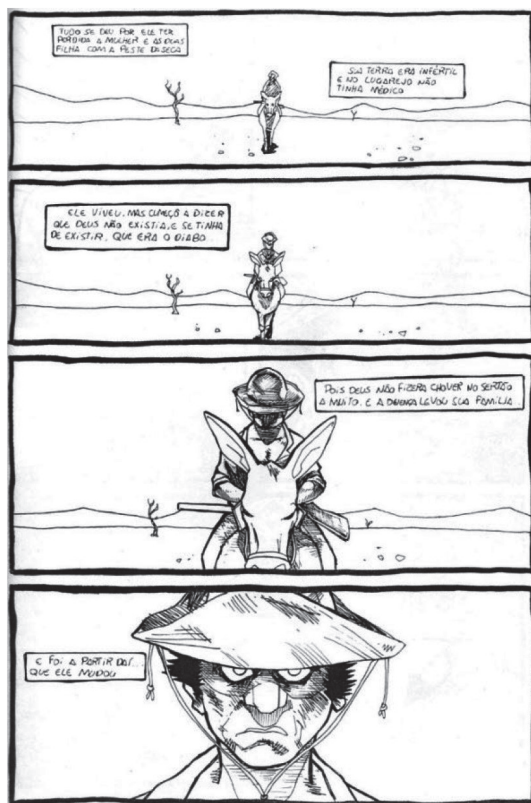
Bom, voltando à história que posto aqui, o que posso dizer é que tem toda essa mistura e uma autoafirmação de identidade com forte influência de causos sobrenaturais e ufológicos dos mais variados, comum em toda cultura rural brasileira, com fortíssimas pítadas de Arquivo-X, primeira série televisiva da qual virei fã incondicional à época. Textão, né, galera? Quem lê textão hoje em dia? Bom, tenho muito carinho por esta história, e ela representa muito uma mudança de olhar sobre uma expressão que desde muito cedo (desde que me conheço por gente) me influenciou e foi marcante e presente durante toda minha vida. Ainda aproveito para explicar que republicuei neste formato atual uma tiragem bem pequena dessa história em um zine em formato de cordel. E o texto inicial explica isso e o porquê. Bom, boa leitura a todos.

Da discussão de roteiro à leitura de charges; das trocas de materiais aos debates coletivos; da criação de um projeto

⁷ Link para a leitura da HQ: <https://issuu.com/renoirsantos/docs/calangos-do-ceu>. Acesso em: 2 fev. 2023.

do grupo às criações individuais; das leituras de HQs brasileira e estrangeira, a turma foi compartilhando ideias⁸. O grupo trazia a arte brasileira e assuntos políticos para a nossa prosa. O fanzine foi montado manualmente pelo grupo no Centro Cultural Vergueiro. Fui guiando um caminho para que extraíssem do seu cotidiano as imagens e as palavras.

Figura 3 – Calangos do céu (Nanquim sobre papel)



Fonte: Renoir (2001).

⁸ Tudo ocorreu no Grupo Naípe 1 em 2001 na Oficina Cultural Oswald de Andrade.

Se, para Renoir, a resistência cultural reaparece no dilema dos tempos e das crenças, o direito à cidade é um dilema para Gaia, atravessada pela contemporaneidade dos arcaicos problemas brasileiros, como a reforma agrária, e pelos estudos na universidade profundamente entendidos em sua plenitude: arte e geografia se encontram no cotidiano.

Os territórios, a luta pela terra e a ambientação por Gaia

A mãe de Gaia⁹ veio da Bahia e foi líder comunitária de um movimento popular por moradia, responsável pela ocupação de áreas públicas comandada por padre Ticão¹⁰, na década de 1980, no bairro de São Miguel Paulista, zona leste da cidade de São Paulo.

Figura 4 – Ir ao encontro



Fonte: Enivo (2022).

⁹ Gaia é o pseudônimo de uma estudante. A palavra vem da mitologia grega: depois do Caos, veio Gaia, a terra.

¹⁰ Faleceu em 2022. Também atuou pela universidade pública na zona leste de São Paulo desde os anos 1970.

Fugiram da seca e da cerca, da falta de água e da falta de justiça, migraram para as grandes cidades, mas se defrontaram com novos problemas, ainda não conhecidos: a falta de terra e o não pertencimento ao novo território.

Hoje, Gaia pensa o território como currículo da cidade que se confronta com o processo de acumulação capitalista. Na universidade¹¹, estudou a paisagem como percepção do mundo e o território como ordenação deste.

No Museu de Arte Sacra, na área central da cidade, Gaia conheceu o artista Enivo¹², convidado para uma ambientação¹³ no acompanhamento de padre Julio Lancelotti. Como resultado da ambientação, as cenas da cidade foram desenhadas diretamente nas paredes do museu, resultando em uma “espécie de afresco contemporâneo”, na exposição *Afeto*¹⁴, mostra do Museu de Arte Sacra de São Paulo (MAS/SP), sob curadoria de Simon Watson.

Considerações finais

Anima mundi é o acordar da força interior. Experiências educativas poderão ativar os processos autônomos dos educandos na reconstrução de si com elementos mobilizadores de mudanças. Para Freire (2021), é a inconclusão como permanente processo de busca que nos define como seres humanos.

¹¹ Cursou a disciplina “O currículo da cidade e a escola pública: paisagem e território na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental”, ministrada pelo professor doutor Jorge Barcellos na Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos, em 2017.

¹² Disponível em: <http://a7ma.art.br/artists/enivo/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

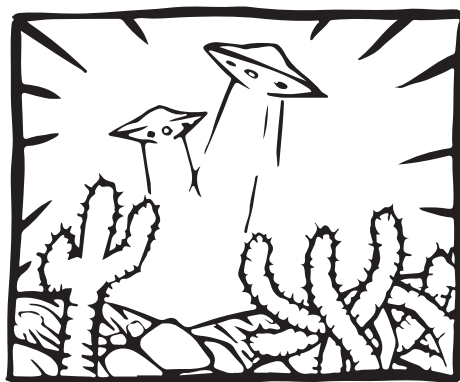
¹³ Ambientação significa integração, acompanhamento, estudo, deslocamento do artista para o território da experiência.

¹⁴ Disponível em: <http://museuartesacra.org.br/afeto/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

Considerando que processos artísticos e vivências estéticas potencializam uma formação cultural, buscamos evidenciá-la por meio de duas experiências (auto)formativas em arte. A terra que ficou para trás não é mais uma categoria geográfica e pode ser reimaginada “[...] como situação” (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 139). Na terra reimaginada, a arte pode ser estratégia de aprendizagem, transformação e partilha.

O modo de viver traduz-se na (re)invenção da cidade e na reconstrução de si mesma. Com a figura do redemoinho do *Grande sertão: veredas*, a resistência pode ser um lugar onde a força cria o “inesperado”. A novidade decorre da circularidade e da instabilidade; apesar de aterrorizante, “[...] o redemoinho é também uma promessa”¹⁵.

Figura 5 – *Calangos do céu* (Nanquim sobre papel)



Fonte: Renoir (2001).

¹⁵ Exposição Sertão no Museu de Arte Moderna (MAM) com os artistas Vania Medeiros, Santídio Pereira e Regina Parra (REBOUÇAS, 2019, p. 97; 105).

Referências

ARAUJO, B. L. D. O que não pode ser escrito merece ser vivido?. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 527-553, 2021.

BARBIERI, S. Interações: onde está a arte na infância?. In: BARBIERI, S.; BAROUKH, J. A. (coord.). *Educação infantil e arte contemporânea*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 25-42.

BORGES, S. S. *O nordestino em São Paulo*: desconstrução e reconstrução de uma identidade. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ENIVO. *Artistas*. São Paulo: A7MA, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.

IRWIN, R. L.; SPRINGGAY, S. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (org.). *Pesquisa educacional baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 137-153.

MACIEL, M. D. Autoformação docente: limites e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2003. Recife. *Anais [...]*. Recife: SBPC, 2003.

PAIVA, O. C. Territórios da migração na cidade de São Paulo: afirmação, negação e ocultamentos. *In*: TEIXEIRA, P. E.; BRAGA, A. M. C.; BAENINGER, R. (org.). *Migrações: implicações passadas, presentes e futura*. Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 687-704.

PEREIRA, M. V. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. 1996. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

REBOUÇAS, J. *36º Panorama da Arte Brasileira: Sertão*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2019.

REIS, A. C. A experiência estética sob um olhar fenomenológico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 63, n. 1, p. 75-86, 2011.

SANTOS, A. R. *A peleja do caboclo com os calango do céu*. São Paulo: HQ Cordel, 2020. Disponível em: <https://issuu.com/renoirsantos/docs/calangos-do-ceu>. Acesso em: 10 jan. 2023.

7 COGNIÇÃO IMAGINATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap7>

ELOILMA MOURA SIQUEIRA MACEDO

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Artes pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e graduada em licenciatura em Artes Visuais pelo IFCE e em Música pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh). Professora efetiva de Arte da rede municipal de ensino de Fortaleza e da rede estadual do Ceará. Ex-Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): Teatro e Dança da UFC. Professora particular de desenho e pintura.
E-mail: eloilma.macedo@aluno.uece.br

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande) e em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Líder do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh).
E-mail: cris.moraes@uece.br

JULIANE GONÇALVES QUEIROZ

Doutoranda e mestra em Educação, com bolsa pelo programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e graduada em Pedagogia, todas essas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e em Dança/Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh). Participa do grupo de pesquisa Dramaturgia do Corpospaço; Areia: invenções interculturais em dança da UFC e do Bando: grupo de estudos sobre improvisação em dança.
E-mail: julianeg.queiroz@aluno.uece.br

Introdução

Este capítulo tem como objetivo refletir e descrever a utilização da abordagem da Cognição Imaginativa (EFLAND, 2004) no ensino fundamental II para o ensino de Arte, proporcionando uma experiência formativa para os envolvidos no processo educativo¹.

Após tomarmos ciência dos preceitos da Cognição Imaginativa (EFLAND, 2004), consideramos a possibilidade de aplicação dessa abordagem em sala de aula. A partir de então, questionamos: quais as contribuições e limites da Cognição Imaginativa no processo de ensino/aprendizagem² com apoio de um Objeto de Aprendizagem de Artes Visuais?

Este estudo se justifica pela necessidade de analisar se uma determinada abordagem de ensino de Arte cabe no contexto de ensino formal na Escola Municipal Manoel Rodrigues, em Fortaleza, Ceará, havendo possibilidade de exercer a docência em Arte por outro ângulo, diferen-

¹ A temática deste texto é um recorte de pesquisa concluída em 2020 no mestrado em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

² Neste trabalho adotamos o conceito de Belloni (2001), em que define interação como a ação recíproca entre dois ou mais atores em que ocorre troca de ideias no processo de ensino/aprendizagem.

temente do adotado anteriormente, que consistia no uso da Abordagem Triangular (BARBOSA; CUNHA, 2010) e podendo, dessa forma, proporcionar mais ferramentas facilitadoras de ensino/aprendizagem em Arte. Não se trata da exclusão de um método em detrimento do outro, e sim do acréscimo de outras formas de ver e executar o ensino de Arte. Então, se este ensino pode ser feito de várias formas diferentes, podemos averiguar como tais formas podem contribuir para o processo de ensino/aprendizagem e quais são seus limites, como podemos também verificar os meios pedagógicos que auxiliam essa ação.

Como mecanismo de auxílio nesta investigação, criamos o ImageSound³. Trata-se de um Objeto de Aprendizagem em Artes Visuais (OAAV) (LIMA, 2016) elaborado durante o desenvolvimento desta pesquisa, tendo como funções ser um material didático de apoio e também um produto final. O conteúdo dele é correspondente aos temas abordados em investigação anterior (MACEDO, 2014), a saber: Arte Abstrata, Paisagem Sonora, Paisagem nas Artes Visuais e Elementos Básicos da Linguagem Visual, porém houve o acréscimo da Cognição Imaginativa (EFLAND, 2004) como modo de abordagem dos conteúdos e metodologia de ensino, sempre recorrendo às percepções e impressões dos alunos na identificação e decodificação das metáforas existentes nas obras de arte, contribuindo, assim, para o desenvolvimento cognitivo e imaginativo deles.

A pesquisa ancora-se nos conceitos de Cognição Imaginativa (EFLAND, 2004), de Objeto de Aprendizagem de Artes Visuais (LIMA, 2016), dos Elementos Básicos da Linguagem Visual (ARNHEIM, 1997) e de Arte Abstrata (GOO-

³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vMLbXD-XUtpRL69BLO-s7o6UvGJiQyNiA/view?usp=sharing>. Acesso em: 3 fev. 2023.

DING, 2002), sobre os quais discorreremos em mais detalhes adiante. Esses temas serviram de base para a criação do OAAV, que traz em seus conteúdos um estudo de obras de arte do passado à contemporaneidade, fazendo uma análise dos significados possíveis presentes nos elementos visuais (linha, ponto, forma, cor, superfície, luz e sombra) constituintes das obras, bem como ligando esses elementos visuais com os elementos musicais (altura, intensidade, duração e timbre), a fim de potencializar o estímulo cognitivo oferecido aos educandos.

Esta é uma investigação em ensino de Artes Visuais que se justifica pela construção do objeto de estudo juntamente com a teorização e aplicação no contexto escolar. Pimentel (2006, p. 310) afirma que:

[...] a pesquisa com ênfase no processo de ensino de arte é pesquisa em ensino de arte, enquanto a pesquisa com ênfase na história, na crítica e na teoria a ele relativas é pesquisa sobre ensino de arte.

A autora ainda cita que “[...] o professor de arte, nesse sentido, deve ser um pesquisador constante, ‘de plantão’” (PIMENTEL, 2006, p. 311), sendo constante observador do contexto no qual está inserido e refletindo sobre a própria prática de forma crítica. É também uma pesquisa qualitativa, visto que, além de focar as relações sociais:

[...] trabalha, acima de tudo, com textos. Os métodos para a coleta de informações – entrevistas ou de observações – produzem dados que são transformados em textos através de gravação e transcrição. (FLICK, 2009, p. 14).

Encaixa-se no paradigma qualitativo, pois pressupõe a escolha de métodos convenientes, análises sob diferen-

tes perspectivas e reflexões feitas por nós a respeito dos dados e da produção. Utilizamos também uma abordagem etnográfica, visto que “[...] tem como propósito o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas estruturadas e observação participante” (GIL, 2010, p. 40).

O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Manoel Rodrigues, onde uma das autoras deste capítulo está lotada como professora da área específica – Arte – desde 2016. No ano de 2019, estava lotada em três turmas de 7º ano, cinco turmas de 8º ano e cinco turmas de 9º ano, manhã e tarde, totalizando 20 horas semanais com o planejamento. Das turmas nas quais estava lotada, foram escolhidos dois 9º anos, um da manhã e outro da tarde, para serem analisados. Essa escolha se deu baseada na idade dos discentes. Por eles estarem no ano final do ensino fundamental II, supõe-se que sua autonomia em relação à realização de atividades domiciliares e ao uso de tecnologias contemporâneas seja maior, desta forma pôde haver uma maior probabilidade de acesso ao Moodle⁴.

A aplicação do OAAV ImageSound se deu durante o segundo semestre de 2019 e foi registrada por meio de imagens, vídeos, depoimentos escritos e orais dos alunos, formulários *on-line* e registros do Moodle. A seguir, trataremos deste assunto, bem como do referencial teórico da pesquisa.

⁴ Moodle é um acrônimo de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”. É um ambiente virtual de aprendizagem no qual hospedamos o OAAV ImageSound.

A Abordagem Triangular e a Cognição Imaginativa no Ensino de Artes

Na graduação em Artes Visuais no IFCE, tivemos contato com a Abordagem Triangular (BARBOSA; CUNHA, 2010), que consiste em três etapas distintas, porém imbricadas entre si, a saber: *leitura* – perceber, diante de uma obra, as intenções, estruturas, técnicas, ressonâncias e repercussões e ter uma experiência estética fruto do contato com ela; *contextualização* – ligar a obra a conceitos históricos, culturais, sociais e estilísticos e compreender suas influências; e *fruição* – conceber primeiramente nas ideias as possibilidades técnicas para, enfim, materializá-las em uma obra afetivo-reflexiva, ligada aos diversos contextos em sua volta e à particularidade de seu criador. Tais etapas não necessariamente são aplicadas nessa ordem. Ao ingressar no Mestrado em Artes⁵, mais especificamente na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Arte, uma das autoras teve contato pela primeira vez com a Cognição Imaginativa de Efland (2004). Neste contato, pôde perceber como essa abordagem poderia contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, ao fazermos um estudo sobre as publicações dentro desse assunto, percebemos que existiam, até o ano de 2019, poucas publicações sobre a aplicação de tal abordagem no ensino fundamental II.

Compreendemos a Cognição Imaginativa (EFLAND, 2004) como uma abordagem que se utiliza do simbolismo presente nas composições feitas com elementos básicos da

⁵ Programa de Pós-Graduação em Artes do IFCE. Essa abordagem se faz presente desde os primeiros estágios de uma das autoras, como educadora do Museu de Arte Contemporânea em 2010, até a atuação como professora efetiva da rede municipal de Fortaleza atualmente.

linguagem visual, que são manipulados pelos artistas e estão repletos de metáforas, cujos elementos são essenciais para o incentivo ao esforço cognitivo e para a adesão das diversas formas de significação do que é percebido, além de possibilitar outras percepções. Essa forma de ensinar tem como base a utilização de metáforas. Segundo Efland (2004), a metáfora acrescenta algo à cognição que não é proporcionado pela experiência de mundo cotidiana, surgindo a metáfora visual, elemento persuasivo e instrumento social poderoso.

Para Souza (2021, p. 65):

[...] a metáfora é uma ferramenta e meio para representar a imaginação, além de uma forma mais ampliada e abrangente de compreender e representar o mundo. Por meio dela, muitas vezes, tornamos 'entendível' o que não conseguimos expressar com as palavras comuns presentes em nossa linguagem.

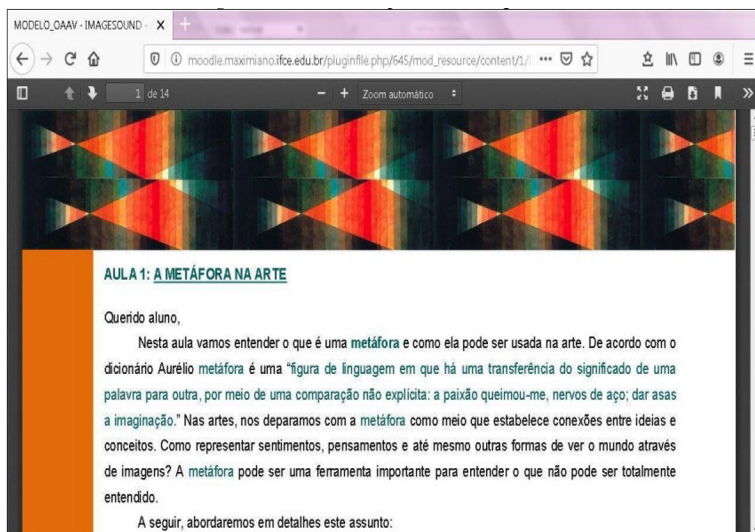
Sendo as obras de arte estruturas cognitivas carregadas de metáforas e símbolos culturais cujo significado é captado de maneira perceptiva, a experimentação direta através do corpo e seus sentidos acontece naturalmente, pois a metáfora é um ponto de integração entre várias áreas de conhecimento e é passível de recepção e interpretação. Nesse contexto, a metáfora fornece base para a racionalidade cognitiva, ferramenta que auxilia na compreensão do que, muitas vezes, não pode ser totalmente entendido, como sentimentos e práticas morais. Nessa perspectiva, a metáfora se torna objeto de estudo na arte, pois nela é explorado com consciência o caráter imaginativo de sua natureza, surgindo, assim, na teoria de Efland (2004), a Cognição Imaginativa, que consiste na construção do conhecimento por meio da imaginação e sua expressão por intermédio da

Arte. Essa abordagem, com seu foco na metáfora visual e em como as imagens e o ensino de arte contribuem para o desenvolvimento dos educandos, foi escolhida como abordagem de ensino devido à sua clara intenção em contribuir com o ensino/aprendizagem; ela busca, no cerne dos elementos visuais, utilizar a imaginação neste processo.

As obras de arte utilizadas no OAAV ImageSound foram escolhidas pelo seu potencial metafórico, ou seja, pela quantidade de informações potenciais que se poderiam interpretar em seus elementos visuais compositivos. Citamos aqui alguns artistas que compõem o material didático com algumas de suas obras: Hans Holbein, Michelangelo, Stephan Schmitz, R. Murray Schafer, Paul Klee e Wassily Kandinsky.

Para definir o que é um OAAV, partimos da definição de Objeto de Aprendizagem (OA). Conforme Lima (2016), um OA pode ser definido como um recurso, digital ou não, criado e/ou desenvolvido para servir como ferramenta auxiliadora do processo de ensino/aprendizagem. Ainda segundo o autor, um OA tem como características: a possibilidade de ser aproveitado por outros objetos; a probabilidade de adaptação para qualquer nível de ensino; a granularidade, que significa desenvolver os conteúdos em partes pequenas que formam um todo; e uma vida útil prolongada que consiga acompanhar mudanças tecnológicas. Partindo disso, Lima (2016, p. 23) apresenta o OAAV como “[...] recurso planejado, concebido e utilizado com o objetivo de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem das Artes Visuais e de possibilitar o seu reuso”. Na Figura 1, podemos observar a imagem de uma página do primeiro capítulo do OAAV ImageSound hospedado no Moodle.

Figura 1 – Recorte do capítulo 1 do ImageSound



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A análise dos conteúdos produzidos para o ImageSound e das produções dos alunos foi realizada à luz das seguintes teorias: OAAV de Lima (2016) e dos critérios de elaboração redigidos pelo autor; Percepção Visual de Arnheim (1997), analisando os elementos visuais que compõem as obras abordadas; e Cognição Imaginativa de Efland (2004), observando se o conteúdo possui metáforas que possam ser interpretadas e que contribuam para o desenvolvimento da cognição dos educandos. Para fins de análise da contribuição cognitiva recebida pelos discentes, utilizamos Arnheim (1997) e Efland (2004) e nos apoiamos nos depoimentos e respostas dos questionários e entrevistas. Enfim, para a análise da produção dos alunos, utilizamos os preceitos teóricos de Arnheim (1997), que aborda em sua produção os elementos básicos da linguagem visual, o que eles causam

no espectador dentro dos âmbitos conceitual e psicológico, dependendo de como são utilizados. O autor também fala sobre a expressão, suas formas tradicionais, prioridades e simbolismos.

Assim, esses autores nos auxiliam na compreensão de como se deu o processo de ensino/aprendizagem dentro desse contexto e como esse processo foi formativo para os participantes desse processo, pois, consoante Passeggi (2011, p. 152), “[...] compreender a experiência vivida significa compreender a si mesmo como agente e paciente de sua história”.

Para a aplicação da pesquisa e coleta de dados, foram escolhidos dois 9º anos, um da manhã e outro da tarde, para serem analisados (turma 1⁶ e turma 2⁷). Tal escolha se deu baseada na idade dos alunos. Por estarem no ano final do ensino fundamental II, supõe-se que sua autonomia em relação à realização de atividades domiciliares e ao uso de tecnologias contemporâneas seja maior, desta forma pôde haver uma maior probabilidade de acesso ao Moodle, no caso para a turma 1. A turma 1 possui 28 alunos e a turma 2 possui 27, sendo as duas turmas mistas e bem equilibradas entre meninas e meninos. A maioria com faixa etária entre 14 e 16 anos. Para viabilizar a verificação do ensino/aprendizagem em Artes Visuais com base na Cognição Imaginativa, elaboramos oito planos de aula e concebemos a proposta pedagógica intitulada ImageSound com os cinco capítulos que o compõem e as propostas de atividades, um para cada aula, servindo como material de apoio para a turma a ser

⁶ O termo foi escolhido para se referir à turma que, além das aulas em sala de aula, teve acesso ao ImageSound no Moodle.

⁷ A turma 2 não teve acesso ao Moodle, mas teve acesso às aulas de forma comum, com exposição teórica e auxílio de imagens ilustrativas referentes aos conteúdos abordados no ImageSound.

avaliada. O OAAV ImageSound foi disponibilizado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e somente a turma 1 o acessou durante a aula via *datashow* e, após a aula no Moodle, para consulta de conteúdos e exercícios fora do horário de aula. A turma 2 acessou o tema e os exercícios apenas na sala de aula e em casa teve que acessar a internet para fazer suas pesquisas e obter auxílio em seus exercícios e dúvidas; os discentes não tiveram acesso ao ImageSound.

A técnica de coleta de informações utilizada nesta pesquisa foi a amostragem. Segundo Marconi e Lakatos (2013), essa técnica é utilizada quando se deseja colher dados sobre um ou mais aspectos de um grupo com muitas pessoas, sendo impraticável fazer um levantamento do todo. Dessa forma, investiga-se apenas uma parcela desse grupo. Para coletar os dados, utilizamos Coleta Documental – com fotos das produções dos alunos e gravações de áudios deles – Observação, Entrevista e Questionário. Para fins de análise das impressões dos educandos feita a partir de entrevista estruturada, elaboramos uma amostragem probabilística aleatória. Conforme Marconi e Lakatos (2013), trata-se de uma técnica aleatória ou ao acaso e sua característica principal é todos os participantes terem a chance de serem escolhidos por sorteio. Partindo da leitura do material, desde diários de bordo, anotações, planejamentos de aulas, registros e afins, até imagens, vídeos e outras mídias que possam conter informações relevantes, analisamos a trajetória de produção plástica dos sujeitos da pesquisa dentro das limitações da pesquisadora. Utilizamos também a observação participante, que “[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (MARCONI; LAKATOS, 2013, p. 79). O pesquisador incorpora-se ao grupo e pode ficar tão próximo quanto um

próprio membro do grupo que está estudando, pois participa normal e ativamente das atividades deste. As entrevistas e questionários foram feitos apenas com os indivíduos selecionados de forma aleatória, por sorteio. Além disso, a produção dos estudantes durante a pesquisa foi organizada em um portfólio individual. O portfólio foi importante para acompanhar o processo de produção do aluno no período da pesquisa. Os dados coletados foram analisados à luz da pesquisa etnográfica.

Coletamos e analisamos os dados de modo a averiguar como a abordagem da Cognição Imaginativa pode influenciar no aprendizado dos alunos e consequentemente na sua formação. Conforme Passeggi (2011), a formação leva o indivíduo a desprender-se de si mesmo e manter-se aberto para o diferente, sendo este um processo histórico pelo qual o ser conscientiza-se e ressignifica sua experiência. Sendo assim, experimentar a abordagem da Cognição Imaginativa foi formativo para nós, como docentes, e para os alunos, de modo a ressignificarmos essa experiência a ponto de aprendermos com ela. Assim, construímos, ao longo deste processo formativo, o incentivo à aprendizagem por meio da Cognição Imaginativa. A seguir, falaremos sobre como finalizamos as experiências e concluímos nossas vivências com uma exposição artística da produção final dos discentes.

Finalizando

A finalidade deste texto é demonstrar a utilização da abordagem da Cognição Imaginativa (EFLAND, 2004) no ensino fundamental II para o ensino de Arte como uma experiência formativa para educandos e educadores.

A obra final dos alunos foi uma pintura abstrata composta pelos elementos básicos da linguagem visual que continham metáforas e diversos significados para seus criadores. Observemos as imagens a seguir.

Figura 2 – Trabalho final da turma 1



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Figura 3 – Trabalho final da turma 2



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Observando as composições de forma geral, constatamos o uso da maioria dos elementos da linguagem visual, exceto superfície. Em sua maioria, temos uma base feita com cor, seguida da sobreposição de formas, geométricas ou não. Também notamos o uso de muitas linhas, de contorno ou não, e em algumas podemos identificar pontos. A análise minuciosa dessas obras, bem como das demais produções realizadas durante o processo, foi realizada em minha dissertação, porém aqui vamos focar em como esta experiência foi formativa para os envolvidos no decurso da pesquisa.

Nas entrevistas e respostas de formulários, os educandos que tiveram acesso ao OAAV ImageSound afirmaram que ter acesso a um AVA os auxiliou na compreensão do conteúdo, bem como na realização das atividades propostas para a realização em casa. Eles também afirmaram que a metáfora coopera com sua aprendizagem, pois pode influenciar seus pensamentos de forma direta e/ou indireta. Segundo Efland (2004, p. 195), “[...] é principalmente nas artes que nos deparamos com metáforas como meios para estabelecer conexões significativas entre ideias e conceitos”. Nesta pesquisa, utilizamos a metáfora como meio de auxílio no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Assim, criamos e utilizamos o ImageSound como ferramenta auxiliadora do processo de ensino/aprendizagem e seus temas foram expostos para os alunos de ambas as turmas, apenas com a diferença de uso do ImageSound na íntegra hospedado no Moodle e do uso apenas dos seus temas e do seu conteúdo.

Ainda sobre os discentes, no ano seguinte à pesquisa, 2020, com o início do *lockdown* motivado pela pandemia do SARS-CoV-2, alguns alunos, já no ensino médio, que haviam

participado da pesquisa e utilizado o ImageSound via AVA nos procuraram via redes sociais alegando que “este seria o momento perfeito para utilizar o material didático que usei com eles” e “parece que eu estava adivinhando que teria que dar aula de Arte a distância e já tinha um material pronto”. Esses comentários nos fizeram refletir sobre um dos critérios de um OAAV, que trata da possibilidade do seu reuso, bem como sobre como a experiência de usufruir do ImageSound foi significativa para os educandos, a ponto de nos procurarem algum tempo depois para relatarem suas memórias.

Conforme Efland (2004, p. 227), “[...] o objeto da educação em arte deve, sem dúvida, envolver experiências estéticas, mas também deve incluir aprender com elas”. O objetivo do ensino de Arte é colaborar com a compreensão do contexto social e cultural de cada indivíduo, pois a própria arte reflete esse contexto por meio das metáforas, sendo a capacidade de interpretar o mundo aprendido através da interpretação de tais metáforas existentes na arte, fornecendo, assim, uma base para análises e ações sobre o contexto de cada um. Dessa forma, concluímos, através da experiência, que a arte contribui para o desenvolvimento cognitivo do educando. Assim como muitos estudos que comprovam a contribuição do ensino de Arte para o desenvolvimento da cognição, podemos expandir suas fronteiras e contribuir para a democratização e construção de conhecimento.

O ImageSound e a própria Cognição Imaginativa na qual esta proposta pedagógica se ampara não são vistos aqui como metodologias prontas para uma aplicação em determinado contexto, pelo contrário, são vistos como experiências que não se copiam nem se reproduzem, mas se vivem e se adaptam (GUEDES; RIBEIRO, 2019). Compre-

endemos experiência como tudo aquilo que nos move, nos atravessa e nos toca. Não necessariamente o que nos passa diariamente, mas aquilo que nos acontece e nos move de alguma forma (LARROSA, 2017). Então, a experiência pode ser conceituada como formadora do ser, pois alimenta nossas questões, dúvidas e incertezas, que basicamente são o que nos movem a interagir com e no contexto, sendo tais dúvidas motores geradores de ação (JOSSO, 2004). A experiência de utilizar outra abordagem em nossa prática docente possibilitou um exercício de autoconsciência formadora, pois exercitar o ensino de modo fora do habitual foi marcante no modo como trabalhamos. Sobre isso, Josso (2020, p. 46) comenta que:

[...] a experiência, volto a enfatizar, é forjada e construída no lugar da interseção das curvas sinusoidais entre a singularidade de cada percurso e a alteridade emergente de todos os cursos compartilhados.

Desse modo, sair da minha linha reta e confortável de uma abordagem exercida há anos e me aventurar por veredas sinuosas foi deveras trans(formador) em minha prática pedagógica.

Referências

ARNHEIM, R. *Arte & percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.

EFLAND, A. D. *Arte y cognición*: la integración de las artes en el currículum. Barcelona: Octaedro EUB, 2004.

FLICK, U. *Métodos de pesquisa*: introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODING, M. *Arte abstrata*. São Paulo: Cosac Naif, 2002.

GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. Revelar-se ou ocultar-se? Aparentamentos para pensar uma pesquisa educativa. In: GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. (org.). *Pesquisa, alteridade e experiência*: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 19-46.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, 2020.

LARROSA, J. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIMA, J. M. A. X. *Ensino de Artes Visuais a distância*: fundamentos dos objetos de aprendizagem de Artes Visuais. Recife: Imprima, 2016.

MACEDO, E. M. S. *Ver o som*: analisando o uso dos elementos da linguagem visual na reprodução plástica do som. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes) – Programa de Graduação em Artes, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

PIMENTEL, L. G. O ensino de arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. *In*: NAZARIO, L.; FRANÇA, P. (org.). *Concepções contemporâneas da arte*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 310-317.

SOUZA, K. M. A.; LIMA, J. M. A. X. A abordagem da cognição imaginativa e a teoria do desenvolvimento da capacidade criadora infantil: relações teóricas entre Efland e Lowenfeld acerca do processo de construção do desenho infantil. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 42-67, 2021.

8 O SOM, EU, NÓS E A MÚSICA: IMPLICAÇÕES E REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap8>

ALANA KELLY RODRIGUES LIMA

Mestranda em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: alana.kelly@aluno.uece.br

GARDENIA MARIA DE OLIVEIRA BARBOSA

Doutora e mestra em Educação e graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: gardenia.oliveira@uece.br

Introdução

Consideramos que a música, como Arte, é uma das mais importantes formas de expressão humana e, por isso, deve estar presente no contexto educacional formal desde a Educação Infantil. É na infância que aprendemos hábitos e valores, assim como desenvolvemos habilidades básicas úteis e necessárias à vida que causarão impactos no futuro. Daí vê-se a importância de assegurar a todas as crianças o acesso à educação, cultura e saúde de boa qualidade, sobretudo nos primeiros anos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. (BRASIL, 1998, p. 44).

A música, portanto, é uma linguagem que atravessa limites culturais, além de ser forma de conhecimento cotidiano, “[...] presente em praticamente todas as civilizações

conhecidas até o século 21” (MORAES *et al.*, 2018, p. 18-19). É evidente que temos acesso a sons de variadas naturezas desde muito cedo e de muitas maneiras. Até mesmo o ambiente intrauterino já nos coloca em contato com os sons do corpo da mãe, tais como os batimentos cardíacos e os sons peristálticos, próprios do estômago e intestino.

Logo, perceber e se relacionar com a sonoridade é parte integrante de nossas vidas, seja por meio da fala, de barulhos de eletrodomésticos, de meios de transporte, de animais, do nosso próprio corpo, da natureza, entre outros, como o som de um instrumento musical e das vozes que cantam uma canção.

Conforme Cascarelli (2012), os sons são expressões da vida, portanto, de Arte, e nós somos componentes desse grande universo sonoro, também chamado de paisagem sonora. Até mesmo em momento de silêncio absoluto, poderíamos ouvir sons de nosso organismo e de nossa respiração, ou seja, nem mesmo o silêncio, que, teoricamente, é a ausência do som, está isento de possibilidades para quebrá-lo.

Desse modo, considerando que a música é a “[...] arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo” (MED, 2017, p. 11), acreditamos que pode ser uma grande aliada ao se tratar do desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicossocial e psicomotor de crianças na escola, visto que seus elementos básicos são estruturantes no processo de formação integral do indivíduo.

Nesse sentido, encontramos no(a) educador(a) papel fundamental, como mediador do encontro com as expressões artísticas, capaz de possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade necessária à apreciação da Arte. Dessa maneira, pretendemos *refletir sobre a (auto)formação docente*

para o trabalho com a arte, especialmente a música, na Educação Infantil. Para fundamentar este estudo, utilizaremos autores como Cascarelli (2012), Gainza (1988), Parejo (2015), Snyders (2008), assim como alguns documentos legais, dando ênfase ao trato com a música na Educação Infantil.

Ressaltamos, por fim, que este texto é um recorte extraído da monografia, apresentada em fevereiro de 2021 como trabalho de conclusão de curso na licenciatura em Pedagogia, intitulada *A arte, a música, o corpo e o movimento: articulações entre musicalização e psicomotricidade na Educação Infantil* (LIMA, 2021).

A musicalidade e a formação humana

Efetivamente, todas as experiências vivenciadas pela pessoa influenciam direta e indiretamente todos os campos de desenvolvimento anteriormente citados. Vale ressaltar ainda que estão todos associados e, desse modo, ao passo que um evolui, há implicações em todos os outros. O desenvolvimento da cognição, por exemplo, envolve a motricidade, o pensamento, o raciocínio, a imaginação, a memorização, todos aspectos importantes no processo de aprendizagem. A construção dessas competências tem inúmeras implicações, iniciando na infância e seguindo até os últimos dias de vida, mas a infância é a fase crucial e a ela deve ser dada muita atenção (COSTA JUNIOR, 2017). Nesse sentido, aspectos como ritmo, movimento, atenção, componentes do fazer e da apreciação musical, que apresentamos mais adiante, estão aqui diretamente envolvidos, o que corrobora o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A maneira como a música está estruturada produz emoções e nos atinge profundamente, além de que, muitas

vezes, é utilizada com fins determinados, por exemplo, diminuir o estresse através de músicas com andamento lento e tempo regular; assim sendo, ela provoca efeitos emocionais e psicológicos (PAREJO, 2015). Nesse sentido, podemos nos referir ao desenvolvimento da afetividade, isto é, todas as sensações, agradáveis ou não, expressadas por meio do corpo.

Nesse contexto, o corpo tem papel substancial, pois só o conhecendo e reconhecendo suas possibilidades e limites é possível a formação da própria identidade, reconhecendo-se como um ser único e diferenciado, e a partir daí manter relações com os outros, inclusive com o educador, o qual precisa, além de materiais, da garantia do conhecimento do próprio corpo, o que torna possível a comunicação efetiva entre os sujeitos (BUENO, 1998).

Ademais, Louro (2019, p. 99) afirma que, na Educação Básica, a música não tem finalidade de formar grandes artistas, mas de “[...] introduzir os alunos ao universo sonoro/musical em muitos âmbitos”. Por sua vez, Barros (2019, p. 28) complementa essa afirmativa ao considerar que a educação musical “[...] aspira proporcionar à criança o despertar para a sensibilidade estética criando possibilidades potenciais para o seu desenvolvimento integralmente”.

Dando continuidade, Vygotsky (2010) apresenta-nos o meio social como um terceiro componente a ser observado no processo educativo, assim como o professor e o aluno. O meio social educativo refere-se a todas as relações humanas vividas na escola e que, assim como todas as outras, precisam estar organizadas, dado que compõem o desenvolvimento da personalidade. Sendo assim, atribui grande importância ao professor, visto que é ele “[...] o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de

suas interações com o educando” (VYGOTSKY, 2010, p. 65). Afirmar ainda que a origem de todas as manifestações artísticas se encontra na brincadeira, devendo, portanto, estar presente no meio educativo por meio da mediação docente, que, por sua vez, deve estar consciente do seu trabalho para que crie possibilidades nesse ambiente, aspecto que deve ser considerado na formação do educador.

Por fim, o desenvolvimento psicomotor, que está relacionado à evolução da inteligência, da aprendizagem, da afetividade, da sociabilidade e da comunicação, entre outros aspectos que envolvem a construção do ser humano, preconiza a psicomotricidade no cotidiano escolar desde a Educação Infantil, na forma de uma proposta voltada para brincadeiras, jogos, entre outras atividades, que valorizem a criança como um todo, estimulando todos os aspectos do seu desenvolvimento. Gohn e Stavrakas (2010, p. 89), associando o desenvolvimento psicomotor à utilização da música, afirmam que:

Na musicalização o lúdico caminha lado a lado com a música, oferecendo ao educando a possibilidade de desenvolver e aperfeiçoar a percepção auditiva, a organização, a imaginação, a coordenação motora, a memorização, a socialização e a expressividade.

Contudo, mesmo que estejamos enfatizando a função da escola, é certo que a família, como primeiro agente socializador da criança, deve assumir papel central nesse trabalho de estimulação desde o nascimento, mediando todas as atividades, como falar, sentar, andar, correr, entre outras. Para que os pais e/ou familiares responsáveis apropriem-se dessa responsabilidade, faz-se necessário que gastem tempo com seus filhos pequenos, o que não é muito comum devido à grande demanda de trabalho exigida dos

adultos em muitas situações. Com isso, voluntariamente ou não, eximem-se da obrigação de estimular suas crianças, deixando isso apenas sob o encargo das pré-escolas.

Entende-se que, para que a criança cresça e mantenha boas relações com o mundo e consigo mesma, é fundamental que todos os fatores do desenvolvimento humano sejam bem trabalhados. Para isso, enfatizamos, mais uma vez, o papel primordial que a música pode ocupar durante todo esse processo, especialmente, mas não apenas, na escola, lugar onde, a partir de certo momento de nossas vidas, passamos um longo período. A verdade é que devemos encarar o uso da música na escola, seja dentro ou fora da sala de aula, como uma maneira de embelezar as relações, torná-las mais prazerosas e ainda possibilitar acesso à cultura.

De acordo com Snyders (2008, p. 15):

[...] a música é feita para ser bela e para proporcionar experiências de beleza, e que a beleza existe para dar alegria, a alegria estética, que é uma alegria específica, diferente dos prazeres de que habitualmente desfrutamos, e que constitui um dos aspectos da alegria cultural.

Ao falar de uma alegria cultural, o autor se refere a uma cultura interessada na alegria real, não efêmera, mas que, ao nos remeter a uma tomada de consciência social, que inevitavelmente nos causa dor, simultaneamente nos oferece o antídoto, pois afirma que, “[...] se um pouco de cultura corre o risco de reforçar o desespero, mais cultura é o remédio para este desespero” (SNYDERS, 2008, p. 15). É essa confiança que nos impede de desistir, pois, embora pequenos, são os momentos de alegria que se destacam em uma sociedade tão rude. Snyders (2008) sugere um ensino da alegria cultural como uma das funções da escola, visto que é

justamente nesse espaço onde passamos muitos anos da juventude e, por isso, é necessário vivificar e fortalecer o presente dos alunos, dando possibilidade de não enxergarem a escola como um remédio necessário a um futuro incerto.

A escola não pode ser somente preparação para o futuro, para a vida adulta, para o trabalho adulto, para a rudeza do princípio de realidade. Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos adultos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente. (SNYDERS, 2008, p. 18).

É evidente que preparar os alunos para o futuro também é importante, mas isso deve ocorrer concomitante a uma educação que acolhe e valoriza as alegrias das crianças. Para que isso aconteça, é imprescindível que tanto professores quanto alunos mantenham viva a ideia de que também é possível sentir alegria na escola, no momento presente, não somente em um possível futuro.

Indubitavelmente, as crianças e jovens têm contato com a cultura fora do ambiente escolar em diversas situações, então a escola se caracteriza como o espaço onde os discentes e seus conhecimentos encontram a possibilidade de integração. E, exatamente por isso, a alegria proporcionada pela música é diferente das comuns: ela não pode ser adquirida habitualmente, nas relações cotidianas; tem a ver com a relação entre o sujeito e a genialidade da cultura.

Nesse contexto, é importante que o ambiente escolar seja o meio através do qual seja possível compreender o sentido da cultura, para experimentar as alegrias que dela advêm, nascidas da Arte e das ciências. Sabemos também que a música, como obra-prima a ser conhecida na escola,

atinge não apenas um aspecto do nosso ser, mas toda a complexidade da nossa existência, isto é, coração, espírito, corpo. Assim, o professor tem o papel de explicar o poder incontestável da música, colocando-a como Arte, como obra que é. Sentir uma música, então, é um sentimento complexo e impetuoso, pois tem o poder de despertar forças de naturezas até então desconhecidas (SNYDERS, 2008).

Considerando os parâmetros legais, em 18 de agosto de 2008, foi incluída a Lei nº 11.769 na Lei de Diretrizes e Bases, estabelecendo a música como conteúdo obrigatório do componente curricular no que se refere ao ensino da Arte. Posteriormente, em 2016, a lei foi alterada, adicionando, além da música, as artes visuais, a dança e o teatro como as linguagens da arte a serem apresentadas e ensinadas na escola (BRASIL, 1996).

Dada a dimensão que a música ganhou na educação a partir disso, outras iniciativas, conforme Queiroz (2012), já foram tomadas no Brasil com o intuito de inserir a música no currículo escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/1961, por exemplo, é considerada a lei que instituiu a Educação Musical nas escolas, embora não faça nenhuma menção diretamente ao termo “Educação Musical”, apenas a atividades complementares de iniciação artística. Depois, com a Lei nº 5.692/1971, foi estabelecida a Educação Artística na escola, conforme o artigo 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. A ideia era que essa disciplina se dirigisse a uma educação baseada na expressão e comunicação, isto é, em aspectos mais subjetivos. Então:

[...] a partir da Lei 5.692/1971, a educação artística ganhou espaço na escola, o que levou, por consequência, a uma difusão da polivalência no ensino das artes, enfraquecendo, demasiadamente, a presença da música como componente curricular escolar. (QUEIROZ, 2012, p. 31).

Posteriormente, com a aprovação da atual LDBEN nº 9.394/1996, o Estado se torna mais responsável pelo financiamento da Educação Básica e específica, mais precisamente, o perfil profissional para a docência. No parágrafo 2º do artigo 26 da referida lei, vemos que:

[...] o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).

Posteriormente, o parágrafo 6º foi inserido na redação da seguinte forma: “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008), garantindo mais visibilidade à área musical na legislação brasileira. Porém, para que o ensino seja efetivo, torna-se imprescindível que o docente esteja ciente de que o trabalho com a musicalidade incrementa o desenvolvimento em diversas esferas da construção do ser humano, tanto motoras quanto psicológicas. Ao acessar o mundo artístico, o sujeito tem a possibilidade de construir valores estéticos e comportamentais capazes de melhorar, inclusive, a sua qualidade de vida (PAREJO, 2015), o que sugere, para além da formação musical, teórica e metodológica, a autoformação.

Segundo Gainza (1988, p. 101):

[...] o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical.

Além disso, as atividades de musicalização podem contribuir na construção do autoconhecimento e da interação com os pares, fatores essenciais, principalmente no contexto da Educação Infantil. Em estágios posteriores, essa influência estruturante se amplifica, conforme afirma Gainza (1988, p. 102):

Mais tarde, tratar-se-á de incentivar o interesse de modo que desemboque naturalmente na apreciação, no gosto e no conhecimento da música e das estruturas inerentes a ela, mantendo a todo momento a maior espontaneidade na apresentação de experiências e materiais musicais.

A música, portanto, tem o poder de colocar o corpo em movimento, “[...] força sensual, força de tempestade, excitações ameaçadoras” (SNYDERS, 2008, p. 89). Além disso, a música pode abranger várias experiências individuais e tornar possível a comunicação entre os sujeitos envolvidos, visto que há composições musicais as quais todas as classes socioculturais têm acesso, devido à grande divulgação na mídia, criando um vínculo entre todos. Também há o compartilhamento de emoções quando se faz música junto, em corais ou bandas, entre outros, possibilitando que cada componente complemente e se fortaleça com os demais (SNYDERS, 2008).

Entretanto, a predominância profissional na Educação Infantil é de pedagogos, que, por sua vez, talvez não tenham tido em sua formação inicial oportunidades de estudar música em toda sua complexidade, dificultando,

dessa maneira, a possibilidade de possuir conhecimento técnico musical, o que exige formações continuadas e constantes direcionamentos sobre a temática. É a partir desse momento que colocamos em questão os processos de musicalização. De acordo com Cascarelli (2012, p. 5), musicalização é:

[...] o encontro do aprendiz com a essência da música, é a forma pela qual a experiência musical é vivenciada, independentemente da teorização sobre o conteúdo ou da capacidade de tocar um instrumento musical. Musicalizar é dar acesso e condições para que a criança compreenda o que se passa no plano da expressão e no plano de significado quando ouve ou executa uma música; além de tudo, é proporcionar ferramentas básicas para a compreensão e utilização da música como forma de linguagem.

Também em consonância com esse pensamento, ressaltando a relevância da temática, Gohn e Stavracas (2010) reiteram que a musicalização é um processo de construção do conhecimento musical e que o objetivo é despertar o gosto musical da criança, o que contribui para a sua capacidade de expressão artística.

Levando isso em consideração, em conformidade com a educadora Parejo (2015, p. 59), acreditamos que não podemos permanecer numa única estratégia que prima a razão sobre todas as outras dimensões humanas, pois “[...] a criança em formação necessita também de experiências intuitivas, sensíveis, transcendentais que possam acender nela a chama do desejo de aprender”.

A partir desse pensamento, acreditamos que a música pode auxiliar nesse enaltecimento dos valores da vida humana, por meio de um trabalho coerente na escola, utilizando ambas as dimensões: racional e emocional.

A educadora afirma que uma estratégia muito adequada é a Escuta Musical no ambiente escolar, pois é necessário apenas um aparelho de som, o aparelho auditivo, atitudes de relaxamento, concentração, atenção, imaginação e “[...] sobretudo, um professor sensível que saiba extrair do momento da escuta tudo aquilo que tem a oferecer e, da relação com os educandos, a magia do contato afetivo” (PAREJO, 2015, p. 62).

Ainda conforme a autora citada, hoje há tanta facilidade e rapidez para se obter informações que, como professores, muitas vezes não nos preocupamos em construir o conhecimento de forma autônoma, mas exigimos isso dos alunos, que, por sua vez, também estão mergulhados neste mundo barulhento que não nos deixa sequer ouvir a nós mesmos. Por essa razão, é tão fatigante ter que ouvir concentradamente as palavras do outro: não compreendemos que é necessário, antes de tudo, o silêncio interior (PAREJO, 2015).

O docente, portanto, tem muito a contribuir nesse processo de musicalização. Adquire, na verdade, um papel mais do que educacional, pois, além de ensinar as crianças, ele desperta a alegria cultural que temos falado até então, ajudando os discentes a expressarem-se artisticamente da melhor maneira possível. Dessa maneira, a atividade humana e pedagógica de planejar é imprescindível, para que a presença da música tenha implicações positivas e o trabalho seja realizado de forma significativa, tendo em vista o docente como mediador da aprendizagem, bem como a necessidade de reflexão sobre o processo vivenciado e o que poderá ser proporcionado a partir disso (PAREJO, 2015).

Considerações finais

Mediante toda a discussão empreendida até aqui, concluímos que deve haver um espaço reservado para a Educação Artística nas escolas do Ensino Básico, assim como nos cursos de licenciatura, embora a nível de disciplinas optativas inicialmente, tendo em vista a necessidade de o professor realizar uma prática consciente e coerente. Além disso, “[...] currículo de uma graduação que vise à formação docente também para o ensino de Arte deveria contemplá-la em suas teorias, enquanto uma disciplina específica” (REIS; PRINCIVAL; CARDOZO, 2018, p. 111). Assim sendo, é necessário promover formação artística para os professores que atuarão com Arte na Educação Básica.

A promulgação da Lei nº 11.769, em 2008, enalteceu questões muito pertinentes, como a relevância da música como componente curricular nas escolas de ensino básico. Porém, é interessante fazer reflexões como: a música é, de fato, prioridade no campo educacional? De que forma a escola concebe as atividades musicais? Será que os profissionais da educação compreendem a magnitude de proporcionar as alegrias da música aos estudantes?

Admitimos que são inúmeras as contrariedades para as vivências musicais na escola, no entanto precisamos estar cientes, como educadoras e educadores, que, para uma Educação transformadora, uma das trilhas mais sólidas e acertadas é o acesso à Arte. Por isso, é de extrema relevância que reflitamos constantemente sobre a necessidade da vivência da Arte na vida e na escolarização, evidenciando a formação e o exercício docente.

Referências

BARROS, C. B. *Música na Educação Infantil: experiências sonoras significativas para a formação integral da criança*. 2019. 55 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BUENO, J. M. *Psicomotricidade: teoria e prática*. São Paulo: Lovise, 1998.

CASCARELLI, C. *Oficinas de musicalização para Educação Infantil e Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA JUNIOR, D. *Psicomotricidade e desenvolvimento motor*. Valinhos: 2017.

GAINZA, V. H. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GOHN, M. G.; STAVRACAS, I. O papel da música na Educação Infantil. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-103, 2010.

LIMA, A. K. R. *A arte, a música, o corpo e o movimento: articulações entre musicalização e psicomotricidade na Educação Infantil*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte, 2021.

LOURO, V. S. Conceitos de psicomotricidade e o ensino de música. *Música na Educação Básica*, Londrina, v. 9, n. 10/11, p. 94-105, 2019.

MED, B. *Teoria da Música*. 5. ed. Brasília, DF: Musimed, 2017.

MORAES, A. B. V. *et al.* A importância do educador musical e sua influência na educação infantil. *Acta Científica*, Canoas, v. 26, n. 1, p. 15-22, 2018.

PAREJO, E. Estorinhas para ouvir: propostas para uma educação musical funcional em nossa sociedade. *Revista Eletrônica Thesis*, São Paulo, v. 2, n. 24, p. 56-72, 2015.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei

11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, 2012.

REIS, D. G.; PRINCIVAL, V. C.; CARDOZO, P. F. Ensino de Arte e formação docente: metodologias e grade curricular de cursos de Pedagogia no Paraná. *Interfaces Científicas: Educação*, Aracaju, v. 6, n. 2, p. 107-118, 2018.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

9 VIVÊNCIAS FORMATIVAS POR MEIO DE APRECIÇÕES ARTÍSTICAS: A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DO 4º E 5º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL NOVO RENASCER

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap9>

IRANILSON DE SOUSA

Mestre em Artes da Cena pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pedagogo pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará, desde 2016. Baterista, percussionista e arte-educador de bateria e percussão. Integra a banda Dona Zefinha desde 2000. Faz parte do Conselho de Representantes de Escolas do Município de Fortaleza, vinculado ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará (Sindiute), desde 2018. É integrante do Conselho Escolar da Escola Municipal Novo Renascer desde 2021.

E-mail: manobatera@hotmail.com

JOSÉ RINARDO ALVES MESQUITA

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), especialista em Educação Biocêntrica (Centro de Desenvolvimento Humano) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), pedagogo pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), ator, diretor teatral e escritor. Atualmente é secretário adjunto da educação de Itapipoca.

E-mail: rinardomesquita10@gmail.com

Introdução



presente capítulo traz uma reflexão experiencial acerca dos processos de apreciação artístico-cultural vivenciado por alunos/as dos 4º e 5º anos da Escola de Educação Básica Novo Renascer, pertencente à rede pública municipal de ensino de Fortaleza, Ceará (CE). Participaram das atividades aqui relatadas 80 alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I dos turnos manhã e tarde da referida escola e cinco professores e dois gestores que acompanharam as crianças.

Há uma dimensão pedagógica fundamental nesses processos de visita cultural no sentido de “[...] elevação cultural do educando” (LUCKESI, 1990, p. 166), possibilitando um olhar ampliado da vida e da realidade, uma pedagogia da sensibilidade que coloque o/a educando/a num nível de relação com as produções culturais e suas consequentes práticas sociais vividas durante as produções artísticas.

O próprio ato de deslocamento espacial já é em si uma novidade reveladora dessas pessoas que estão em experiência pedagógica e nos coloca diante de um aspecto fundamental com o processo de democratização do acesso à arte. Ou seja, a educação escolar em arte passa necessariamente

pela *oportunização* e apreciação dos mais variados saberes artístico-culturais produzidos pelos/as artistas.

Nesse contexto, discutir vivências formativas por meio de visitação cultural tem relação direta com uma educação ético-estética, revolucionária e implicada diretamente com a formação integral dos/as estudantes, pois traz subjacente as mais variadas formas de expressão, captação e criação humanas, responsáveis pela constituição dos sentimentos estéticos e práticas sociais.

“Quero passear! Sozinho não vou ficar!”¹

Uma das atividades mais inesquecíveis das quais as crianças em época escolar podem participar são os passeios escolares culturais, muitas vezes promovidos pela instituição escolar. Mesmo quem já saiu do seu tempo de escola guarda ótimas lembranças desses estudos extraclasse, pois são atividades ricas em conhecimentos, descobertas e associação dos conteúdos de sala de aula com o mundo exterior.

Participar de um passeio escolar que envolva a apreciação de uma atividade artística ou cultural é uma excelente forma de vivenciar, na prática, os conhecimentos adquiridos na escola. Isso proporciona aos alunos a percepção de que aquilo que se aprende na sala de aula vai muito além da lousa, livros e cadernos. Além disso, realizar um passeio com os colegas e professores pode ser muito prazeroso e divertido, gerando imagens e lembranças para toda a vida.

A Escola Municipal Novo Renascer, situada no bairro Mondubim, na cidade de Fortaleza-CE, é uma escola que trabalha com Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

¹ Trecho da música “Quero passear”, que faz parte do álbum *Quero passear* (1988), do Grupo Rumo.

Recebe um público discente oriundo da periferia do bairro, razoavelmente carente de experiências que envolvam arte e cultura por meio de apreciações artísticas (SIEBERT, 2020).

Vimos percebendo isso desde quando ingressamos na rede municipal de ensino do município, em 2016. Antes disso, integrávamos, a partir de 2001, como baterista, percussionista e sonoplasta, o grupo musical e teatral Dona Zefinha, com origem na cidade de Itapipoca-CE. E também como ator, diretor de teatro do Grupo Humus de Itapipoca, arte-educador, pesquisador das artes da cena, com mais de vinte anos de experiência como artista, com participações em festivais de música e teatro, tornando-nos, assim, seres mais sensíveis às artes, levando-nos a entender que a arte – seja você o artista ou o apreciador – nos transforma e nos faz ver o mundo de uma maneira mais complexa.

Descrição das experiências

No dia 27 de março de 2018, o grupo Dona Zefinha iria apresentar, às 14 horas, no Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBNB), o espetáculo *O circo sem teto da lona furada dos Bufões*. Aproveitamos essa oportunidade e entramos em contato com a produção do CCBNB para verificar a possibilidade de levar uma turma de alunos do 5º ano A, do turno da tarde, para assistir ao espetáculo e conhecer o CCBNB. A produtora deu sinal positivo e conseguiu o transporte (ônibus). Falei com a diretora da escola sobre a possibilidade de realização dessa atividade, quem prontamente aceitou.

O circo sem teto da lona furada dos Bufões é uma comédia musical infantil que retrata a história de um circo mambembe nordestino tentando sobreviver no midiático

mundo contemporâneo. Os palhaços Bufão, Panfeto e Pa-fim regem a charanga tocando instrumentos exóticos ao vivo, fazendo *gags*, brincando com a plateia num tom despojado e teatral. Canções, palhaçadas, piruetas, mágicas, pernas de pau e outras “cositas”, enfim, a trupe faz de tudo para que a magia e a beleza do circo não cheguem ao fim, mesmo quando as atrações não passam de uma grande furada!

As crianças participaram com muita alegria e curiosidade das atividades propostas. Logo ao chegar ao CCBNB, havia dois artistas de circo no *hall* de entrada, onde eles interagem com os alunos executando números circenses e colocando-os para participar. Foi um belo momento de recepção!

Em seguida, fomos conhecer um pouco da história do CCBNB, em que uma funcionária nos contou desde quando e como funciona o Centro Cultural. Inaugurado em julho de 1998, o CCBNB Fortaleza já se firmou no cenário cultural da região Nordeste. É uma ação concreta que trata a cultura como elemento de integração para o desenvolvimento e estabelece pontes entre os vários saberes. É também um espaço onde se permite experimentar a diversidade de conceitos e estilos por meio de programação gratuita e de qualidade.

Para promover ações culturais efetivas em diálogo com a cidade, o CCBNB Fortaleza encontra-se instalado no coração da capital cearense (Centro) e conta com programação diversificada voltada para artes cênicas, cinema, exposições, oficinas, seminários, música e atividades educativas para todas as idades.

A experiência de assistir a este espetáculo *ceno-musical* foi maravilhosa para os discentes do 5º ano, pois

cantaram, interagiram com os artistas e alguns até foram chamados ao palco (inclusive a diretora) pelos músicos-palhaços para um desafio de dança que rendeu boas gargalhadas.

Sabemos o quanto são fundamentais as aprendizagens envolvendo música, pois:

Em contato com a música, os alunos podem aprender a conviver melhor entre si, as relações se tornam mais sintonizadas, o que contribui para o aprimoramento das relações interpessoais e para o desenvolvimento de sua formação social e cultural. (CARNEIRO; COSTA, 2014, p. 44).

Acreditamos muito na realização dessas aulas-passeio, pois possuem o poder de potencializar o desenvolvimento dos estudantes por meio da apreciação artística. Os passeios são fundamentais para a formação integral dos alunos. Eles funcionam como recursos pedagógicos que contribuem para tornar a aprendizagem mais interessante e prazerosa. Durante os passeios, os discentes têm a oportunidade de conhecer novos lugares, além de entrarem em contato, de forma dinâmica, com o conteúdo pedagógico dos espaços que oferecem visitação de escolas. Além disso, vão, aos poucos, aprendendo a perceber a existência de manifestações artísticas na cidade em que vivem e, com este contato, aprendem também a apreciá-la. Barbosa (1988, p. 56), ao discorrer sobre a dimensão essencialista² da arte, reforça a importância desta como uma perspectiva que considera fundamentalmente:

² Há ainda a perspectiva contextualista, que considera as linguagens artísticas como um suporte ou recurso didático para desenvolver processos de ensino-aprendizagem de alguma matéria específica.

[...] a função da arte para a natureza humana em geral. A arte tem importância na educação porque a arte é importante em si mesma para o homem (e a mulher), e não porque seja instrumento para fins de outra natureza [...].

Figura 1 – Interação alunos e artistas – março de 2018



Foto: Iranilson de Sousa (2018).

Figura 2 – A plateia de alunos assiste à apresentação – março de 2018



Fonte: Iranilson de Sousa (2018).

Figura 3 – Uma *selfie* de alegria – março de 2018



Fonte: Paulo Orlando (2018).

Outra experiência foi na Caixa Cultural de Fortaleza. Em outubro de 2018, em contato com o grupo Gente Arteira, responsável pela organização dos passeios escolares da Caixa Cultural, foi agendada uma visita para os alunos do 4º ano A e 5º ano A, turno manhã. O passeio era para conhecer a exposição *Mostra Mundo Giramundo* e participar de uma oficina de desenho e gravura.

O acervo da exposição não se limitava apenas à exibição convencional de uma coleção de bonecos, o que normalmente enfatiza apenas dimensões estéticas. Muito mais do que isso, a exposição revelou as dimensões construtivas e mecânicas das marionetes, que priorizam o movimento e seus mecanismos.

Um fator de destaque da exposição estava na exibição organizada do processo de planejamento e construção

de marionetes, suas etapas, ferramentas e abordagens. Isso pôde ser observado pelos discentes por meio de um mediador (professor) da Caixa Cultural. Destaca-se ainda a exibição da coleção de desenhos, estudos e projetos para teatro de marionetes de Álvaro Apocalypse, criador do grupo Giramundo e um dos grandes mestres mundiais da arte de construir bonecos e marionetes.

A história do Giramundo é contada na exposição por meio de bonecos selecionados dos principais espetáculos do grupo, de 1970 a 2014, com o objetivo de compor uma trajetória visual das transformações pelas quais passaram as pesquisas da companhia.

Figura 4 – Na escada da Caixa Cultural Fortaleza – outubro de 2018



Fonte: Iranilson de Sousa (2018).

Figura 5 – No pátio da Caixa Cultural Fortaleza – outubro de 2018



Fonte: Valdenia Damasceno (2018).

A rotina dos passeios se deu de forma muito tranquila e segura. Nas duas experiências aqui relatadas, contamos com a presença de três professores e um gestor escolar. Os alunos colaboraram com as regras dos professores quanto aos horários. Em um dos passeios, receberam um lanche, e esta foi uma ocasião também em que se percebeu o envolvimento deles com aquele momento de conhecimento.

Aprender não pode ser uma exclusividade da sala de aula. As aulas-passeio, especialmente as que envolvem arte e cultura, oferecem um aprendizado significativo para o estudante, que descobre e se encanta com as novas possibilidades de conhecimento geradas fora da sala de aula.

Considerações finais

Estas experiências de visitação aos espaços culturais citados, bem como de apreciação de espetáculos *cenomusicais* e de exposição de fantoches, fizeram-nos perceber e refletir sobre a importância das aulas extraclasse para a vivência cultural das crianças da escola, pois essas possibilidades de acesso às manifestações artísticas tendem a fazê-las ampliar seu repertório de saberes culturais por meio da mediação dos professores (MARTINS, 2012, 2016).

Assim, a escola tem papel fundamental no processo de oferecer aos educandos instrumentais necessários para que ampliem seu potencial criativo, crítico, participativo, consciente e extremamente sensível.

Por meio das atividades descritas neste capítulo, podemos perceber que os saberes acessados pelas crianças da referida instituição educacional tiveram como primazia um conhecimento advindo da experiência, da vivência. A vivência pedagógica “[...] cria um clima de relações saudáveis onde a aprendizagem torna-se efetiva e prazerosa” (CAVALCANTE; GOIS, 2015, p. 188), pois ela cria um caminho de interações, criatividade, visualização, imaginação, um acontecimento pedagógico que pode permanecer na mente dos educandos por muito tempo.

A própria instância do movimento corporal que instaura outros espaços pela ocupação física de outros espaços já traz em si mesma uma Educação dos sentidos. Uma noção de corporeidade vivida e assumida como promotora de aprendizagem nos faz refletir acerca dos processos educacionais que ampliam a noção de corpo

aprendente, desejante, que anda, olha, sente, observa, respira, aplaude, sorri, toca, acolhe, abraça, fazendo operar ali, num instante irremediável, a natureza de uma aprendizagem significativa.

Fazer da escola um lugar para além de seus muros é trazer o sentido profundo da Educação como fenômeno humano, que se estende em várias dimensões e lugares, presente nos diversos âmbitos da vida social. Educar para a vida talvez seja o fluxo necessário e emergente aos novos tempos. Com isso, estimular a potência de vida que nos impulsiona os movimentos expressivos de cada um e cada uma é a aposta dos novos contextos educacionais na contemporaneidade.

Referências

BARBOSA, A. M. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1988.

CALVACANTE, R.; GOIS, C. W. L. *Educação biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação*. Fortaleza: Expressão, 2015.

CARNEIRO, I. S.; COSTA, M. Z. Currículo, cultura e ensino de música nas experiências com percussão na escola. In: MORAES, A. C.; XEREZ, A. S. P.; LIMA, D. C. (org.). *Políticas educacionais: práticas e proposições*. Fortaleza: UECE, 2014.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, M. C. Peles pedagógicas. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 57-74, 2016.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

SIEBERT, E. C. Exposição escolar integrada ao espaço expositivo permanente do museu: o caso do projeto “Pergunta ao Tempo”. *Revista Matéria-Prima*, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 68-76, 2020.

10 “SUSPIRO” NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A SÉRIE *ONE STRANGE ROCK* COMO RECURSO NO ENSINO DE BIOLOGIA E NA (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap10>

JOÃO PEDRO DE ARAÚJO FIGUEIRA

Mestre em Ensino de Biologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciado em Biologia pelo Centro Universitário Faveni (Faveni). Professor de Biologia em exercício na rede pública do estado do Ceará (Escola de Ensino Médio Deputado Manoel Rodrigues, Secretaria da Educação do Ceará).

E-mail: joao.figueira@prof.ce.gov.br

MÁRIO CÉZAR AMORIM DE OLIVEIRA

Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá (Unesa) e licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Formador de professoras e professores de Ciências e Biologia na graduação (licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Itapipoca – Facedi) e na pós-graduação (mestrado em Ensino de Biologia em Rede Nacional – PROFBio) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui experiência no ensino de Ciências Naturais (6º a 9º anos do EF), Biologia e Práticas de Laboratório de Ciências (1º a 3º anos do EM) e na docência no Ensino Superior (UFC, UESC e UECE).

E-mail: mario.amorim@uece.br

Iniciando a conversa...

A pandemia de Covid-19 forçou paralisações e readequações à nova realidade em todos os setores da sociedade. A educação foi diretamente impactada, pois, imediatamente após a confirmação da circulação do vírus no Brasil, as instituições de ensino paralisaram suas atividades e estudantes e professores pararam de frequentá-las (ROCHA; OLIVEIRA, 2020).

Gradualmente, adotou-se o que posteriormente foi popularizado por Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma estratégia que buscava dar continuidade às atividades educacionais respeitando o isolamento social, que, naquele momento inicial em que ainda se buscava uma vacina e tratamento para a desconhecida doença, era a melhor alternativa de prevenção, cuja adoção não planejada e fragilmente fundamentada gerou diversos desafios de implementação e continuidade (BEHAR, 2020).

Apesar dos desafios e limitações, o ERE, ao impor a professores e estudantes a necessidade de adaptação a uma nova rotina de trabalho e estudo, também representou oportunidades para esses sujeitos. Uma das oportunidades que merece destaque no contexto educacional é o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

(TDICs), visto que, com o ERE, dentre várias adaptações, o ensino presencial convencional foi substituído pelo uso de (não tão) novas plataformas digitais (SOARES *et al.*, 2021).

O uso das TDICs representa tanto um desafio como uma oportunidade para a prática educativa. Um desafio porque, segundo Soares *et al.* (2021), diante do caráter emergencial que levou ao uso dessas ferramentas, muitos professores não possuíam a formação necessária para sua utilização, sendo obrigados a se adaptarem de forma intensamente rápida e intuitiva, mesmo que, em parte, possam ter recebido cursos de capacitação das instituições em que trabalham ou outras; desafio também para muitos estudantes, mesmo com sua familiaridade em relação a redes sociais e aplicativos digitais. Entretanto, esses autores destacam que, apesar de grande parte dos educadores encararem o uso das TDICs como um desafio, muitos outros as viram como uma oportunidade de se reinventar e aprimorar os métodos de ensino (SOARES *et al.*, 2021).

A percepção de oportunidade do uso das TDICs marca esse relato, tanto quanto a noção de que através delas podemos alcançar uma aprendizagem multissensorial. Nesse sentido, resgatamos o uso de documentários em vídeo, pois, como esclarece Moran (1995, p. 28):

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Atingem-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocio-

nal e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.

Nesse sentido, diversos autores têm considerado o uso do vídeo na escola como uma estratégia de grande potencial, guardando uma série de possibilidades como elemento de atração ou de reforço do interesse do aluno, despertando curiosidade e motivação. Além destas, há ainda a quebra de ritmo que altera a rotina da sala de aula e a diversificação das atividades realizadas (ARROIO; GIOR-DAN, 2006; FERRÉS, 1996). Tomando essas ideias como pressupostos, apresentamos neste texto um relato acerca da experiência do primeiro autor na utilização da série *One strange rock (Uma rocha estranha)* em suas aulas de Biologia pelo ERE para o Ensino Médio (EM). Nele, buscamos refletir sobre a potencialidade da experiência estética oferecida pela série como recurso pedagógico no Ensino de Biologia e discutir o valor da utilização dessa ferramenta na (auto)formação docente.

Sobre a série *One strange rock* em aulas de Biologia para o EM

One strange rock é uma série documental americana produzida por Nutopia, em parceria com o diretor Darren Aronofsky, distribuída pela National Geographic em março de 2018. Composta por dez episódios, com cerca de 48 minutos cada, é narrada pelo ator, *rapper* e produtor estadunidense Will Smith e conta a história de como a vida emergiu e prosperou no planeta Terra, com a contribuição das perspectivas únicas das experiências de oito astronautas que juntos somam mais de 1.000 dias em órbita. Apre-

senta um repertório singular e exuberante de imagens do planeta Terra visto do espaço, além de uma diversidade de paisagens e seres vivos. A sonoplastia, ao mesmo tempo que se harmoniza aos outros elementos da série, como universo imagético e narradores, imprime um caráter épico à narrativa.

Destacamos o formato utilizado para reunir e apresentar as informações ao longo de cada episódio, que desafia os estereótipos de documentários científicos, a partir de uma narrativa que remete a uma contação de história. A cada episódio, um dos astronautas participantes relata um ou mais acontecimentos marcantes de sua estada na Estação Espacial Internacional (EEI), colocando-se como um ser vivo sobrevivendo fora de seu hábitat natural. O narrador principal, Will Smith (WS-NP, daqui em diante), relaciona conceitos e elementos presentes nos relatos com condições análogas que possibilitam a existência de vida na Terra e que perpassam a vida cotidiana de pessoas entrevistadas, cientistas ou não, o que imprime emoção à narrativa e a aproxima do público. Segundo Souza (2020, p. 5), esse é um modo de representação poético que:

[...] enfatiza a subjetividade, explora associações e padrões que envolvem ritmos temporais e justaposições espaciais e raramente os atores sociais são personagens de complexidade psicológica e de visão de mundo definida. Assim, o que se valoriza mais é o estado de ânimo, o tom, o afeto do que a exposição de conhecimentos através de ações persuasivas.

O uso de narrativas históricas e emotivas que interajam com o público é uma estratégia utilizada em documentários para atrair a audiência, o que pode ajudar a aproximar os jovens da natureza e ser utilizado no ensino

de Biologia com essa finalidade (BARKER, 2007). Todos os episódios são relevantes para o estudo da história da vida na Terra, pois a diversidade de temas abordados pela série é ampla. O argumento central que sustenta essa relevância é a abordagem de conhecimentos acerca da macroevolução, que pode ser entendida como a evolução em larga escala, isto é, a evolução acima do nível populacional (espécie), englobando as maiores tendências e transformações do processo evolutivo da vida. Segundo Costa (2017, p. 33-34):

[...] a microevolução é uma escala de análise que trata de processos e padrões estritamente populacionais; a macroevolução, por sua vez, se [sic] ocupa de questões que envolvem 34 padrões e processos evolutivos acima do nível de mudanças populacionais, mais precisamente, estuda padrões e processos relacionados a eventos evolutivos ao nível da especiação e acima dele.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os conhecimentos dos componentes curriculares que integram a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CN&T) no EM, isto é, Biologia, Química e Física, devem ser organizados em torno de três temáticas: Matéria e Energia; Vida e Evolução; e Terra e Universo (BRASIL, 2017). Desse modo, a temática Vida e Evolução contempla a abordagem da escala macroevolutiva e seus processos, estando de acordo com a BNCC (LIMA; OLIVEIRA; ROSA). Nesse sentido, a série *One strange rock*, ao abordar diversos eventos importantes da história da vida na Terra (como o aumento dos níveis de oxigênio na atmosfera por conta da fotossíntese, a explosão do cambriano, a rápida diversificação das plantas terrestres durante o devoniano, etc.), é uma

potencial ferramenta para o ensino de macroevolução na Biologia do EM.

Alguns episódios da série já foram utilizados nas aulas do primeiro autor desse relato, sendo o episódio 1 o mais assistido e, por isso, o selecionado para ser aqui apresentado. Intitulado “*Gasp*” (Suspiro), aborda aspectos relacionados à atmosfera da Terra rica em oxigênio e como isso possibilitou e mantém a grande biodiversidade em nosso planeta. Na abertura da série, comum a todos os episódios, WS-NP revela sobre o que ela trata e brevemente apresenta os astronautas participantes: “*Oito astronautas, que juntos somam mais de 1.000 dias no espaço, podem nos dizer como estar lá em cima os ajudou realmente a compreender o que acontece aqui embaixo*” (trechos da narração transcritos do episódio 1). As cenas dos narradores se revezam com as de paisagens exuberantes, imagens de seres vivos e da Terra vista do espaço. A abertura dá um tom misterioso à chamada, colocando a Terra como um lugar estranho o qual “[...] *pensamos que conhecemos*”, mas que “[...] *pode ser o lugar mais estranho do universo*”.

O episódio é iniciado com WS-NP brincando com cachorros em um gramado e lançando uma provocação para “[...] *algo que acontece tão naturalmente que nós sequer pensamos a respeito: respirar*”. A cena é um mote para a entrada de Chris Hadfield, astronauta narrador principal desse episódio (CH-NP1, daqui em diante), que passou 166 dias no espaço. CH-NP1 conta, em sua envolvente narrativa, algo que lhe aconteceu enquanto trabalhava fora da estação espacial: uma contaminação em seu traje alcançou seus olhos e o deixou temporariamente cego; para eliminá-la, teria que abrir sua válvula de oxigênio (O_2). A narrativa é ilustrada por imagens reais do astronauta trabalhando a

mais de 400 km de altura (Figura 1). Ao dizer que a Terra “[...] é o único planeta com um meio ambiente rico em oxigênio” que conhecemos, ele encerra o quadro afirmando que, “[...] sem isso, a vida seria algo muito diferente”.

Figura 1 – Astronauta Chris Hadfield trabalhando do lado de fora da EEI



Fonte: *One strange rock*, episódio 1.

A cena corta para belas imagens aéreas de Dallol, na Etiópia (Figura 2), uma área inabitada por ser formada por vários lagos de ácido, que torna o ar tóxico. Nesse momento, foi-nos perceptível o apelo da experiência estética nos estudantes, que reagiram com surpresa e curiosidade, questionando sobre a localização do ambiente mostrado e o porquê de suas cores tão diferentes. Na sequência, surge o doutor Felipe Gómez Gómez, um astrobiólogo que coleta os microrganismos que sobrevivem nesses lagos ácidos com total ausência de oxigênio e explica que, “[...] sem a energia do oxigênio, a vida não poderia ser maior que a cabeça de um alfinete”. CH-NP1 retorna explicando brevemente so-

bre a função do oxigênio em nosso corpo: “Toda vez que eu respiro, ar rico em oxigênio se mistura com o alimento que ingeri e gera energia”.

Figura 2 – Imagem aérea de Dallol, Etiópia



Fonte: *One strange rock*, episódio 1.

O uso de uma linguagem cotidiana é uma marca da série, que não se prende a detalhes fisiológicos dos processos abordados, sendo uma característica do modo de representação poético. Por isso, Barker (2007) sugere que o professor, ao utilizar documentários dessa natureza em suas aulas, complemente seu conteúdo com questões que estimulem e encorajem o pensamento crítico por parte dos estudantes (BARKER, 2007). Assim, essa cena exigiu uma pausa para que pudéssemos discutir com os estudantes sobre a importância do oxigênio para a vida. Resgatamos conhecimentos sobre a respiração aeróbica, comparando seu saldo energético com o de outras formas de liberação de energia, como a fermentação e a quimiossíntese, que foi apontada como o processo utilizado pelos microrganismos dos lagos ácidos.

Imagens de diferentes animais respirando marca o retorno de WS-NP, que questiona como pode haver oxigênio para todos se o planeta Terra está “[...] *explodindo de vida*”. Pausamos para refletir sobre a questão com os estudantes, que argumentaram que o oxigênio era produzido continuamente por seres fotossintetizantes e, por isso, ele não acabava ao ser consumido na respiração dos seres aeróbios. Retomamos o vídeo que inicia então uma narrativa histórica de como o oxigênio é produzido através da fotossíntese por diversos seres vivos, entre plantas e microalgas. Essa narrativa se inicia em Danakil, um deserto de sal no leste da África. O som dá lugar à voz do entrevistado Kidane Belay, um comerciante de sal, cuja família retira seu sustento desse deserto há gerações. WS-NP retorna afirmando que “[...] *as pessoas aqui dependem desse deserto, e nós também, mas não por causa do sal*”. Dá-se início a uma tempestade de areia, enquanto os comerciantes de sal transportam suas mercadorias em camelos.

Corte para imagens de enormes tempestades de areia vistas do espaço (Figura 3), enquanto vários astronautas participantes relatam sobre quando observaram esse fenômeno da EEI. Um deles fala de como pôde acompanhar uma tempestade de areia sair da África, atravessar o Oceano Atlântico e chegar à América do Sul. Mais uma vez, a experiência estética mostrou potencialidade para estimular o envolvimento dos estudantes no estudo dos fenômenos naturais e no entendimento da magnitude dos processos naturais que ocorrem em nosso planeta.

Figura 3 – Tempestade de areia saindo da África e passando sobre o Oceano Atlântico capturada do espaço



Fonte: *One strange rock*, episódio 1.

A narrativa segue para a Amazônia, no Brasil. WS-NP então revela que “[...] todos os anos, cerca de 27 toneladas daquela poeira africana cai do céu sobre a bacia do Amazonas” e que ela é o fertilizante perfeito. Imagens de diversas plantas crescendo em *time-lapse* são apresentadas, enquanto WS-NP afirma que as plantas, à medida que crescem, transformam o dióxido de carbono (CO_2) em oxigênio. Entretanto, apesar de a Floresta Amazônica produzir 20 vezes mais oxigênio do que todas as pessoas da Terra poderiam consumir, nenhuma fração deste oxigênio deixa a Amazônia, pois é totalmente consumido pela vida aeróbia que a compõe.

CH-NP1 afirma então que a Amazônia ajuda a humanidade a respirar não em função do oxigênio que ela produz, mas devido aos rios voadores. Mostra imagens de fotografias que fez da superfície terrestre enquanto estava na EEI e afirma que alguns lugares eram mais fáceis

que outros de fotografar, pois o céu estava sempre limpo, mas que a bacia amazônica não era um desses lugares. O vídeo segue o trabalho da climatologista doutora Rosa Maria dos Santos, enquanto instala, na estrutura mais alta da América Latina (Figura 4), instrumentos de medição das nuvens formadas da evapotranspiração das plantas da Floresta Amazônica. Mais um momento em que a experiência estética atraiu a atenção dos estudantes, que reagiram à altura da torre mostrada, buscando confirmar se as imagens mostradas foram realizadas no Brasil. Isso possibilitou que discutíssemos sobre a geolocalização da Amazônia e como sua extensão abrange diversos países da América Latina, a denominada Amazônia Legal.

Mais uma pausa no vídeo para discutirmos sobre o processo de fotossíntese e os ciclos biogeoquímicos do carbono e oxigênio, intrinsecamente relacionados à respiração e à fotossíntese. O vídeo desfaz o senso comum equivocado de que a Floresta Amazônica é o pulmão do mundo, então os estudantes foram questionados sobre quem poderia ocupar esse papel, produzindo o oxigênio que consumimos no planeta. Diversas hipóteses foram levantadas, demonstrando o conhecimento dos discentes acerca da diversidade de seres vivos fotossintetizantes. Geralmente concluía-se o debate apontando as algas como as principais produtoras de oxigênio da Terra, sobretudo as microscópicas, conhecidas compondo o fitoplâncton.

Figura 4 – Estrutura mais alta da América Latina, na Amazônia, utilizada para estudos climatológicos



Fonte: *One strange rock*, episódio 1.

Na sequência, o relato se volta para a viagem do “rio” de nuvens que atravessa a América do Sul até se chocar com os Andes, provocando a chuva que desce pelas encostas e retorna para a Bacia Amazônica, carregando sedimentos de rochas lançados nos oceanos. Nesse momento, as diatomáceas são apresentadas, dentre uma diversidade de imagens de seres microscópicos, como o “[...] *segredo do suprimento de oxigênio da Terra*”. Descrevendo brevemente seu ciclo de vida, a narração informa que, de cada duas inspirações, uma foi fornecida pelas diatomáceas.

São apresentadas imagens espaciais da Terra nas quais é possível identificar regiões dos oceanos com uma cor esverdeada bem viva (Figura 5). Os astronautas revelam que essas manchas são consequência da forma como a luz é refletida nas carapaças das diatomáceas, possibilitando a percepção do tamanho enorme a que as populações dessas microalgas podem chegar. A narrativa passa a tratar da presença das diatomáceas em praticamente todos os lugares onde existe água.

Figura 5 – Mancha sobre o oceano produzida pelo reflexo da luz do sol nas carapaças das diatomáceas observada do espaço



Fonte: *One strange rock*, episódio 1.

Deslocando-se para Svalbard, na Noruega, a glaciologista doutora Heidi Sevestre explica como o deslocamento das geleiras e seu encontro com a água do mar resultam no despejo de centenas de toneladas de nutrientes para as diatomáceas, provocando uma explosão reprodutiva. Aqui, aproveitamos para relatar um caso ocorrido em uma turma de 3º ano, em que um estudante questionou se os processos que levam ao crescimento das populações de diatomáceas são semelhantes aos que causam eutrofização em lagos que recebem despejo de esgotos domésticos. Essa situação ilustra o potencial da experiência estética no acesso e articulação dos conhecimentos prévios dos discentes nas aulas de Biologia, nesse caso, a explosão populacional de microalgas em resposta ao aumento na disponibilidade de nutrientes.

A narrativa continua contando o que ocorre quando os nutrientes se esgotam, levando à morte da maioria das diatomáceas, das quais as carapaças se acumulam no

fundo dos oceanos. Nesse momento, o episódio oferece uma noção de tempo geológico, ao contar que “[...] *no decorrer de milhões de anos, o leito dos oceanos sobe. O nível dos mares cai. E o fundo do mar vira um deserto de sal*”. WS-NP então revela que a poeira do deserto africano que voa até a Amazônia é feita de carapaças de diatomáceas e conclui dizendo que “[...] *isso mostra como tudo está incrivelmente interligando tudo*”, concluindo que os sistemas da Terra precisam trabalhar juntos para manter a atmosfera rica em oxigênio, que nos mantém vivos.

Na sequência, o relato destaca como a atmosfera vista do espaço é uma linha extremamente fina, ao que a cena viaja à La Rinconada, uma cidade no Peru na mesma altitude do acampamento-base do Everest. O doutor Nelson Gadea, médico chefe da cidade, explica que a maioria dos nativos sofre de problemas respiratórios devido à baixa disponibilidade de oxigênio. WS-NP informa que “[...] *há 300 milhões de anos, havia muito mais oxigênio na Terra, tanto que o planeta simplesmente queimava*”, um mote para discutir a surpreendente manutenção da quantidade relativa de oxigênio atmosférico em 20,95% por milhões de anos.

O episódio se encerra com uma viagem a Pathum Thani, uma província na Tailândia onde ocorre o festival budista Magha Puja. Lá encontramos o monge budista Pra Chayanon, que explica que “[...] *tudo que é vivo está interligado*” e que “[...] *cada coisa que existe na Terra contribui para todo o resto*”. Assim, o equilíbrio é apontado como um aspecto crucial para a vida, ideia que aproveitamos para resgatarmos os conceitos de homeostase e de capacidade de carga da ecologia. O fim do episódio proporcionou uma “sensação de pertencimento” a vários estudantes de todas as turmas e alguns relataram que

normalmente não param para refletir sobre como estão conectados ao planeta.

À guisa de conclusão

É possível perceber que, na série *One strange rock*, a narrativa tem expressivo teor subjetivo, levando em consideração as perspectivas pessoais dos narradores e entrevistados. É interessante pensar na potencialidade desse formato para uso em sala de aula. Brennand (2008) afirma que a escola deve lidar com as diferentes linguagens e os professores devem ser formados para trabalhar com todas elas, apontando para a necessidade da abordagem do uso de ferramentas audiovisuais como um recurso pedagógico na formação docente. A linguagem audiovisual pode estimular o sistema afetivo-avaliativo dos estudantes e a expressão da subjetividade, da capacidade crítica e estética (BRENNAND, 2008). É importante, contudo, destacar que o uso dessas e de outras mídias na prática pedagógica deve sempre se respaldar numa perspectiva crítica e analítica, evitando seu emprego meramente ilustrativo (SOUZA, 2020).

Valente (2005) afirma que a utilização de vídeos ou de qualquer outra ferramenta tecnológica não deve ser feita descontextualizada do projeto curricular, pois o real potencial de uma ferramenta tecnológica só pode ser alcançado se esta for aplicada de forma adequada e justificada. Almeida (2006) corrobora essa ideia, para quem a utilização de uma ferramenta tecnológica está diretamente relacionada à capacidade de percepção do professor em relacionar a tecnologia à sua proposta educacional. Destacamos aqui a importância da formação docente para a utilização de

ferramentas dessa natureza na sua prática de ensino, visto que a transposição didática do conteúdo informativo apresentado em vídeos, filmes, séries e documentários depende diretamente da habilidade do professor de interpretá-lo (ALMEIDA, 2006).

A experiência que aqui compartilhamos da utilização do episódio 1 da série *One strange rock* como recurso pedagógico no Ensino de Biologia em turmas de EM, no contexto do ERE, mostra-nos o potencial que a experiência estética tem de encantar os estudantes e motivá-los para a aprendizagem dos conteúdos conceituais, aos quais tanto nos apegamos como professores formados em uma determinada área do conhecimento. Entretanto, é fundamental que o professor compreenda o seu papel na transposição didática das informações presentes no recurso, planejando como essa experiência será apresentada e discutida com seus alunos. Essa demanda reflete como a (auto)formação continuada para a docência pode suprir lacunas da formação inicial, especificamente no que se refere ao uso de recursos didáticos dessa natureza. Para nós, autores, essa experiência foi um suspiro em meio às rotinas desgastantes e desmotivantes do ERE, proporcionando momentos de (auto)formação docente não apenas para o Ensino de Biologia, como também para a utilização das TDICs em nossa prática pedagógica.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias na escola: a perspectiva dos gestores sujeitos de uma formação. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO, 8., 2006, San José. *Ponencia* [...]. San José: Ribie, 2006.

ARROIO, A.; GIORDAN, M. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 24, p. 8-11, 2006.

BARKER, S. Reconnecting with nature – learning from the media. *Journal of Biology Education*, [S.l.], v. 41, n. 4, p. 147-149, 2007.

BEHAR, P. A. *O ensino remoto emergencial e a educação a distância*. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRENNAND, E. G. G. Tecendo fios e desafios na construção de saberes mediados pelas tecnologias da informação e da comunicação. In: PEREIRA, M. G.; AMORIM, A. C. R. (org.). *Ensino de Biologia: fios e desafios na construção de saberes*. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 83-101.

COSTA, V. S. *Trazendo a macroevolução para a sala de aula: ensinando Biologia Evolutiva de forma pluralista e integrada*. 222 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História das Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FERRÉS, J. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LIMA, S. A. D.; OLIVEIRA, M. C. A.; ROSA, M. D. Análise das imagens de história da vida em livros didáticos de Biologia do ensino médio. *Actio: Docência em Ciências*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-24, 2020.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 27-35, 1995.

ROCHA, G. G. S.; OLIVEIRA, S. D. Ensino na rede pública em tempos de pandemia: duas experiências docentes. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 31, p. 1-2, 2020.

SOARES, M. D. *et al.* Ensino de Biologia em tempos de pandemia: criatividade, eficiência, aspectos emocionais e significados. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 638-656, 2021.

SOUZA, J. C. Documentários científicos sobre o mundo natural no ensino de Biologia. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, p. 1-18, 2020.

VALENTE, J. A. (org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: USP, 2005.

11 A IMPORTÂNCIA DE AUTONARRAR EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO DO DOCENTE DE ARTES VISUAIS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap11>

WENDEL ALVES DE MEDEIROS

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduado em Artes Plásticas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professor do curso de licenciatura em Artes Visuais do IFCE. Professor do mestrado profissional em Artes do IFCE e do mestrado profissional em Artes da UFC. Integra o grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh), vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE), e o Arte Um, vinculado ao IFCE.

E-mail: wendel.medeiros@ifce.edu.br

Sobre a necessidade de autonarrar

Criar uma narrativa autobiográfica é desenvolver um encontro potente consigo. A autobiografia abre portas para a autorreflexão e cria um tempo de conexão necessário. Trata-se de desentranhar memórias de si que decidimos expor e analisar, tendo em mente alguma razão para tomarmos essa atitude. Talvez a força que essa forma particular de narrar possua é a de nos colocar diante de eventos memorialísticos, que podem propiciar uma gama significativa de sensações e sentimentos capazes de nos transformar.

Sobre essas constatações iniciais, o que acontece quando refletimos sobre o nosso papel central nos fatos narrados e vivenciados dentro e fora do lócus escolar? Como esse processo autonarrativo contribui na autoformação do docente de Artes Visuais? Sobre o ofício docente, Zaichner (1993, p. 17) nos diz que:

[...] o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão.

É possível que o método de descrever e refletir sobre as memórias em sala de aula, na escola e fora dela, acenda em nós, professores, o reconhecimento de que a forma como ensinamos precisa constantemente se metamorfosear. “[...] A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (ZAICHNER, 1993, p. 18). Não há fórmulas para que esse processo autoconsciente se desencadeie, mas escritos reflexivos como este podem ajudar que outros docentes se instiguem a rever seus caminhos metodológicos e didáticos praticados em sala.

Como bem ressaltam Marques e Satriano (2017, p. 371):

A narração não é a descrição fiel do fato, mas como ele foi construído mentalmente pelo narrador. No narrado podemos conhecer mais acerca da subjetividade do narrador do que a ‘verdade’ em si do narrado.

Para se criar histórias escritas ou orais que revelem essas subjetividades, narrar requer nossa desaceleração e grande foco de atenção, algo cada vez mais complicado de se obter em uma sociedade veloz, fragmentada e sempre ávida pelo novo. Reconheço a importância desse tempo de pausa para comigo, por isso a escrita deste capítulo tem por objetivo cartografar algumas memórias e experiências estéticas que tive com o universo das *tecnoimagens*, que ajudaram a autoformar-me em um docente de Artes Visuais.

Antes de avançarmos, é preciso dizer que primar pela continuidade da narração é lutar contra o empobrecimento de experiências de vida. Essa é uma constatação fortemente presente nos ensaios “Experiência e pobreza” e “O narrador”, que compõem o seminal livro *Obras escolhidas Vol. 1 – Magia e técnica, arte e política*, do filósofo alemão

Walter Benjamin (1987). Nessa obra, Benjamin (1987, p. 197) expõe: “É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”. O curioso é que esses ensaios foram escritos na década de 1940 e ainda permanecem bem atuais se pensarmos em como a nossa sociedade tem vivido no século XXI.

Mas, afinal, o que é uma narrativa?

Primeiro, elaboro narrativas para me reencontrar, ou melhor, para me recolocar – no caso do meu ofício docente – em trilhos que me conduzam sempre a um melhor professorar em sala. Para Marques e Satriano (2017, p. 372), a narrativa compreende uma:

[...] construção de um enunciado (expressão de si e da realidade), texto verbal ou não verbal que anuncia um enredo no qual transparece o mundo interno de seu narrador em interação com o mundo externo.

É uma maneira de expor diferentes tramas, que, pela forma tradicional, pode ser falada ou escrita e que não é um documento espelhado do real, dado que “[...] O sujeito apreende a realidade, a transforma e a traduz em sua subjetividade” (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 372). Tomando como base esse conceito, como então transparecer o meu universo particular, ao revisitar minhas memórias singulares, de maneira que elas me auxiliem em um processo de autoformação do meu ser docente em Artes Visuais?

Para a realização dessa tarefa, adotei uma postura metodológica cartográfica. Esse método valoriza a produção de subjetividades. A ideia é que eu fosse afetado por minhas experiências de vida que me motivaram a escolher

o caminho da docência em Artes Visuais. Esse movimento não foi organizado de forma linear, pelo contrário, coloquei-me à deriva nesse mergulho interior, ponderando que:

A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17).

Decidi que as pistas para a autonarração foram constituídas pelas memórias que tocaram minha mente, corpo e alma. Parto dessa lógica, dado que a cartografia:

[...] sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência –, o que podemos designar como plano da experiência. (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17-18).

Isso implica acionar minhas reservas de memórias e desempoeirá-las, para sentir quais vivências e/ou experiências são merecedoras de serem destacadas, com o intuito de comunicar como se constituiu o ofício do educar.

Autoformar-nos: um mergulho profundo em nossas memórias singulares

Movido por uma cartografia sentimental que me fez revisitar memórias importantes de minha vida, narro alguns momentos que ainda continuam influenciando e formando o professor que vos escreve. Começo por destacar um episódio singular: década de 1980, meu pai me levando ao Cineteatro São Luiz, um equipamento cultural do bairro Centro, localizado na Praça do Ferreira, considerado o coração da cidade de Fortaleza, capital do Ceará. Nessa ocasião:

[...] Foi um deslumbre ver a magia das imagens fotográficas se sucedendo quadro a quadro, sincronizadas aos sons as quais eram projetadas, dando ilusória vida às personagens de uma história do gênero ficção científica. Ao revisitar as minhas memórias afetivas de formação, percebo que foi ali que simultaneamente descobri o cinema e a minha afinidade pela fruição e produção de imagens. O magnetismo do cinema fez-me voltar outras vezes e tornar-me um espectador frequente das salas de exibição do velho bairro Centro. (MEDEIROS, 2020, p. 19).

Para muitos, pode ser difícil acreditar que uma criança de 5 anos, ao assistir a um filme de ficção científica pela primeira vez em um cinema histórico, estabeleça um caminho sem volta com o universo do audiovisual. Ledo engano, esse menino cresceu e trilhou um percurso que o aproximou do trabalho professoral de educação visual e educação estética com imagens técnicas em um curso de licenciatura em Artes Visuais de Fortaleza. O fato é que tem coisas que não conseguimos explicar e apenas sentimos. Desde cedo, eu percebi que tinha facilidade para me expressar pelo desenho e até consegui alguns feitos com essa habilidade desenvolvida de forma empírica na juventude, no entanto o que seria natural continuar a lapidar, deixei em segundo plano, devido ao poder *magicizante* que a fotografia e o cinema exerceram e exercem sobre mim.

Do cinema o que me encantou foi o ambiente sacro da sala de projeção: aquele espaço escuro de imersão, de convite à ilusão, que momentaneamente me obrigava a sair de mim, e de uma realidade que, muitas vezes, me esmagava. No caso da fotografia, desde o século oitocentista, somos fígados por uma caixa preta mágica e enigmática, cuspidora de imagens que, parafraseando Benjamin (1987),

chamuscavam o dito real. Como não me render a esses dois inventos, frutos da investida de aventureiros, curiosos, cientistas, artistas, etc.?

Ainda nos anos de 1980, quando adolescente, o encontro arrebatador com o audiovisual me fez consumir outras mídias que orbitavam o mundo cinematográfico. A extinta revista *SET*, publicada de 1987 a 2010, foi uma delas. Também devorava sinopses e opiniões críticas sobre filmes recém-lançados nos principais jornais impressos da cidade e costumava discar para uma central que informava a programação dos cinemas locais, além de consultá-la nos cadernos culturais *Vida & Arte* e *Caderno 3*, pertencentes aos veículos locais de comunicação *O Povo* e *Diário do Nordeste*, respectivamente.

Eu também admirava os cartazes dos filmes expostos nas fachadas dos prédios que abrigavam as salas exibidoras no bairro Centro. Sobre esses cartazes e outros materiais promocionais impressos, observem a Imagem 1.

Imagem 1 – Encontro Baião Ilustrado, quinta edição, com o ilustrador José Luiz Benício. Digital, 10 cm x 6 cm



Fonte: Caio Ferreira (2013).

Nela, do lado esquerdo, temos um simpático senhor chamado José Luiz Benício (1937-2021), um dos maiores ilustradores do nosso país, criador de vários cartazes de filmes nacionais campeões de bilheteria, como *Dona Flor e seus dois maridos* (1976) e *Os saltimbancos trapalhões* (1981). Do seu lado direito e ao centro do trio, temos o idealizador do projeto Baião Ilustrado, o amigo artista, chargista e professor Thyago Cabral, e, logo após, a minha pessoa. A algumas dessas produções ilustradas por Benício eu ainda não tinha idade para assistir nos cinemas, mas destaco, como um dos organizadores da quinta edição desse encontro de ilustradores chamado Baião Ilustrado, que eu tive a felicidade de conhecer e conversar com este importante artista gráfico. Foi uma manhã marcante e emocionante.

O que a Imagem 1 tem a ver com o meu processo de autoformação como docente de Artes Visuais? Como preconizou Tardif (2010), a fotografia e o audiovisual foram saberes plurais e temporais importantes alcançados na juventude e começo da vida adulta, antes de tornar-me um professor de Artes Visuais. Esses saberes alargaram meus horizontes para que eu pudesse enxergar outras modalidades artísticas, muito em função da minha fruição estética e admiração pelos cartazes de filmes elaborados por artistas como o saudoso Benício.

Refletir sobre esse episódio me fez perceber a fruição como uma etapa importante e indispensável no desenvolvimento de nosso ser docente, algo que deve ser incorporado na atividade de formação professoral em Artes Visuais, para que essa prática seja naturalmente repassada em seu ensino, visando à formação de futuros públicos e professores capazes de respeitar a arte e os nossos artistas visuais, ainda em vida.

A educação estética tem esse poder de criar novos fruidores e consumidores de arte. E se o respeito aos artistas é uma condição *sine qua non* dessa postura educacional, formar professores que prezam uma relação dialógica com seus discentes também pode fazer a diferença na forma como eles adquirem e constroem o conhecimento artístico. Professores devem ser exemplos éticos e inspiradores, tanto que, em minha época ginásial, eu e alguns colegas cinéfilos tivemos um professor de Química que adorava dividir sua paixão fílmica conosco. Lembro que aguardávamos ansiosos por suas aulas, mesmo não sendo apreciadores desse componente curricular. Sempre que possível, discutíamos sobre os filmes já vistos em cartaz ou anotávamos dicas para alugarmos em alguma videolocadora de Fortaleza.

Essa memória específica me fez recordar um fato curioso: onde estava o docente de Artes durante meu processo formativo educacional? Infelizmente, para mim e muitos cearenses de minha época escolar, as aulas de Artes se assemelhavam a um tempo de recreação e não abordavam conteúdos que pudessem nos conectar às nossas realidades sociais. O componente se chamava Educação Artística e os professores seguiam uma metodologia calcada na livre expressão, termo que, desde a década de 1970, acreditava que manifestações artísticas deveriam emergir do aluno de uma forma espontânea, sem compromisso com vivências contextualizadas do nosso entorno social. Não me recordo – em toda a minha educação básica – de ter experienciado conteúdos artísticos que me fizeram refletir sobre qual era o meu papel em sociedade. Não tive contato com posturas metodológicas de ensino de arte, como a Abordagem Triangular preconizada por Barbosa e Cunha

(2010), caracterizada pela ênfase na contextualização histórica e cultural da arte, acompanhada da necessidade de fruição, produção artística e estética mobilizadas por artistas que desafiaram o *status quo*.

A realidade é que, durante minha fase ginásial, até pela aptidão com o desenho, naturalmente escolhi as artes plásticas dentro do componente Educação Artística, porém eu só pintava vasos de cerâmica e não sabia o porquê daquela ação. Da única vez em que mudei de linguagem artística, no caso, para o teatro, todas as peças teatrais em que participei tinham que ter como pano de fundo uma temática religiosa – não tenho nada contra as religiões, mas era gritante a imposição por esse tipo de tema na escola em que lecionava a professora de Teatro.

Sobre esses episódios vividos, penso que é urgente termos docentes de Artes Visuais que se aproximem e respeitem as escolhas culturais e temáticas de seus discentes, como o universo dos animes, mangás, suas religiões, jogos de RPG, séries, filmes, etc. – temas que, se bem trabalhados em sala, servirão de portas de entrada para que esses mesmos jovens se conectem melhor com os conteúdos ministrados nos diferentes componentes curriculares da Educação Básica e Superior. O que constato nesses escritos não são palavras ao vento, pelo contrário, tenho aplicado essa lógica todos os semestres, percebendo e colhendo os bons resultados dessa mudança didática.

Seguindo as pistas cartográficas que delinearam a presente autonarrativa, recordo que criei o hábito de frequentar outros cinemas do bairro Centro, lugar em que as salas de exibição eram relativamente acessíveis ao grande público fortalezense. Essa experiência me fez desenvolver uma profunda relação de afeto com esse lugar. Tenho con-

vicção de que esse sentimento fez com que eu me conectasse com o patrimônio material e imaterial que pulsa em minha cidade. Fortaleza possuía vários cinemas em seus bairros periféricos, sendo o mais duradouro e famoso o Cine Nazaré, *vide* Imagem 2, criado por Seu Vavá em 1941, que sobreviveu até o ano de 2018, sempre com a sua sede no bairro Otávio Bonfim, lado oeste da capital.

Imagem 2 – Cine Nazaré e idealizador, Seu Vavá. Digital, 11,5 cm X 6,5 cm



Fonte: José Leomar (2022).

Infelizmente, também fui testemunha ocular da inviabilidade econômica e decadência desses cinemas de rua, como o Cine Fortaleza, o Cine Diogo e o próprio Cine São Luiz, este último desativado no ano de 2005, mas que, graças ao poder público estadual, na figura de uma Secretaria de Cultura atuante, bem como pelos apelos da classe artística e parte da sociedade civil, ambos sensíveis à preservação da memória cultural de um povo, o então Cine-teatro São Luiz vive, tendo se diversificado, funcionando com uma programação artística vibrante nas áreas do te-

atro, da música e do audiovisual. O Cineteatro São Luiz é hoje um dos poucos cinemas de rua ativos no Brasil. Apesar desses esforços pontuais:

[...] a instauração do audiovisual e a sua relação com os fortalezenses permitiu a criação de uma cultura audiovisual ao longo do tempo, mas que ainda carece de ações mais sensíveis e enérgicas por parte da sociedade civil e dos órgãos governamentais em relação à ideia de pertencimento, identificação, tombamento, preservação e conservação, em relação aos bens culturais materiais e imateriais. (MEDEIROS, 2020, p. 176).

Esse tipo de conscientização pode ser intensificado se nós, professores de Artes Visuais, incluirmos a cidade, o bairro ou a comunidade dentro da sala de aula. Essas lembranças afetuosas sobre a paisagem urbana fortalezense só reforçam a necessidade de se trabalhar com *tecnoimagens* em uma dimensão artística e de educação estética, sem que esses conteúdos estejam apartados dos acontecimentos presentes em nossas vidas. Trata-se de formar receptores e produtores de imagens críticos e reflexivos, preparados para o enfrentamento das questões técnicas de construção imagética imposta pelos aparelhos, mas que também consigam criar e entender os discursos nelas implícitos. Isso me fez recordar quando:

[...] Eu desejava conceber imagens estáticas e em movimento, mas, para isso, era importante entender do que elas se constituíam materialmente, como eram produzidas pelos seus respectivos aparelhos e como o poder e as pessoas ligadas à criação audiovisual e às artes visuais elaboravam mensagens imagéticas para si ou para o próximo. (MEDEIROS, 2020, p. 20).

Lembro do momento em que despertei para as questões ligadas aos discursos contidos nas imagens e refleti sobre como me libertar de uma visão meramente técnica de se conceber imagens, ao buscar o caminho das formações artísticas e estéticas. Foi assim que estabeleci um contato mais próximo com o mundo da arte. Apesar de ter feito uma formação técnica de dois anos em *Design* pelo antigo Instituto Dragão do Mar, eu sentia que precisava avançar. Se antes o que aprendi foram regras e técnicas ferramentais analógicas e digitais para produzir imagens, ter entrado em um curso superior de Artes Visuais no Instituto Federal do Ceará (IFCE) mudou a minha percepção sobre como enxergar as pessoas e o mundo.

Pude notar que o exercício contínuo para desenvolver um olhar artístico libertou-me de uma visão racional e pragmática pautada por regras e técnicas compositivas, comuns ao universo do *design* e da publicidade, que me fizeram valorizar aspectos mais sensíveis ligados à percepção, como a expressão e a plasticidade contidas em trabalhos artísticos de renomados artistas, fotógrafos, cineastas e acadêmicos que conheci, além dos que pessoalmente desenvolvi. (MEDEIROS, 2020, p. 21).

Nesse processo autonarrativo, em que um mar de memórias afetivas toma conta do meu ser, agora percebo o porquê do episódio em que me torno um docente de Artes Visuais no mesmo curso em que me formei ser uma lembrança tão forte e marcante. Entrei em 2010 no curso de licenciatura em Artes Visuais do IFCE e a presente escrita me faz lembrar que 12 anos se passaram muito rapidamente. Há mais de uma década, tenho ensinado como lidar com imagens técnicas. Imagens podem ser mediações importantes entre nós e o mundo, mas, quando

acreditamos mais nelas do que nos seres e objetos representados em suas superfícies bidimensionais, isso é um sintoma de que a nossa capacidade crítica e perceptiva está em xeque. Ceder aos aparelhos produtores de imagens nos leva à alienação.

Inquietações

Ao analisar meu percurso narrativo autobiográfico, vejo que as experiências positivas e negativas pelas quais passei me transformaram em um docente de Artes Visuais que soube horizontalizar a relação com meus alunos. O ensino e o aprendizado tornaram-se uma via de mão dupla quando decidi e assumi uma postura mais dialógica em sala. Sobre esse itinerário de boas recordações, destaco a importância de ter aberto um espaço para a experimentação sensória com *tecnoimagens*, na tentativa de desmistificar a criação desse tipo de imagem. A curiosidade, o inusitado, o erro que conduziu a um outro caminho estético, tudo corroborou e ainda corrobora para que os discentes se encantem e possam ter experiências estéticas significativas quando brincam com os aparelhos produtores de imagens. Sim, a ideia é justamente esta: brincar, desmontar, estar prenhe de curiosidade diante dos aparelhos, sem nunca deixar que eles nos intimidem.

As máquinas são apenas ferramentas que nos ajudam na missão de colocarmos nossos olhares se exercendo na ação de ver. Sentir isso é criar de forma integrada, conectada com aquilo a que decidimos dar atenção, e essa tem sido a minha missão de ensinar.

Referências

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017.

MEDEIROS, W. A. *Educação estética videográfica com licenciandos em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*. 2020. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

12 PAISAGENS AVISTADAS DAS JANELAS VIRTUAIS: ARTE, FORMAÇÃO E NARRATIVAS DOCENTES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap12>

XÊNIA FRÓES DA MOTTA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestra em Letras e em Ciências Humanas pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio), especialista em Psicopedagogia Diferencial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e graduada em Educação Artística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida (UVA/RJ). Professora aposentada da Secretaria Municipal da Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Pesquisadora do FIAR – Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte da UFF. E-mail: motta911@yahoo.com.br

LUCIANA ESMERALDA OSTETTO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), atua na graduação (Pedagogia) e na pós-graduação (mestrado e doutorado). Líder do grupo FIAR – Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte da UFF. Realizou estudos pós-doutorais na Universidade de Évora, Portugal, no âmbito do Programa Professor Visitante no Exterior, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: lucianaostetto@id.uff.br

Lá vai o trem com o menino / Lá vai a vida a rodar /
Lá vai ciranda e destino / Cidade e noite a girar / Lá
vai o trem sem destino / Pro dia novo encontrar.
(Ferreira Gullar)¹.

No tecer da metodologia, compondo paisagens-passagens

A imagem do trenzinho nos conduz à composição textual, com a ideia de descortinar paisagens metodológicas que, viajando-pesquisando, fomos descobrindo, vislumbrando, constituindo em narrativas. Percorremos territórios da educação, da arte e da formação docente, trilhando sonhos de estação em estação, “pro dia novo encontrar”.

A escrita aqui apresentada tomou por base uma proposta de pesquisa-formação², articulada por meio de conversas e narrativas visuais, equilibrada entre teoria e histórias vivas, enunciadas em encontros virtuais. A forma e o conteúdo projetados na travessia da investigação diminuíram as distâncias e potenciaram a reflexão sobre a arte na educação das infâncias em íntima relação com a formação estético-cultural docente.

¹ *Trenzinho do caipira*. Bachiannas brasileira nº 2, de Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Anos depois, a melodia recebeu letra composta por Ferreira Gullar em *Poema sujo*. A música é uma homenagem à infância desses dois homens com seus pais. Lembrança de viagens de trem para Gullar, em Alagoas, e Villa-Lobos, no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://youtu.be/zB92Krp-dPNM>. Acesso em: 10 fev. 2021.

² Trata-se da tese de doutorado, em andamento, de Xênia Motta, *Entre o visível e o invisível: retratos da arte na narrativa de professoras de educação infantil*, orientada por Luciana Ostetto, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEducação) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Olhamos pelas janelas do trenzinho, abertas na virtualidade, dadas as condições impostas pela pandemia de Covid-19, e por elas desenhamos encontros com professoras de Educação Infantil, que aceitaram o convite para conversas pelas janelas virtuais, para narrarem seus saberes e fazeres estéticos, tecidos com as crianças, em diálogo com a arte, a cultura, a natureza.

Para dar conta da bagagem e de contar sobre as companhias que seguiram conosco, paramos em quatro estações: das memórias, narrativas e narradores, ao lado de Walter Benjamin; das abordagens (auto)biográficas; da escuta e do diálogo, na companhia de Paulo Freire, afirmando a conversa e a fotografia como dispositivos; e das janelas virtuais como espaço-tempo de (re)invenção de percursos investigativos.

O trenzinho que partiu enfrentou desafios, alguns inimagináveis, como o isolamento, as dores e as perdas do contexto pandêmico. Em boa companhia, atravessou experiências, celebrou encontros, descortinou paisagens. Nos rastros do caminho trilhado, para finalizar o presente texto (mas não a viagem), anunciamos o desembarque, com as possibilidades da pesquisa-formação traçadas de estação em estação.

Primeira estação: narrar e ouvir histórias

Enquanto estamos sentadas em um dos vagões, chega Walter Benjamin (2010), que nos ajuda a refinar o olhar e os ouvidos para o encontro com professoras, ao longo da viagem-pesquisa. Ouvir histórias e saber contar histórias é uma arte, que se conserva no ato mesmo de contar e ouvir, contar e ouvir mais uma vez, e outra vez mais. Como dissera o filósofo: “Contar histórias sempre foi a arte de con-

tá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” (BENJAMIN, 2010, p. 205). Em sua análise, na tradição, as comunidades transmitiam seus valores e ensinamentos, seus ritos e suas lendas, pelas narrativas de histórias, partilhadas enquanto fiavam ou teciam, por exemplo. O bom narrador, nesse contexto, é aquele que se perde de si e se desloca para o outro e, assim, o *tecer/fiar* é a representação de um descentramento, uma passividade ativa, no sentido de praticamente se colocar no estado de “ser todo ouvidos”.

O objeto da narração é a vida latente. São experimentações, ensaios e erros de uma pessoa ou pares que contam, ouvem, participam de uma história. Uma das belezas da narrativa é esse ninho, esse canto em que as histórias se reencarnam e continuam a correr o mundo. É como um “livro de belezuras” que é deixado ou esquecido no trem. Cada um que chega olha enviesado e, aos poucos, vai chegando perto e até pode ler alguns fragmentos ou mesmo tomar para si aquele texto. A leitura vai contagiando o leitor e fazendo dele um viajante imerso naquela história. As narrativas continuam sua saga de fortalecimento da aura (BENJAMIN, 2010), no sentido de permanecer com sua autoridade e encantamento: a linguagem não é simples comunicação, mas o fio que expressa a transcendência que pode haver na humanidade, sendo um meio de expressão do sublime.

A forma de contar é de grande relevância, pois o ouvinte necessita de certo encantamento, que, neste caso, está relacionado à sabedoria da narrativa oral. As boas práticas narrativas estão combinadas à beleza, à forma de se fazer ouvir. “Quem escuta uma história está em companhia do narrador, mesmo quem lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 2010, p. 213). Nesse sentido, cabe um sentimen-

to de respeito e dedicação. Ouvir o outro é mais que escutar, é estar atento à vida do outro e olhar para fora de si, então, na pesquisa, surge um compromisso ético, humano e social: tecer um tipo de relacionamento entre indivíduos, mas com um vínculo que circunda o coletivo. Isso nos faz pensar que, na pesquisa, a escuta das narrativas de professoras vai além das formalidades instrucionais de uma metodologia, pois encaminha a promoção do envolvimento com cada uma e, ao mesmo tempo, com seus contextos. Sentar-se para ouvir o que uma professora tem a contar sobre suas experiências, por exemplo, implica uma comunhão com ela, já que o ato de narrar pressupõe um vínculo entre pessoas, exige atenção dispensada à narrativa compartilhada. O ouvinte da história recebe um fragmento do narrador, que o filósofo alemão exemplifica com a metáfora da “[...] mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 2010, p. 205): a arte da narrativa está impregnada das experiências e da vida de quem conta suas histórias.

Na experiência pessoal de narrar, existe um pouco de cada um, de quem narra e de suas experiências, que são/foram atravessadas por outras pessoas. A vida humana é fértil em saberes práticos transmitidos pela via da experiência coletiva. Nesse sentido, o conhecimento é diferenciado de experiência: esta última tem um sentido mais robusto; ela é maior do que o conhecimento e a informação.

Segunda estação: abordagens (auto)biográficas

As abordagens (auto)biográficas oferecem base “pro dia novo encontrar”, fazendo, na pesquisa, o movimento de estar junto de um conglomerado de acontecimentos, sem controle ou previsão de onde parar, mas com intenciona-

lidade: desejo de encontros com pessoas, histórias, paisagens. E a graça é, justamente, deixar o destino embalar: no exercício da (auto)biografização, o trenzinho “vai pela serra, vai pelo mar, correndo”, seguindo viagem, encontra “cidade e noite a girar”, na memória. Identificamos muitas convergências entre a ideia-imagem da viagem de trem e as narrativas (auto)biográficas. Isso porque, compreendidas como pesquisa e prática de formação, as abordagens (auto)biográficas dão especial atenção aos espaços da oralidade e da escrita, aos atos de contar e de escrever as memórias do vivido, delineando dispositivos que vão dialogar com os envolvidos, provocando a reflexão sobre suas trajetórias pessoais e profissionais.

Nessa perspectiva, compreende-se que o fato de o professor falar ou escrever sobre si abre possibilidades para que redimensione sua ação pessoal, ao tempo que propicia oportunidade para uma mudança de posição sobre sua formação e atuação profissional: o olhar do professor sobre si, sua história, sua prática docente, passa a ser o gerador de aprendizados pessoais (JOSSO, 2004). Esse olhar da interioridade para a exterioridade, e vice-versa, dá lugar a processos fundamentais, que articulam “[...] temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 374), que constituem um conjunto de fatores provocadores que se estabelecem nessa relação entre o sujeito e o que ele mesmo fala sobre si.

Nas pesquisas (auto)biográficas, o principal caminho a ser seguido é o ato de narrar, que se constitui numa prática para a autorreflexão. Esse processo é formador, pois a narrativa de memórias e histórias potencializa e torna

visível, então, a relação professor-pessoa. Consideradas histórias plenas enunciadas pela pessoa, mas que trazem marcas do social, as narrativas (auto)biográficas podem auxiliar o professor em sua lapidação. Essa palavra escolhida, “lapidação”, porta o sentido de polir pedras preciosas, aperfeiçoar, refinar, sofisticar, lavrar. No conjunto de conceitos da pesquisa, carrega o sentido de mostrar a existência do melhor que há em cada vida vivida, de tornar visível, trazendo à consciência aquilo que parecia irrelevante ou que estava adormecido. A narrativa pode explicitar modos de ser e fazer que, de tão rotineiros, passam despercebidos no cotidiano e, na medida em que se narra e se reflete, pode-se olhar para essas ações rotineiras, entendendo-as como significativas e passíveis de lapidação. O processo reflexivo leva a uma autoformação da pessoa-professor, que abre espaço para uma autovalorização de si e do seu fazer docente. Esse refinamento desvela uma preciosidade antes encoberta.

O aporte teórico da pesquisa (auto)biográfica nos oferece uma sucessão de recursos, ou dispositivos de produção de dados biográficos, abrindo possibilidades para as diversas formas de narrar histórias, mas levando em conta a criatividade e a conjunção entre o que a memória revela e o seu contexto, que pode ser físico ou imaterial. Ou seja, pode-se construir e agregar diversos elementos, mas a memória sempre vai perpassar o trabalho biográfico:

A pesquisa autobiográfica – Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais – não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

As narrativas autobiográficas são, no dizer de Bueno (2002), a razão motriz para o coração do método; a força das autobiografias consolida-se através da conversa ou da entrevista, na relação pessoal com o entrevistado. A narrativa ou os relatos são dirigidos a uma pessoa, não a uma pesquisa, e, dessa forma, há uma relação interpessoal e, assim, as abordagens (auto)biográficas são preciosas na perspectiva da formação humana.

Na canção, “Lá vai o trem sem destino”. Na pesquisa, há uma rota proposta, mas não seguimos um destino determinado, pois a possibilidade de paradas em alguma estação pode conduzir-nos a uma nova paisagem, a novos encontros, a novos sentimentos e pensamentos.

Terceira estação: conversas na pesquisa

Nesta parada do trem, Paulo Freire (1921-1997), ilustre mestre, chega para o diálogo, para dar apoio: ele nos ajuda a pensar na conversa como um dispositivo de pesquisa, como um modo de estar com as professoras que, no processo, se fazem interlocutoras.

Com ele, insistimos no caráter transformador dos processos biográficos e na pertinência da conversa como dispositivo-base de pesquisa: no encontro-conversa com professoras, pelo diálogo, no qual alguém diz a alguém, podem ser verbalizados e tornados visíveis saberes-fazer docentes. No caso dos objetivos propostos para a pesquisa de que damos notícias aqui, a conversa, ainda que em ambiente virtual, possibilita o compartilhamento de saberes-fazer estéticos.

Para tratar do espaço narrativo como uma releitura do vivido, lembramos o texto *A importância do ato de ler*,

no qual Paulo Freire (1989) descreve e reflete sobre suas experiências, a partir do movimento de “ser levado” pela memória. Ou seja: a intencionalidade de escrever sobre as experiências com a leitura o conduziu ao passado tempo da infância.

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado a ‘reler’ momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1989, p. 9).

O retorno para a infância atualiza as concepções do autor e, revendo as bases metodológicas de nossa pesquisa, há uma consonância sobre a importância de recordar as histórias vividas (ou, no caso, a infância) para a reflexividade do professor. Paulo Freire mostra uma postura crítica a partir da recordação da própria infância, ressignificando a ação leitora, que parte da leitura do mundo em que vivia para a leitura e apropriação da *palavra-mundo* – impregnada de sons, cores, formas, cheiros, sabores, relações de afeto, experimentados em um contexto sócio-histórico delimitado por uma geografia.

Na nossa pesquisa, para conversar com três professoras da Educação Infantil que atuam na rede municipal do Rio de Janeiro, configuramos encontros com espaço e tempo para ativar memórias que contribuíssem para a partilha de narrativas que contassem sobre possíveis marcadores teóricos e artísticos docentes. Que *palavras-mundo* professoras de Educação Infantil teriam a enunciar? Que *palavras-mundo* habitam as salas de referência em que

atuam com grupos de crianças? Que marcas estéticas essas *palavras-mundo* evocam, evidenciam, revelam?

Como um dos objetivos da pesquisa era identificar as referências teóricas e artísticas evocadas em narrativas docentes sobre suas práticas, a fotografia também se colocou como um dispositivo para suscitar narrativas docentes; o recurso às linguagens artísticas pode ser um apoio ao exercício de rememoração e de construção de dados autobiográficos.

Nesse contexto, a imagem não é ilustrativa nem um recurso pedagógico, ela é mediadora do conhecimento, atuando como problematizadora de experiências e acontecimentos. A fotografia, como mediadora da conversa, fornece ao leitor inúmeras possibilidades de aprendizados antes não visualizadas. Minimizando o senso comum e maximizando a leitura mais detida, a tomada de consciência é um realinhamento para a criticidade. Para isso, a leitura de imagens requer o encontro com as subjetividades implícitas, sentidos, valores, intuição, sensação, etc.

Desde a perspectiva da pesquisa autobiográfica, Delory-Momberger (2014) diz que a fotografia pode acionar um reviver da história pessoal e familiar/social, na medida em que oferece uma ideia, uma sensação de revivermos um determinado momento: é como se passado e presente se fundissem. A ideia conduzida na pesquisa foi propor às professoras a escolha de fotografias que evocassem suas experiências, de modo que, apresentadas no fluxo da conversa, nos encontros, ampliassem a possibilidade narrativo-reflexiva. Ao contar suas lembranças, suscitadas pela fotografia, não apenas rememora a experiência vivida, mas traz à consciência fatos, situações, pessoas, relações que constituem sua história e que se presentificam. Como nos aponta Delory-Momberger (2010, p. 101):

As fotografias têm um efeito de presentificação das lembranças: quando cremos nos lembrar do dia ou do evento fotografados, dizemos que ‘nós revemos’ a criança ou o jovem que poderia ter sido nós ou que ‘revivemos’ a cena.

A qualidade das imagens pode suscitar as experimentações estéticas que se convertem em experiências identitárias, comunicáveis.

As professoras foram convidadas a partilhar fotografias, que foram compreendidas como narrativas visuais, pois contam histórias, portam concepções e evidenciam experiências estéticas; ou seja, carregam leituras de mundo marcadas na experiência docente rememorada. Como parte de suas histórias docentes, a leitura dessas imagens fotográficas, no encontro com outros interlocutores, revela traços do humano fazer/fazer-se: a boniteza, a decência, a seriedade. Na medida em que as professoras fazem o exercício de ler as imagens que trazem para o encontro-conversa, vivenciam a oportunidade de fazer a leitura da leitura do próprio mundo, talvez ampliando lentes para ver a boniteza da própria história revelada nas imagens que são, também, (auto)biográficas.

Quarta estação: pelas janelas virtuais

O trabalho de pesquisa (auto)biográfica pressupõe a narrativa das memórias das docentes e implica um exercício de imaginar movimentos, experimentar novos passos, fazer o exercício de composição de um espaço-tempo que convide as participantes à conversa e, na dinâmica própria do diálogo, provoque memórias e suscite narrativas, pois:

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes em contextos narrativos diversos, mas sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. (ABRAHÃO, 2003, p. 85).

Os passos, sempre inventados, de uma “metodologia errante” (OSTETTO, 2019), de estação em estação, impulsionaram encontros em que a criação narrativa esteve marcada pela parceria dialógica que se estabeleceu com as participantes-interlocutoras da pesquisa e as linguagens expressivas que apoiam modos próprios de dizer e narrar histórias de vida e formação (OSTETTO; KOLB-BERNARDES, 2015). Os dados foram (a)colhidos no fluxo de três encontros, com duração de uma a duas horas cada um, dos quais participaram coletivamente três professoras de Educação Infantil da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro que se dispuseram a embarcar no trem para a viagem-pesquisa projetada. Na centralidade dos encontros, estiveram a conversa, a fala e a escuta, viabilizadas num específico espaço: a virtualidade. Por isso, tal como desenvolvido em outras pesquisas do grupo FIAR³ – Círculo de estudo e pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte, do qual fazemos parte, traçamos o caminho como “conversas pelas janelas virtuais” (MELLO, 2021).

A escolha por chamar este caminho metodológico de conversas pela janela virtual se deu não apenas devido à forma de encontro possível para esse momento histórico, em que devemos preservar a segurança e a saúde de todos, mas também porque definia o mo-

³ Grupo de pesquisa vinculado ao PPGEducação/UFF, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

vimento – que é de conversa, fala, escuta, diálogo –, define um contexto – a janela, figurativamente um espaço de alargamento do contato e da visão –, e por fim, declara um modo de conexão – a virtualidade, o encontro próximo-distante mediado pela tecnologia digital. (MELLO, 2021, p. 107).

No quadro teórico composto, a conversa e a fotografia, como dispositivos que suscitam narrativas e reflexões autobiográficas, foram assumidas na proposta organizada para a produção dos dados, que poderia ser assim resumida: três encontros realizados por meio de plataforma virtual, dos quais todas as três professoras participaram e nos quais a imagem esteve presente, ora como deflagradora de memórias, ora como objeto de reflexão. A *primeira conversa* foi sustentada pelas *imagens-relíquias*, objetos ou fotografias de valor afetivo trazidos para o encontro pelas professoras. A memória conta sobre as raízes artístico-culturais das narradoras; a *segunda conversa* partiu das *fotografias de obras de arte*, escolhidas *a priori* com a intenção de provocar conexões reflexivas entre as raízes memorialísticas das professoras e a presentificação das ações educativas contemporâneas no contexto das salas de Educação Infantil; a *terceira conversa* visou a uma experiência voltada para o entrelaçamento das memórias evocadas com o diálogo com o espaço: na partilha de *fotografias trazidas pelas professoras, retratos dos espaços-ambientes* em que atuam, pretendeu-se identificar a arte nos fazeres pedagógicos das narradoras. As professoras trouxeram para o encontro de três a cinco imagens do cotidiano educativo vivido com as crianças (em anos anteriores à pandemia), escolhidas porque a arte aparece de forma significativa.

As conversas, realizadas em 2021 pela plataforma Google Meet, foram gravadas e posteriormente transcritas. Além disso, foram tomadas notas relativas aos encontros e *print screens* das conversas, com o objetivo de trabalhar tais imagens, posteriormente, intencionando a criação imagética a partir do material disponível.

No conjunto de tudo o que os encontros propunham, em se tratando das professoras participantes, ações, reações e conteúdo narrativo não estavam, não podiam mesmo estar, prescritos: era pressuposta a criatividade na escolha memorialística das imagens, dos materiais e da escolha narrativa de cada uma delas. Portanto, o processo criativo ocorreu em parceria, numa via de mão dupla, produzindo uma experiência estética conjunta.

Anuncia-se o desembarque

A essa altura da viagem, se estamos prestes a desembarcar, ainda há caminho pela frente, na direção do tratamento dos dados, mas da janela do trem-pesquisa já vemos algumas paisagens: materiais escolares, mesas, cadeiras, quadros, papéis, lápis, canetas, potes de tintas... Materiais comuns que compõem a vida cotidiana na Educação Infantil, materialidades que evidenciam o banal, que, por vezes, banaliza também a docência. Sobre a banalidade, lembramos o que disse Katia Canton⁴, ao comentar sobre uma exposição que reunia artistas e um tipo específico de obra, a natureza morta: “Partimos de princípios de oposição, em

⁴ *Still Life/Natureza-Morta*: mostra com 50 artistas, brasileiros e britânicos, que se utilizam de um dos mais tradicionais gêneros da pintura. Curadoria: Ann Gallagher e Katia Canton. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u46378.shtml>. Acesso em: 10 fev. 2021.

como um objeto pode ser banal e, ao mesmo tempo, possuir representações mais profundas”.

Isso nos faz refletir que os objetos mais óbvios para compor uma natureza morta de um espaço educativo da infância formam, em verdade, um espaço paralelamente vivo e orgânico, cenário para a ação pedagógica, no qual a materialidade pode ser autorreferente para o professor – está carregada de afetos, sentimentos, sensações e histórias. Dentro de uma perspectiva contemporânea, poderíamos entender situações banais como sendo o professor autorreferenciando-se: as escolhas dos docentes para compor e habitar um espaço (no caso, a sala de referência do grupo com o qual trabalha) falam deles próprios, porque têm a ver com suas experiências, seus repertórios, conceitos e preconceitos, ideias de belo e de beleza.

Neste ponto, é clara a contribuição das abordagens (auto)biográficas como pesquisa e formação: na narrativa do vivido e na reflexão sobre o conteúdo narrado, o banal pode ser reavivado e valorizado pelas professoras-narradoras. As narrativas docentes apontam para essa potencialidade:

Os encontros [da pesquisa] foram formativos; contribuíram para nossa prática, para a nossa reflexão, para a nossa formação enquanto professoras, nas simples coisas que a gente fez. O que foi o movimento de escolher fotografias [das salas de trabalho]? Foi incrível! É realmente muito legal esse exercício de revisitar. Quando a gente se depara com as fotografias, isso aconteceu comigo: de questionar o próprio trabalho. (Narrativa docente de Petra).

Eu nunca tinha feito esse exercício de revisitar o espaço pelas fotografias. É claro: a gente pega as fotos,

a gente olha, sente saudade, mas olhar com olhar sensível? Olhar de uma maneira mais crítica? Com relação ao espaço, com relação aos materiais, com relação à disponibilidade, não fazemos. Eu já estou aqui enlouquecida pensando nos espaços. (Narrativa docente de Lúcia).

Referências

ABRAHÃO, M. H. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BUENO, B. O. Método (auto)biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2014.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, G. *No álbum da memória: a cidade, a infância de professoras e a formação estética*. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

OSTETTO, L. A pesquisa em círculos tecida: ensaios de metodologia errante. In: GUEDES, A.; RIBEIRO, T. (org.). *Pes-*

quisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 47-71.

OSTETTO, L.; KOLB-BERNARDES, R. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 161-178, 2015.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

13 FORMAÇÃO PERMANENTE E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: CONSTITUIÇÃO DE SABERES PAUTADOS NA DIVERSIDADE CULTURAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap13>

MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID

Especialista em Ludopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniassselvi) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Participante do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepe-sad). Professora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Itapipoca (SME – Itapipoca).

E-mail: leticiadavid16@gmail.com

JOSÉ VALDEMIR DE SOUSA SOARES

Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi bolsista entre outubro de 2020 e fevereiro de 2022 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Atualmente é bolsista de extensão do projeto Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe), financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da UECE. Integrante do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad).

E-mail: valdemir.soares@aluno.uece.br

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da UECE, e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad).

E-mail: mirtielfrankson@gmail.com

Introdução

A docência envolve um conjunto de saberes que são provenientes do contexto de formação permanente de professores, que percorre toda a formação inicial e continuada. Perante a isso, teve-se como objetivo geral deste estudo compreender que implicações tem a diversidade cultural na formação permanente e aprendizagem da docência, uma vez que em todos os espaços de atuação docente acontece o contato com a diversidade cultural, que, por sua vez, influencia as relações interpessoais e os diálogos que permeiam as interações estabelecidas nos mais diversos espaços educacionais.

Este texto foi elaborado a partir de um recorte da monografia *Professor-pesquisador: implicações para o desenvolvimento profissional e para a docência na educação infantil*¹, defendida em 2022, enfocando-se as discussões que

¹ Esta monografia foi elaborada por Maria Leticia de Sousa David sob a orientação do professor Mirtiel Frankson entre 2020 e 2021, sendo defendida em janeiro de 2022, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no campus Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Acrescenta-se ainda que as discussões elaboradas neste capítulo foram ampliadas com contribuições de José Valdemir de Sousa Soares e do professor Mirtiel Frankson, a partir das reflexões e estudos do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), do qual os três autores são integrantes, grupo este desenvolvido na Facedi, campus da UECE.

permearam a categoria desenvolvimento profissional docente e as subcategorias formação de professores e aprendizagem da docência. Por isso, tem-se como justificativa pessoal o anseio em compartilhar parte de achados constituídos por meio de um processo sistematizado, processual e dinâmico de elaboração de conhecimentos a respeito do desenvolvimento profissional docente, em um trabalho de conclusão de curso.

A justificativa acadêmica para a realização deste estudo consiste na necessidade de promover aprendizagens e reflexões acerca do debate sobre a diversidade cultural na formação de professores. Quanto à relevância social deste tema, destaca-se a necessidade de reconhecer a diversidade cultural na atuação docente, contexto esse que pode conduzir à elaboração de discussões reflexivas nos espaços da Educação Básica e do Ensino Superior, levando a reconhecer e a respeitar formas de ser, de se expressar e de conviver em diferentes contextos e situações, algo que é inerente à sociedade.

Outrossim, a metodologia empregada para a composição deste capítulo foi pautada na abordagem metodológica qualitativa, que, segundo Minayo (2012), trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Além disso, o tipo de pesquisa adotado foi a pesquisa bibliográfica, no que concerne à categoria desenvolvimento profissional docente. O trabalho tem a seguinte estrutura: esta introdução, seguida do desenvolvimento, em que consiste a fundamentação teórica, sucedida pelas conclusões do estudo e referências.

Tecendo reflexões a partir da fundamentação teórica

A formação de professores inicia profissionalmente e de modo sistemático nos cursos de formação inicial de professores e se estende aos cursos de pós-graduação, sendo significativa para a atualização diante da profissão e propulsora de uma formação permanente e da aprendizagem da docência. Em vista disso, tem-se como objetivo compreender que implicações tem a diversidade cultural na formação permanente e aprendizagem da docência.

Destarte, cabe considerar que essa diversidade cultural se faz presente desde os processos iniciais de estudos na Educação Básica até o ingresso no Ensino Superior, quando tem início a formação do docente. De acordo com Matos, Costa e Caetano (2021), a formação inicial e continuada de professores precisa valorizar as múltiplas culturas e identidades que constituem a sociedade, em vista de superar o relativismo multicultural e as desigualdades existentes, em especial as desigualdades raciais e o mito da democracia racial.

Com isso, no que se refere à formação inicial de professores, destaca-se que:

[...] a preocupação de formar professores, a formação inicial, é muito mais antiga. Assim, a formação inicial de professores foi exercida, de uma forma ou de outra, desde a Antiguidade, desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo. Mas a inquietação de saber como (na formação inicial e principalmente na continuada), de que maneira, com quais conhecimentos, com quais modelos, quais modalidades de formação são mais inovadoras e, sobretudo, a inquietação de ter a cons-

ciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revisitadas e atualizadas nos tempos atuais é muito mais recente. (IMBERNÓN, 2010, p. 13).

Em vista disso, percebe-se que a necessidade de formar professores advém da época em que estes passaram a atuar na educação intencional das pessoas. No entanto, é na atualidade que essa discussão suscita formas de pensamento voltadas ao como formar. Assim, faz-se imprescindível reconhecer e legitimar a diversidade cultural como elemento de apropriação de conhecimentos relevantes nesses contextos de formação.

Outrossim, “[...] a formação dos professores influi e recebe a influência do contexto em que se insere, e tal influência condiciona os resultados que podem ser obtidos” (IMBERNÓN, 2010, p. 33). Por essa lógica, a formação circunscreve o ser que está sendo formado e é circunscrita na realidade que envolve o contexto social daqueles sujeitos. Porquanto, a educação, como um fenômeno social, está em frequente diálogo com a sociedade e acontece para formar cidadãos atuantes na sociedade. Porém, é oportuno destacar nesta discussão que a formação inicial não demarca o fim do processo formativo, mas apenas o início, pois, para que o profissional consiga impulsionar a aprendizagem crítica e reflexiva, faz-se indispensável o seu frequente estudo. Isso posto, Imbernón (2010, p. 47) expõe que:

Já sabemos que a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas que alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica. A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de

modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

A formação continuada, por consequência, delineia-se como espaço de reflexão, de análise das práticas executadas e de busca de justificativas para a escolha de certas estratégias de ensino. À vista disso, explicita-se como um momento de autoavaliação, em que o docente dialoga com os pares sobre as formas de ensino realizadas e reelabora seus saberes. Em adição:

[...] uma das maneiras de o professor se formar para a docência é durante o próprio exercício de magistério; assim, além de receber formação acadêmica, o professor se forma também no trabalho. (FERNANDES, 2019, p. 91).

Essa formação se caracteriza como contínua, permanente e proveniente também dos saberes da experiência, que circundam o exercício profissional e, constantemente, por sua vez, são reelaborados.

[...] o professor aprende e se desenvolve profissionalmente mediante participação em comunidades que adotam como prática a investigação sistemática e intencional do ensino e da aprendizagem. Nesse caso, a comunidade investigativa deve ser espaço para problematizar os múltiplos aspectos que envolvem a docência. (CRECCI; FIORENTINI, 2018, p. 36-37).

Exemplos dessas comunidades, que investigam o ensino e a aprendizagem, são os grupos de estudo ou projetos de extensão de algumas instituições de Ensino Superior.

Nos primeiros, são realizadas reuniões quinzenais, com professores de diferentes áreas e distintas modalidades, visando a discutir sobre temas da atualidade e estudar sobre áreas que estão relacionadas com a educação, como a Didática. Nos projetos de extensão, os professores também são de diferentes áreas e distintas modalidades, mas, além do estudo, também são realizadas pesquisas de campo, para articular teoria e prática e relacionar escola e universidade. Enfim, a aprendizagem da docência percorre todos os anos em que o docente atuará no magistério. Monteiro e Fontoura (2017, p. 185) afirmam que:

Aprender a ensinar e a se tornar professor precisa ser compreendido não como um evento configurado e concebido dentro de um determinado tempo e espaço, mas como um longo, contínuo, complexo e multidimensional processo que se estende no decorrer de todo o percurso formativo do professor.

Em contraste, acredita-se que é difícil para os profissionais que encerram seus estudos com a formação inicial poderem se aperfeiçoar e utilizar estratégias de ensino mais lúdicas, críticas e reflexivas, bem como estarem formados e preparados para promover o diálogo sobre a diversidade cultural, uma vez que estes poderão, de certo modo, reproduzir em sua atuação as vivências que presenciaram, por exemplo, como alunos, na Educação Básica e no Ensino Superior, sem estarem se aperfeiçoando no decorrer de todo o longo percurso de exercício da profissão, situação essa que requer constante debate e reflexão.

Ademais, um aspecto que interfere na profissionalização e valorização de professores é a visão equivocada dessa profissão como uma vocação, como dom, como uma dádiva espiritual. Em relação a isso:

[...] o mito da superioridade da educação, além de ter desviado a atenção sobre a especificidade da formação profissional do professor –, alçado à posição superior de ‘educador’ –, supôs equivocadamente que o acesso à escolarização independeria de condições infraestruturais de saúde, saneamento, habitação e emprego. Cabe ressaltar que, ainda hoje, o discurso à prioridade conferida à educação, em sua forma escolar, estaria ancorado no desconhecimento do impacto das condições de vida das camadas populares sobre o desempenho dos alunos na escolaridade básica. (MARAFELLI; RODRIGUES; BRANDÃO, 2017, p. 987).

Diante disso, acredita-se, nessa perspectiva equivocada, que o professor nasce com o dom de ensinar e que não precisa estar em constante aperfeiçoamento, pois se crê que ser educador é escolher uma profissão superior às demais, no sentido de que só adentra na formação inicial quem nasceu predestinado a seguir essa carreira. Essa visão exclui a necessidade de viabilizar melhores condições de acesso a formações e também de desenvolvimento da prática pedagógica, bem como a possibilidade de se aperfeiçoar e modificar os conceitos já formulados.

Os autores também assinalam que:

[...] A representação do magistério como ‘vocação’ e as premissas da tendência natural feminina para desempenho de uma atividade ‘maior’ e superior às demais profissões – a de ‘educador’ – trouxeram uma enorme ambiguidade para a formação dos professores. Nossa hipótese é que a disseminação dessa perspectiva contribuiu para a descaracterização profissional do magistério. A profissionalidade é condição necessária para a qualidade do exercício profissional [...]. (MARAFELLI; RODRIGUES; BRANDÃO, 2017, p. 1).

Essa descaracterização profissional afeta todas as possibilidades de conquistas no âmbito educacional, pois minimiza a docência e a formação de professores. Porém, a formação de docentes é essencial e significativa para a profissionalização; com o desenvolvimento da formação continuada, assegura-se a atuação de profissionais mais capacitados dentro das salas de aula. Ademais, no que se refere à distinção de profissionalidade e de profissionalização, enfatiza-se que:

[...] a profissionalidade se refere às competências [...] o sujeito/ator/professor pode desenvolver suas competências desde o processo de formação inicial ou e, principalmente, no exercício da sua profissão, ao adentrar no espaço escolar e praticar suas atividades pedagógicas. A profissionalização refere-se, assim, ao processo no qual se insere a profissionalidade – essa busca incessante por uma identidade ou um perfil profissional. (VEIGA; D'ÁVILA, 2010, p. 26).

A profissionalidade se refere às competências que o professor adquire ao longo de sua trajetória profissional. A profissionalização, por sua vez, é um conceito mais geral, que engloba a profissionalidade e que se refere às constantes aprendizagens que integram o desenvolvimento profissional docente. Ainda com relação à profissionalização, relata-se que:

A profissionalização 'põe em cena' as aquisições pessoais ou coletivas, tais como os saberes, os conhecimentos, as capacidades e as habilidades específicas. Ela reside no jogo da construção e aquisição desses elementos que permitirão caracterizar alguém como pertencente a um quadro profissional reconhecido entre pares, ou seja, dotado de formação específica e

científica para o exercício profissional, distinta, portanto, dos conhecimentos operacionais adquiridos informalmente na socialização feminina. (MARA-FELLI; RODRIGUES; BRANDÃO, 2017, p. 11).

Destarte, a profissionalização engloba diferentes dimensões, como: pessoal, social, acadêmica e política. É, conseqüentemente, um fenômeno multifacetado, que também se vincula às condições de infraestrutura na qual o docente está circunscrito, bem como ao apoio formativo que é dado aos professores. E o diálogo com a diversidade cultural repercute nesse processo de formação permanente e aprendizagem da docência, pois, segundo Matos, Costa e Caetano (2021), a diversidade faz parte da realidade social e cultural do Brasil. Portanto, faz-se necessário, em todo o contexto de atuação docente, além de questionar, também criar, elaborar possibilidades diversas de enunciação, diálogo e troca de saberes, práticas em que as culturas, identidades e diferenças culturais sejam compreendidas, reconhecidas e valorizadas como fontes de conhecimentos.

Logo, a diversidade cultural na formação permanente traz implicações positivas para a aprendizagem da docência e formação de professores, pois leva os docentes a entenderem os comportamentos, as tradições e os conhecimentos dos variados grupos sociais e a promoverem a inclusão e a interculturalidade. Tendo em mente que a docência está inserida nesse ambiente em que as diferenças demarcam o seu lugar social e que a sociedade está em constante mudança, fazendo emergir novas demandas, Silva (2017, p. 157) afirma que:

Formar professores para os tempos atuais constitui um desafio que exige de quem programa a sua formação um conhecimento atualizado das socie-

dades, a nível das suas necessidades, das suas exigências, do conhecimento científico produzido, do desenvolvimento das tecnologias, dos valores, dos modos de estar e de pensar, em contextos hodiernos que se caracterizam sobretudo pela sua heterogeneidade.

Nessa perspectiva, não se pode pensar, portanto, em uma formação que se restringe a uma graduação; torna-se imprescindível pensar em processos formativos permanentes a fim de que possam atender às dimensões múltiplas que congregam o fazer docente. E uma dimensão a ser considerada é exatamente a diversidade cultural que envolve e faz parte de toda sociedade. Não podemos pensar uma formação que se furte a essa característica social que se firma a cada dia. Diante disso, Imbernón (2011) aponta que a formação deve pautar-se na reflexão dos sujeitos sobre sua própria prática. Isso deve ser realizado com o objetivo de elaborar uma prática mais fundamentada e crítica, que atenda às múltiplas demandas.

Tomando como base a reflexão da prática, Candau (2020, p. 36) pontua que:

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, dos diferentes atores presentes na sua realidade e no contexto em que se insere.

E um dos saberes que se faz necessário aqui é considerar a heterogeneidade do ambiente escolar, em detrimento da homogeneização, dado que a escola é o principal ambiente de trabalho onde o docente atua, portanto é um lócus onde há o encontro de inúmeras formas de culturas, costumes, crenças, diversas formas de estar no mundo.

A autora supracitada (2020) ainda assevera que não basta reconhecer a diversidade cultural e promover distintas expressões culturais, sendo preciso que o docente, em seu processo de formação e reflexão, seja capaz de lidar com a diversidade sem tentar promover uma homogeneização ou o monoculturalismo.

[...] Essa padronização que resulta em uma produção em série é exatamente o que gostaríamos de ver superado nas escolas, espaço que deve ser propício à expressão de saberes diversificados. (CAPELLINI; MACENA, 2018, p. 163).

Essa padronização leva à exclusão das diversas culturas e manifestações culturais que estão presentes em um dado espaço social, o que não corresponderia com uma prática reflexiva e crítica docente.

Um aspecto de extrema relevância que concerne à formação e aprendizagem do docente na execução de sua prática em meio à diversidade é o estabelecimento da escuta e do diálogo entre as culturas. Como expõe Freire (2017, p. 132): “Ensinar exige a disponibilidade para o diálogo”. Isso é um saber que deve se fazer presente em toda a prática docente, em seu movimento de aperfeiçoamento. É impossível se considerar como sendo um agente comprometido com a mudança se se exime da abertura ao contexto que lhe é apresentado em sua prática, que nega a profusão cultural.

O professor, portanto, deve articular inúmeros saberes, que não estão restritos somente à sua formação inicial, mas que perpassam toda a sua trajetória como docente. É por meio da sua prática e de contextos diversos que o docente se desenvolve profissionalmente e constitui outros saberes profissionais. Desse modo, Imbernón (2011, p. 46) expressa que:

A nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por meio de diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo da vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. [...].

Nesse sentido, em razão da inserção do professor em uma realidade de múltiplas manifestações, pela complexidade que carrega à docência, há a constituição de novas formas de atuação, que partem da reflexão sobre esses fatores que influem no seu desenvolvimento profissional. Por isso, existe a necessidade de articulação de diversos saberes para poder suprir as demandas emergentes, principalmente concernentes a uma realidade em que a diversidade cultural se apresenta como um fator preponderante.

Considerando o que foi posto, Tardif (2014, p. 36) assevera que o saber docente é plural, heterogêneo, que advém do próprio exercício de seu trabalho, podendo ser proveniente de variadas fontes. Com isso, os saberes que são articulados pelo docente em sua prática não se limitam à universidade, mas se constituem no confronto cotidiano de sua atuação, sendo um elemento contributivo na sua formação permanente e aprendizagem da docência.

Diante disso, o docente que se sabe em constante processo de formação e aprendizagem deve estar sempre repensando o seu fazer contextualizado, de modo que possa constituir novos saberes e, assim, possa ser um agente que estabeleça pontes entre as diversidades culturais com

as quais lida em sua prática. É importante, portanto, ter respeito às diferenças, saber que seu ambiente é heterogêneo, de modo que, assim, possa atuar contra a segregação e contra a homogeneização. É preciso estabelecer um diálogo entre as múltiplas manifestações culturais.

Candau (2020) assinala que, em uma perspectiva intercultural, é preciso que se estimulem o diálogo, o respeito mútuo e a constituição de pontes e conhecimento comuns ao cotidiano escolar, com o objetivo de promover o ensino e aprendizagem dos alunos. Somado a isso, acrescenta-se que o docente precisa saber atuar de forma contextualizada, para que sua prática não esteja isolada ou inerte de sentido para as diversas culturas e, assim, seja possível criar um ambiente mais acolhedor. Sendo assim:

[...] Afinal, pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. [...]. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 643).

Nesse sentido, a imersão do docente em um contexto que apresenta diversas formas de ser, estar e se manifestar influi em sua prática, fazendo com que esse profissional possa repensar constantemente as estratégias e saberes que possam contribuir na execução de sua prática. Isso é um movimento dinâmico de criação e recriação do seu fazer, sempre tendo em mente que, ao se confrontar com a multiculturalidade, ele é levado a desenvolver a escuta, o diálogo, o respeito à identidade individual de cada sujeito, promovendo estratégias de ensino acolhedoras e carregadas de sentido, bem como a saber que a heterogeneidade é intrínseca ao seu ambiente de trabalho e à sociedade, não recorrendo à padronização das culturas.

Dessa forma, pensar na aprendizagem e formação permanente dos docentes requer a necessidade de refletir sobre processos formativos mais amplos, que transcendam o domínio de conhecimentos técnicos e científicos, uma vez que é extremamente relevante considerar que a prática também é um fator formativo em que é possível articular novos saberes. Por isso, segundo Capellini e Macena (2018), a postura que se deseja dos professores é que sejam mais autônomos, capazes de desenvolver estratégias que possam promover uma prática reconhecedora da diversidade na proposição de uma educação inclusiva e emancipadora, em que todos os sujeitos em suas subjetividades possam se expressar de forma livre, sem serem marginalizados e coagidos.

Conclusão

Diante das considerações feitas no decorrer deste texto, infere-se que a formação permanente e a aprendizagem da docência são elementos imprescindíveis para que o docente, em seu processo de constante aperfeiçoamento, possa refletir sobre a sua prática, objetivando promover um espaço mais acolhedor, principalmente por estar em um contexto em que a diversidade cultural se faz mais presente e também respeitada. Diante disso, há uma articulação de diversos saberes por ele dominados, bem como a criação e a reestruturação de novos saberes a fim de que possa atender às demandas que emergem socialmente.

O docente comprometido com seus alunos, tendo em mente que cada um tem a sua individualidade, bem como a sua identidade cultural, está simultaneamente em um

processo de reflexão e de formação para o aprimoramento de seu exercício, sabendo da complexidade que é intrínseca ao seu fazer. As múltiplas culturas não existem apenas no campo das ideias – nem poderiam ser assim –, porque são elementos carregados de vários sentidos, sendo contextualizadas e fazendo parte da história de cada sujeito, portanto é relevante que uma formação docente parta desse pressuposto e envolva outras formas e estratégias de inclusão, além de possibilitar a criação de pontes e de diálogos entre as culturas.

Nesse sentido, percebe-se que a diversidade cultural é relevante para o processo de formação permanente e para a aprendizagem da docência, considerando que o contato docente com a multiculturalidade leva o professor a repensar e a refazer a sua prática, criando outras estratégias e articulando novos saberes para atender ao ambiente diverso em que atua, contribuindo para estabelecer um espaço em que todos possam manifestar as suas formas de ser e de estar no mundo.

Referências

CANDAU, V. M. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. *Revista Cocar*, Belém, n. 8, p. 28-44, 2020.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MACENA, J. O. A diversidade cultural na formação e atuação de professores. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 8, n. 22, p. 160-176, 2018.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, n. 17, p. 27-61, 2018.

DAVID, M. L. S. *Professor-pesquisador*: implicações para o desenvolvimento profissional e para a docência na educação infantil. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará, Itapipoca, 2021.

FERNANDES, A. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 100, n. 254, p. 82-95, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. São Paulo: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARAFELLI, C. M.; RODRIGUES, P. A. M.; BRANDÃO, Z. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 14, n. 165, p. 982-997, 2017.

MATOS, C. C.; COSTA, E. M.; CAETANO, V. N. S. Identidade e diversidade cultural na formação docente: análise das resoluções do Conselho Nacional de Educação de 2002 a 2019. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 398-422, 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. (org.). *Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo*. Cuiabá: Sustentável, 2017.

SILVA, M. C. V. Formação de professores para a diversidade cultural. *Mediações*, Londrina, v. 5, n. 1, p. 155-170, 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Cortez, 2014.

VEIGA, I. P. A.; DÁVILA, C. M. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

14 EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E A PESQUISA EM ARTE-EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO E (AUTO)FORMAÇÃO MEDIADAS PELO PATRIMÔNIO CULTURAL*

* Este texto tem por base a comunicação oral apresentada no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN)/2016.

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap14>

TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA

Doutora em Educação com foco na formação de professor pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela UECE, especialista em Dinâmicas Grupais na Escola e na Empresa pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UnB), com formação em Coordenação de Grupos Operativos (Pichon-Rivière) e em Treinamento e Desenvolvimento Pessoal e Grupal na Abordagem Gestáltica, e graduada em Serviço Social pela UECE e em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (Metodista). Tem experiência na área de Educação e Artes com ênfase no Ensino de Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: arte, formação de professor, professor de Arte, metodologia de sala de aula, didática, dinâmica de grupo, educação estética e patrimônio cultural.

E-mail: tania.franca@uece.br

JOSÉ ALBIO MOREIRA DE SALES

Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade do Porto, em Portugal, com pesquisa sobre a formação do professor de História da Arte. Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com tese sobre História da Arte e da Cidade, mestre em Desenvolvimento Urbano pela UFPE, graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciado em Arte e Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande). Atua nas áreas de Educação, Artes e Arquitetura com experiência nas seguintes temáticas: ensino de Arte; história da arte; história da arquitetura; arte e patrimônio; vídeo e arte digital.

E-mail: albio.sales@uece.br

“Pra meu gosto a palavra não precisa significar – é só entoar” (BARROS, 1993, p. 458)

E concordando com Martins (2014, p. 65), ao afirmar que a narrativa “[...] é uma forma de construir um discurso pessoal, de contar uma história vivida ou imaginada, que nos aproxima das nossas próprias experiências, bem como daqueles para quem falamos”, e com Josso (2010), quando afirma que a construção de uma narrativa é em si um processo (auto)formativo, uma vez que permite ao sujeito rememorar e, com isso, interpretar e ressignificar o seu próprio percurso formativo, é que trazemos neste capítulo a narrativa de uma experiência estética desenvolvida em uma oficina que tinha como elemento propositivo a relação dos participantes com o patrimônio cultural (FRANÇA; ARRAIS; SALES, 2021).

Dessa forma, a pesquisa narrativa foi o caminho encontrado para a escrita deste texto, uma vez que nos permitiu utilizar os princípios da pesquisa narrativa na sua tridimensionalidade: pessoal e social (interação); passado, presente, futuro (continuidade); e a noção de lugar (situação), aprendendo com Clandinin e Connelly (2015, p. 31), quando dizem:

Aprendemos a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre passado, o presente e o futuro, e assim agir em todos os *milieus* sociais em expansão.

Assim, para darmos conta da reflexão teórico-prática sobre as possibilidades de formação e (auto)formação,

tendo as experiências estéticas, mediadas pelo patrimônio cultural, como mobilizadoras da pesquisa em Arte-Educação, o presente capítulo está organizado, além desta introdução, em duas partes. A primeira apresenta, de maneira reflexiva, as histórias de vida em formação narradas por meio da produção dos roteiros patrimoniais/afetivos da cidade. A segunda reflete sobre as possibilidades de formação e (auto)formação mediadas pelas experiências estéticas (FRANÇA; SALES; FIALHO, 2022).

Narrativas de histórias de vida em formação e patrimônio cultural

Como recurso metodológico para a obtenção dos dados, na forma de narrativas, foi realizada uma oficina, que contou com a colaboração de oito alunos do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior, por ocasião da semana de integração do referido curso. A estratégia para a provocação das narrativas foi um exercício de aproximação temática à investigação denominada *Educação Estética e patrimônio cultural no contexto do ensino de Arte*. O objetivo central era provocar a construção de narrativas desses colaboradores sobre as suas relações pessoais e interpessoais com o patrimônio cultural.

A escolha da modalidade de oficina se justifica por tratar-se de uma proposta de construção coletiva de conhecimento de forma compartilhada, em que, em geral, se busca a indivisibilidade teoria/prática, utilizando como estratégia didático-pedagógica a problematização. De fato, configura-se como um lugar de reflexão e empoderamento dos participantes, que se destaca pelo aspecto acolhedor,

para que as pessoas possam narrar suas histórias. Nessa perspectiva, podemos assinalar que:

[...] é o espaço de construção e reconstrução do conhecimento. Não importa se é uma sala de aula, um pátio, uma quadra, um quintal, uma sombra de árvore. Aí se partilha, descobre e recria o saber. A relação humana, nesse espaço, se [sic] dá de forma horizontal. É o lugar de fazer pensar, redescobrir, reinventar novas formas de ver e rever a prática educativa. Trabalho em que todos compartilham e vivenciam ideias, sentimentos, experiências; oportuniza a reconstrução individual e coletiva, o contato do eu com o tu. (SOUSA *et al.*, 1994, p. 74).

Como essa perspectiva, reforçamos que a oficina foi o momento e espaço para estabelecermos encontros face a face de experiências e histórias de vida. O fio condutor foi o diálogo, seguindo as orientações de Freire (1998, p. 93), para quem o diálogo representa esse lugar de encontro e de compreender que, no encontro, “[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. O autor defende ainda que a “fé nos homens é um dado *a priori*” nessa relação.

Usamos, para o desenvolvimento da oficina, um roteiro didático (SOUSA; FRANÇA, 2007), dividido em cinco momentos¹: aquecimento, memória, vivência temática, sistematização reflexiva e avaliação. O compartilhamento de sentimentos é uma atividade transversal ao longo do processo. Esse roteiro tem transformado as oficinas em espaços formativos, de memórias e narrativas de histórias de vida em formação e (auto)formação, fortalecendo um olhar mais sensível diante do mundo e das experiências estéticas.

¹ Esses momentos seguem uma lógica didática, mas podem ser flexibilizados conforme o contexto.

Inicialmente, esclarecemos aos participantes que o objetivo da oficina iria além da temática, que se tratava de um ensaio de pesquisa em Arte-Educação. Desse modo, solicitamos que os participantes se posicionassem sobre a autorização de divulgação dos resultados, explicando-lhes que seria resguardada a identidade de cada um, ocasião em que recebemos a anuência de todos. Para individualizar as narrativas sem identificação, denominaremos os sujeitos ao longo do texto por participante 1 (P1), participante 2 (P2) e assim até o participante 8 (P8).

A oficina seguiu o roteiro já citado e, neste capítulo, vamos evidenciar o momento da vivência temática, reforçando que, ao longo da oficina, buscávamos explicitar o saber *a priori* sobre a temática, que lhes dava sustentação, com a intenção de que reconhecessem e valorizassem esse conhecimento, para que posteriormente, ao tomarem consciência desse saber, fizessem o movimento de conscientização, trazido por Freire (1980) e reforçado por Imbernón (2005, p. 49), ao dizer que:

[...] a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

Assim, o momento da vivência temática foi deflagrado com o convite para que cada participante desenhasse um roteiro que gostaria de mostrar para alguém do que considera patrimônio da cidade de Fortaleza, mas que trouxesse também sentido e afeto para cada um. A pergunta a ser respondida era: se eu fosse fazer um passeio com um/a

amigo/a que chegou à cidade, qual o roteiro dos bens patrimoniais vou mostrar para ele/a?

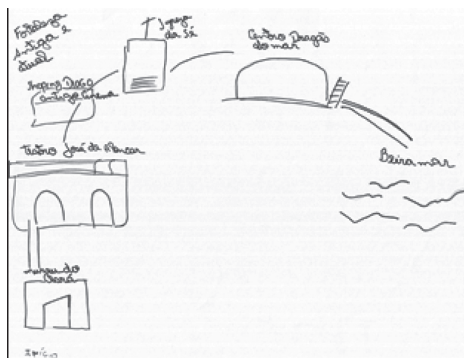
Em um primeiro momento, algumas das participantes não se disponibilizaram para produzir o desenho, insistindo para somente relatar o roteiro de forma verbal ou escrever apenas os nomes dos lugares com a justificativa de ser mais fácil. Ainda ouvimos um sussurro: “Ah! Não sei fazer, não; não sei desenhar”. Entendemos que:

A experiência formadora é 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).

Insistimos para que os desenhos dos roteiros fossem produzidos. Solicitação que depois foi acolhida por todos e ao final reconhecida a sua importância para o pensar e sistematizar os roteiros, porque “A arte traz mesmo essa possibilidade quase infinita de nos surpreender continuamente, de experimentarmos os abismos de sermos outros, de termos outros modos, outras formas” (LOPONTE, 2015, p. 223). Vejamos as narrativas dos roteiros e os desenhos.

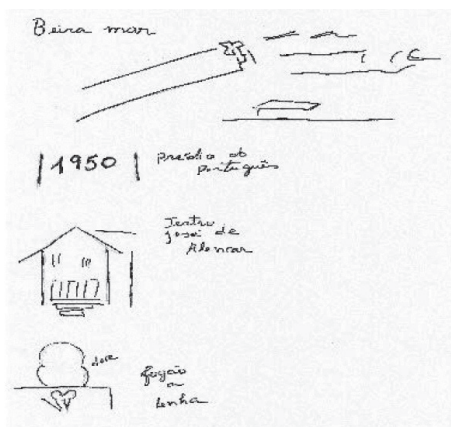


Então. Eu levaria ao Jardim Japonês, depois a gente iria para a Ponte Metálica, Dragão do Mar. Coloquei aqui o Planetário para tentar identificar e a Catedral de Fortaleza. Então, esse seria o nosso roteiro. (P1).

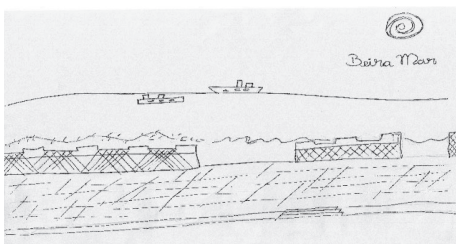


É importante mostrar a Fortaleza antiga e a Fortaleza atual. Então, eu fiz mais ou menos o mesmo roteiro: que era começando no Museu do Ceará, onde está a raiz do que seria o Ceará, aí a gente vai para o Teatro José de Alencar para mostrar um pouco da cultura. Eu pensei

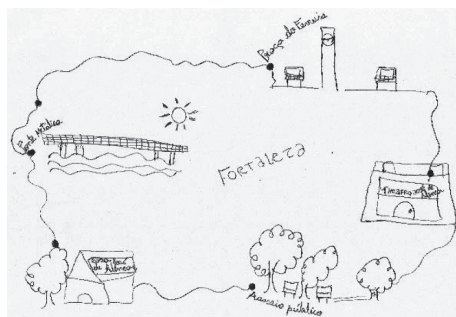
em levar a pessoa em um shopping lá no Centro onde antigamente era um cinema que foi completamente modificado para ver o antes e o depois; como a gente perde. De lá a gente iria para o Centro, para mostrar a parte religiosa que faz parte da cultura. A gente iria para a Igreja da Sé. Fortaleza nova – seria o Dragão do Mar, onde tem as exposições mais atuais, cenário mais atual. Por último, a gente iria para a praia, que é realmente o cartão postal da cidade. (P2).



Eu fui colocando coisas que eu lembrava. Coloquei ali a Beira Mar, a Ponte Metálica, o Prédio do Português, que é perto da minha casa, porque vejo praticamente todo dia. Coloquei o Teatro José de Alencar e, depois que a senhora foi falando da coisa do fogão e tudo, me lembrei do fogão à lenha da minha vó, que ela sempre faz doce de leite. (P4).

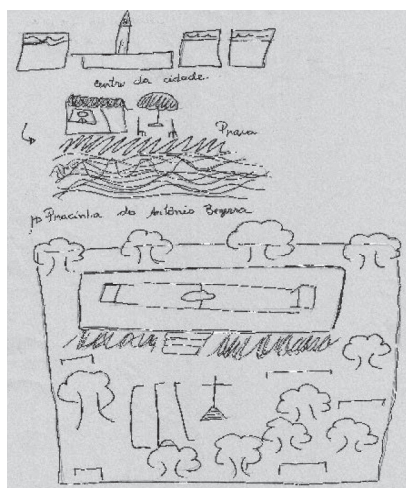


Eu desenhei somente a Beira Mar. Eu levaria qualquer pessoa para andar à noite. Lá é bom. (P5).



Professora, eu coloquei cinco lugares. Então, eu coloquei a Praça do Ferreira, o Teatro José de Alencar, o Passeio Público, a Casa José de Alencar, que tem muita gente que não conhece; é muito interessante. Lá tem a história dele. Fui quando era pequena na escola,

mas o lugar favorito que eu levaria alguém é a Ponte Metálica, para ver o pôr do sol. (P7).



Eu coloquei o centro da cidade, porque, no centro da cidade, as meninas até falaram que no centro tem a Catedral, tem a Praça do Ferreira, temos os arredores do Passeio Público, tem ali para o lado da rua Duque de Caxias. E eu levaria para ir lá no Leão do Sul para comer um pastel no Leão do Sul e também para observar as fotos antigas que tem para ver todo o desenvolvimento dali do centro. Eu acho muito legal. Aí eu desenhei a praia, porque a

nossa cidade tem a referência da praia, do sol, que no momento está queimando o 'quengo', como diz o cearense, e desenhei a pracinha perto da minha casa, porque eu acho muito legal lá e eu levaria uma pessoa lá: tem um campo; à noite é muito movimentada, tem vários cantinhos para você comer. Então, seria esse o roteiro. (P8).

No momento do compartilhamento, os participantes ouviram atentamente cada roteiro narrado, intervindo com complementos, reflexões, lembranças, quando afetados pela fala dos outros, *oportunizando* que cada um reelaborasse o vivido, transformando-o, assim, em uma experiência estética, pois, como ensina Lapointe (2010, p. 164):

Aprender com sua existência, deixar-se formar do lugar do ser, é uma finalidade que se inscreve bem no grande projeto da corrente das histórias de vida em formação, quando a formação é compreendida como a procura de uma forma em que o ser pode dar-se.

Pelas histórias de vida narradas por meio dos roteiros patrimoniais/afetivos, observamos a relação entre os participantes e o espaço, ensejando significações e representações mediadas pela cultura e pela memória. Não podemos esquecer, no entanto, que o espaço urbano também é imaginário, pois cada habitante projeta mentalmente nesse último o espaço da própria vida.

Percebemos como cada pessoa trouxe um elemento, um bem patrimonial diferente no seu roteiro de apresentação da cidade e que está muito vinculado às suas experiências, como foi o caso da participante 6, ao trazer o trajeto de Caucaia a Fortaleza e apenas as praias. Durante a narrativa, houve indagações sobre o patrimônio da cidade de Caucaia

e a participante não soube dizer de imediato, evidenciando, dessa forma, como naturalizamos o que vemos na cidade, fazendo com que seus patrimônios passem a ser invisíveis. Por isso, consideramos importante a necessidade da educação do olhar reforçada na crônica “A cidade e os sentidos”, do professor Romeu Duarte, publicada no jornal *O Povo* no dia 20 de outubro de 2014. Na crônica, o professor reforça a ideia de que “[...] precisamos do estranhamento de vê-la (a cidade) com outros olhos, muitas vezes com o auxílio da história, para realmente enxergá-la e bem entendê-la” (DUARTE, 2014, s.p.).

Constatamos, pelos desenhos e narrativas, o que cada pessoa destaca como bem patrimonial da cidade. Algumas vezes, houve coincidência; em outras, não. Fato que nos fez lembrar Ítalo Calvino por meio da obra *Cidades invisíveis* (2012), em que cada cidade é construída dependendo de quem a olha, gerando, assim, muitas cidades dentro de uma mesma cidade. Nesse processo, um importante ponto de partida é a memória.

Além da identificação do patrimônio da área central da cidade, encontramos também identificação com lugares mais distantes. Tal questão reforça a compreensão de que cada bairro tem seu patrimônio e que este precisa ser reconhecido pela comunidade, como P8 colocou:

[...] desenhei a pracinha perto da minha casa, porque eu acho muito legal lá e eu levaria uma pessoa lá: tem um campo; à noite é muito movimentada, tem vários cantinhos para você comer.

No percurso investigativo-formativo, ficou evidenciado, nos desenhos e nas narrativas, a necessidade de discussão mais ampliada e mais ações no contexto escolar e

cultural que possam levar os sujeitos a refletirem sobre o conceito de patrimônio cultural.

A relação entre as pessoas e o espaço proporciona significações e representações mediadas pela cultura, lembrando que o espaço urbano também é imaginário, pois cada habitante projeta mentalmente nesse último o espaço da própria vida. Isso ficou evidenciado pelas narrativas das histórias de vida mediadas pela produção dos roteiros patrimoniais/afetivos de forma oral e pelos desenhos.

As narrativas trouxeram à tona temas como invasão de bem tombado por pessoas sem casa, demolição porque o bem perdeu o significado, usufruto das praças da cidade, levando a pensar sobre o direito à cultura, à memória e ainda à questão da preservação, valorização, sentimento de pertencimento e identidade social. Embora o aprofundamento da reflexão dos temas levantados não tenha acontecido, trouxe a necessidade de pensar sobre eles, apresentando o patrimônio, além da sua dimensão afetiva, como uma questão política, jurídica e, enfim, educativa.

Experiências estéticas e possibilidades de formação e (auto)formação

Ao refletirmos sobre as experiências estéticas, mediadas pelo patrimônio cultural, como possibilidade de formação e (auto)formação na pesquisa em Arte-Educação, é necessário inicialmente alertarmos que uma experiência só pode se configurar como tal quando nos passa e nos toca (LARROSA, 2014). Complementamos essa afirmativa dizendo que a experiência tem que nos transpassar, deve passar por todo o nosso ser, por todo o corpo. É sentir por inteiro, de maneira sensível, saboreando cada momento vi-

vido, numa verdadeira experiência estética, de acordo com Dewey (2010) e Duarte Júnior (1998).

Nessa perspectiva, o termo “formação” é compreendido como uma ação permanente que ocorre ao longo da vida, como defende Freire (2009, 2018, 2019). Nas ideias desse autor:

[...] é preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2019, p. 25).

Assim, defendemos que o termo “formação” é composto de “forma” e “ação”, trazendo na sua essência algo de permanente, uma forma, e algo dinâmico, um movimento reflexivo. Com base nisso, é possível afirmar que a formação não é algo dado por aquele que forma, mas é uma elaboração interna e externa, cíclica e linear de quem se forma ao formar, caracterizando um movimento de (auto)formação, compreendido por Pineau (2010) como um processo de formação dos docentes sob a gestão de si próprios, ou seja, os sujeitos implicados compreendem a sua trajetória pela estratégia de autorreflexão, tomando consciência de suas ações influenciando suas aprendizagens para a vida pessoal e profissional.

Dessa forma, ressaltamos como ponto significativo desta reflexão o lugar que a experiência estética ocupou nos processos de formação e (auto)formação dos participantes da oficina e dos pesquisadores, estabelecendo um

olhar mais sensível e fortalecendo o exercício de uma prática mais consciente e transformadora, mediada pelo patrimônio cultural afetivo.

Para nós, autores, foi uma experiência singular, especialmente porque se tratava de um ensaio de pesquisa em Arte-Educação que nos trouxe aspectos singulares, que refletem comportamentos com dados objetivos sobre a percepção do patrimônio, contribuindo, assim, para um processo criativo e transformador na formação docente. Reforça, portanto, a defesa inicial do ensaio, em que se defende que a construção de uma narrativa é em si um processo (auto) formativo, uma vez que permite ao sujeito rememorar e, com isso, interpretar e ressignificar o seu próprio percurso formativo. Como conclusão do ensaio, podemos dizer que foi exatamente esse sentimento que nos atravessou, ao rememarmos e narrarmos a experiência estética desenvolvida na oficina, permitindo-nos viver o movimento de formar formando.

Referências

BARROS, M. *Livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. Uberlândia: UFU, 2015.

DEWEY, J. *A arte como experiência*. São Paulo: Martins, 2010.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1998.

DUARTE, R. Crônica “A cidade e os sentidos”. *O Povo*, Fortaleza, 20 out. 2014.

FRANÇA, T. M. S.; ARRAIS, G. A.; SALES, J. A. M. Diálogo entre escola e cidade: experiências estéticas com patrimônio cultural. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2021.

FRANÇA, T. M. S.; SALES, J. A. M.; FIALHO, L. M. F. Educação estética mediada pelo patrimônio cultural: experiências, sentidos e afetos na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 47, n. 1, p. 1-30, 2022.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

JOSSO, M.-C. *Caminhar para si*. Porto Alegre: IPUCRS, 2010.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAPOINTE, S. Encontro de si em histórias de vida: o aporte das histórias de vida na formação em “sentidos e projetos de vida”. In: VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. (org.). *Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 145-167.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOPONTE, L. G. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, M. O. (org.). *Arte, educação e cultura*. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2015. p. 231-249.

MARTINS, M. C [Entre]laçando experiências para expandir conceitos. In: MARTINS, M. C. (org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014. p. 92-97.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010. p. 63-77.

SOUSA, M. S. *et al.* Oficinar uma construção coletiva. *Revista de Educação AEC: Metodologias Ativas e Participativas, [S.l.]*, v. 23, n. 90, 1994.

SOUSA, M. S.; FRANÇA, T. M. S. *Diversidade de ações educativas: formar formando-se*. Fortaleza: Encaixe, 2007.

15 “ONDE QUERES DINHEIRO, SOU PAIXÃO”: NARRATIVAS (AUTO)FORMATIVAS DE PROFESSORAS QUE BUSCAM A EMANCIPAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-872-5/cap15>

BERNADETE SOUZA PORTO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da UFC.

E-mail: bernadete.porto@gmail.com

MARIA JOSÉ ALBUQUERQUE DA SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da UFC.

E-mail: mjasilva46@gmail.com

LUCIANA VENÂNCIO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora do Instituto de Educação Física e Esportes (Iefes) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: luciana_venancio@yahoo.com.br

Introdução



capítulo apresenta narrativas (auto)formativas centradas em concepções e práticas docentes no contexto da universidade pública, situando-as perante o interesse das forças conservadoras em promover o aniquilamento de identidades múltiplas, heterogêneas e plurais, em prol de um modelo identitário padronizado, único e homogêneo. O objetivo é apresentar as inquietações e perspectivas de três docentes da educação superior – Bernadete, Luciana e Maria José – diante das necessidades e emergências dos seus processos (auto)formativos com a profissão. O referencial teórico se ancora em autoras como Freire (2021), hooks (2017), Loss (2015) e Monfredini (2016), que concebem a educação como: ação humana transformadora; a docência como atividade de mediação intencional, consciente e engajada; e a universidade como espaço de interlocução da diversidade e da pluralidade. A metodologia de abordagem qualitativa está centrada em narrativas de (auto)formação, associadas a relatos da atuação docente vivenciada com o intuito de transpor os limites de uma pedagogia conservadora. Nesse sentido, discute a ideia tradicional de universidade como instituição avessa às mudanças e disseminadora de comportamentos, que

desejam ser dominantes, para silenciar e ocultar culturas transgressoras.

Por outro lado, o capítulo expõe histórias de vida de professoras oriundas da classe-que-vive-do-trabalho, bem como suscita questionamentos que pressionam a instituição a considerar, reconhecer e valorizar as distintas culturas que perpassam os espaços formativos, suas formas de resistências, contestações e transgressões, rumo à construção de uma pedagogia crítica e emancipadora. As demandas do mundo contemporâneo são dinâmicas e diversificadas. As pressões feitas às escolas, aos(as) docentes e às universidades públicas – para repensar suas práticas e buscar soluções rápidas para os males sociais – fazem parecer que o poder da educação é transcendental e ilimitado. Algumas demandas são percebidas concretamente no âmbito formativo em que ocorrem as interações sociais, nos contextos culturais em que se (re)constroem sentidos e significados sobre o papel da educação como instância de qualificação humana para o bem viver. Um desses âmbitos é, notadamente, o da formação docente nos cursos de licenciaturas que intencionam preparar de modo (auto)crítico e libertador professorões que trabalharão na educação básica.

“Os portões forçados pelos (não) saberes”: as demandas humanas ingressam na universidade

No Brasil, percorreu-se um longo caminho até a criação das primeiras universidades no século XX, destinadas à formação das elites brancas, machistas e escravocratas, sem a pretensão de universalização e democratização do conhecimento e alheias às necessidades sociais da maioria da população. No processo histórico, além de formar as eli-

tes e capacitar para o trabalho, a instituição assumiu a função de reproduzir, difundir ciência e contar uma história única. Assim, sob o discurso de modernização, mantém seu viés tradicional e conservador afinado com a ordem social capitalista vigente, abrangendo o período da ditadura militar (MONFREDINI, 2016). Contudo, ao mesmo tempo que as forças conservadoras seguem à risca o projeto neoliberal de desmonte e privatização do setor público, acentuando a mercantilização do ensino, avançam as lutas pelo acesso e democratização da escola e da universidade pública com o processo de redemocratização do país. A pressão de forças progressistas resulta em gradativo acesso das camadas populares à universidade, como forma de transgressão e resistência à ordem instituída. Ao adentrar num espaço criado para as elites, a classe-que-vive-do-trabalho vê a chance de suas demandas por qualificação serem minimamente atendidas, passo fundamental para a inserção no campo do trabalho e mudanças na vida pessoal e profissional.

Nesse contexto, as teorias críticas ganham força na literatura acadêmica, instigando o envolvimento com temáticas antes silenciadas, dentre elas: a relação entre sociedade–educação–escola–ideologia–reprodução e formas de resistência. Mais à frente, surgem teorias pós-críticas preocupadas com questões de linguagem, identidade, diferença, pluralidade, diversidade cultural, subjetividade, gênero e questões étnico-raciais. É, no entanto, durante a reestruturação e expansão das universidades federais, no início do século XXI, que se ampliam os cursos e as vagas para admissão de professores(as) e de estudantes das camadas populares. Esses novos ventos favoráveis às camadas populares na máquina estatal impulsionam a adoção de ações afirmativas e cotas para negres, quilombolas, in-

dígenas e deficientes em cursos menos elitizados, dentre eles, os cursos de formação de professoræs. No âmbito da produção acadêmica e científica, despontam discursos e métodos inovadores, com abordagens metodológicas que valorizam a intersubjetividade e as histórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Nesse sentido, os portões dos (não) saberes forçam a universidade a se abrir para além do paradigma cartesiano, reconhecendo conhecimentos alinhavados pelos sujeitos e suas próprias vivências, experiências, pensamentos e argumentos, contrariando a pretensa objetividade e imparcialidade do positivismo como único conhecimento válido e legítimo.

Escolhas metodológicas

As narrativas, como modo e razão de situar as escolhas metodológicas – que implicam processos (auto)formativos docentes –, têm revelado potencialidades emergentes nas últimas décadas. Ao considerar as histórias de vida como caminho metodológico para ressignificar nossas narrativas de (auto)formação na universidade, nem sempre nos damos conta de que por muito tempo a ciência moderna, alicerçada no método positivista, desprezou a subjetividade em favor de mensurações quantitativas. Entretanto, a crise da modernidade no século XX colocou em xeque certas crenças antes inabaladas, levando ao entendimento de que não existe um modelo universal de ser humano, havendo outros paradigmas que rompem com a suposta oposição sujeito-objeto e consideram as experiências dos sujeitos como dimensão importante do conhecimento. Assim, a atenção à (auto)formação e às histórias de vida torna-se relevante na perspectiva do caminhar para

si e para e outr e no sentido de compartilhar experiências e projeções de vida (LOSS, 2015). Com a premissa de que a identidade é socialmente construída e não definida *a priori*, compreendemos que a (auto)formação se refere ao que construímos sobre nós e nossas vivências ao longo da vida. Buscamos significados para quem somos e aonde queremos ir, atribuindo sentidos ao que fazemos na esfera social mais ampla, bem como às experiências e aos saberes de que nos apropriamos e recriamos. Desse modo, com base nas narrativas sobre nossas histórias de vida, intencionamos expressar o entendimento de como nos tornamos docentes e quais experiências têm nos constituído individual e coletivamente.

Percursos humano-formativos: das histórias de vida à educação superior

As narrativas sobre nossas experiências de vida e (auto)formação remetem a reflexões sobre nosso-ser-em-relação-com-o-mundo – referencial existencial e conexões intersubjetivas que estabelecemos com outros seres – e evidenciam questões que perpassam nossos olhares sobre a formação docente. Tais narrativas nos levam a reconhecer que construímos nossa identidade e o nosso saber-pensar-fazer nos espaços múltiplos em que trabalhamos e que representam lugares de falas que conquistamos nos percursos humano-formativos. É sobre esses processos de (auto) formação que tratamos a seguir, em tópicos organizados a partir dos argumentos de cada professora, mas concebendo-os como vivências coletivas colaborativas.

A apropriação da docência: um passeio pelas ideias de Bernadete

Não acredito que as profissões nasçam de outra fonte que não seja nossa própria história pessoal. Difícil mesmo é perceber o gancho, abrindo o caminho da sensibilidade e do entendimento de que nossos sonhos e buscas estão presentes (ou deveriam estar) em cada passo de pesquisa, em cada dia de trabalho, em cada aula ministrada. Como escolhemos ser professoras? Por casualidade? Por opção? Por falta de opção? Seja qual for a razão, o momento em que nos tornamos docentes tem sua gestação na nossa vida de aluna. Nossa escolarização é o primeiro roteiro revisitado quando assumimos o magistério. Então, para compreender a ação docente, temos que considerar o processo de formação da professora como um crescente *continuum*. Existem muitas possibilidades de nos formarmos: a cada curso acadêmico, há protocolos que ritualizam as passagens que o currículo registra; a cada seminário ou minicurso que as secretarias e outras instituições nos oferecem, registramos a esperança de um mundo novo – ou de uma fórmula mágica que resolva nossos problemas em sala. São ciclos, como o sol e a lua, um ano, semestre ou período, que se anunciam e se encerram num tempo fechado e previsível. A docência é desenvolvida também na rua, nas paradas e nas passadas que somos capazes de dar. Acima de tudo, nosso desenvolvimento, como educadoras, origina-se no compromisso que conseguimos estabelecer com as nossas alunas, olhando nos seus olhos e vendo seu brilho – que também é um reflexo da nossa própria astúcia, rebeldia, força e alegria.

Na perspectiva da prática pedagógica, o conjunto das teorias críticas preconiza um fazer diferenciado dos demais.

Porém, percebemos que a teoria, ainda que transforme as percepções ou conceitos, se não for posta em prática, não transforma o real, como diz Adolfo Vázquez. O que observo é que as teorias críticas, principalmente desde o final dos anos 1980, têm sido abarcadas peløs professoræs e defendidas nos seus discursos. Praticamente todæs æs professoræs se dizem progressistas, contudo há um fenômeno curioso. Apesar de existirem muitas possibilidades de educação escolarizada, o processo de ensino nas escolas brasileiras tem sido caracterizado pela repetição e fragmentação do saber, acentuando a escola como um espaço cultural eminentemente conservador, onde o incentivo à cópia reprime a criatividade, fortalece a estereotipia e, de certa forma, estigmatiza o novo. Assim, a escola termina por se constituir em um instrumento de desestímulo à reflexão, à crítica e à inventividade, confirmando o *status quo* e reforçando pedagogias desinteressadas na transformação da sociedade. O tradicionalismo não atinge somente a escola básica, fazendo-se presente inclusive (e sobretudo) na escolarização daquelæs que se pretendem professoræs.

E por que as teorias críticas, tão presentes no discurso dæs professoræs, não conseguem ser praticadas? Por que há o vácuo entre aquilo que está sendo proclamado/defendido e o que está sendo praticado/vivido? Como umæ professoræ pode agir criticamente com as crianças se elæ mesmæ não agiu criticamente quando alunæ e/ou profissional? Como elæ pode conduzir um processo de ensino e aprendizagem em que se respeite o ritmo de cada alunæ e sua construção pessoal se elæ mesmæ nunca foi respeitada? Como trabalhar os conteúdos de forma histórica, viva, concreta e contextualizada se o conhecimento, mesmo nos cursos de formação de professoræs, chega-lhes de forma “bancária”,

sem vínculo com sua realidade, sem contexto e sem vida? O que considerar na formação de professoras para que as teorias críticas possam ser praticadas de uma forma coerente e consistente?

Um pensamento comum e um mesmo desejo acompanham a trajetória do entendimento de que o conhecimento sobre a sala de aula deveria ter como meta a investigação dos princípios que embasam uma prática formal de ensino numa perspectiva crítica. O caminho e o instrumental próprios para abordagem da realidade, entendidos dialeticamente, apontam para a compreensão do *Método*, sendo a própria alma do conteúdo. Incomodada com essas questões, iniciei o magistério na educação superior em 1993, lecionando a disciplina *Didática* na Universidade Federal de Pernambuco, no curso de Pedagogia, e na Universidade de Pernambuco, no curso de Educação Física. Tive – em momentos e cenários geográfica, cultural, econômica e politicamente distintos (Recife, Salvador, Fortaleza e outras cidades do interior do estado do Ceará) – outras oportunidades de abordar o ensino, suas questões, a história de sua prática na história da educação do Brasil. Passei também por diferentes instituições: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7) e, há 12 anos, Universidade Federal do Ceará (UFC). Essa experiência alicerça o processo de aprendizagem da docência em defesa das bases de uma educação crítica, sustentada por finalidades sociopolíticas que também devem ser criticamente teorizadas.

Assim, a apropriação desta concepção de educação pelas professoras também deve se dar na transformação de valores, atitudes, ações e compreensões diante do mundo em que vivemos, resgatando o ser omnilateral (a

partir de Marx): ser histórico, social, ativo e criativo, essencialmente. Desse modo, entendia formação dē educadorē como sendo uma das questões mais importantes ao debate educacional. Dentre os diversos desafios que a prática como professora de *Didática* me apontou, destacam-se aos meus olhos: como educar ã educadorē? O que significa considerar ã professorē como sujeito histórico, que age (junto com outrēs) na construção de um projeto histórico para a sociedade? Como essa ação se traduz em um projeto pedagógico? Ou seja, como ã professorē transforma-se em educadorē-sujeito-do-seu-tempo-e-do-seu-trabalho? Como elø se apropria de uma teoria, sendo capaz de praticá-la?

Tais questões me levaram à aproximação entre formação e apropriação. A apropriação aqui é abordada segundo o sentido atribuído pela atividade de base materialista dialética, em que o mundo é apropriado pelo sujeito. Assim, as atividades humanas são mediatizadas pelo social e o ser humano se apropria do mundo. ã professorē se apropria do conhecimento e do método de ensino e aprendizagem. Ao se apropriar da teoria, também se apropria da prática pedagógica, tornando-se autônômø e criativø. Partindo do princípio de que ã professorē é, antes de mais nada, um ser humano e que recebe influência dos valores socialmente dominantes, entendo que, no processo de transformação da sua ação profissional e pessoal, a teoria crítica tem importância relativa. Por isso, a necessidade de afirmar que a teoria crítica deverá, ela mesma, ser apropriada crítica e criativamente para que øs docentes não se reafirmem como reprodutorøs de discursos e posturas, podendo, como sujeitos-do-seu-tempo-e-da-sua-história, encontrar sua própria fala, autonomia e, por isso mesmo, uma ação educativa coerente com o discurso progressista proclamado.

Enfrentamentos na docência: Luciana entre a cruz e a caldeirinha

Desde 2016, quando o governo da presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff sofreu um golpe orquestrado pela ala política conservadora brasileira, tenho refletido mais intensamente a respeito da importância do ser e tornar-se professor $\text{\ae}$ na nossa realidade. O ano de 2016 foi também o ano em que, acompanhada do meu companheiro de vida, Luiz, decidimos sair de São Paulo e nos mudar de “mala e cuia” para o Ceará. Fomos aprovad $\text{\ae}$ s em dois concursos para áreas de conhecimentos nas quais estávamos havia certo tempo trabalhando na região Sudeste do país. Trabalhei como professora de Educação Física na rede municipal da capital paulista por 18 anos, tendo minha história de vida atravessada por outras histórias que reverberam a existência como mulher, negra e filha de trabalhadores. O meu processo (auto)formativo fora do universo familiar ocorreu na escola pública e, desde 1991, a universidade tem sido outro espaço em que me coloco como ser humano de saberes ao dialogar com outros saberes para o enfrentamento do mundo vivido (VENÂNCIO; NOBREGA, 2020). Ingressei na educação superior privada em 2005 como docente em cursos de licenciatura em Educação Física, História e Pedagogia, nas disciplinas de *Didática*, *Metodologia de Ensino*, *Prática de Ensino* e *Estágio Supervisionado*, e percebi que o exercício da docência é contínuo e exige uma série de mo(vi)mentos para compreender e iluminar os caminhos percorridos.

Minhas características pessoais e meu engajamento político explicitavam que eu não estava à toa na vida, tampouco recebendo benevolências de quaisquer pessoas.

Ingressei na docência na educação superior sabendo que teria uma série de desafios e que as tomadas de decisão poderiam ser determinantes para minha identidade e carreira docente, bem como na vida de tod@s ës envolvid@s nos processos (auto)formativos de tornarem-se professor@s. Freire (2019, 2021) destaca que educar exige curiosidade epistemológica e, assim como ele, também tenho me indignado pela raiva com que olho e vejo os retrocessos dos últimos anos. Explicito que, para quem é pobre, negr@ e vive nas periferias brasileiras, as ameaças são constantes, por isso a indignação é histórica, remetendo à necessidade de sobreviver e buscar formas de bem viver. Um dos meus desafios tem sido criar as condições para que ës estudantes – das turmas sob minha responsabilidade – possam tomar suas próprias vidas como ponto de partida para compreender as realidades vividas nas escolas públicas e desenvolver formas de enfrentamento e transgressão. Nesse sentido, as turmas das disciplinas de *Didática* e *Estágio Supervisionado* trazem possibilidades de libertar o olhar para as relações com os saberes. Na UFC, prossigo nessa narrativa por conta da relação epistemológica que estabeleci com o saber de experiência.

A reciprocidade, ao desejar que outros sujeitos aprendam, é um convite à liberdade transformadora e transgressora, como chama a nossa atenção a querida bell hooks (2017). Foi junto com ela, Paulo Freire, Nilma Lino Gomes, Grada Kilomba e Lélia Gonzalez que busquei refúgio nos momentos críticos da pandemia. Assim como a Bernadete, coloco questionamentos: como criar condições nos processos de ensinar e aprender nas turmas/disciplinas para fomentar modos e razões intencionalmente pedagógicas e políticas? E para transformar as realidades vividas na edu-

cação básica? Como colocar em perspectiva uma leitura positiva da relação com o saber, quando predomina uma relação simplista? Como superar um modelo baseado em pressupostos excludentes esportivistas e no mito – individualista e consumista – do exercício físico para qualidade de vida? Tais questionamentos não são fáceis nem simples de serem respondidos. Tornar-se docente leva tempo. É preciso caminhar com outros seres humanos, acompanhados de uma potência-desejo que nos permita continuar caminhando enquanto encontramos novos caminhos. A licenciatura em Educação Física forma docentes que trabalharão em diferentes níveis da educação básica, mas ainda não conseguiu desvencilhar-se do fantasma de ser “uma atividade” na escola apesar de ser um componente curricular obrigatório. Como professora da educação superior – e com trajetória na educação básica pública –, transformo meu desejo em (auto)formação intencionalmente política e pedagógica. Acredito que a escola pública brasileira tenha professoras imbuídas de desejo semelhante e busco formar novas professoras nesse sentido.

Possibilidades colaborativas e coletivas: de mãos dadas para transgredir na visão de Maria José

Vimos até aqui reflexões instigantes de duas professoras e suas narrativas de (auto)formação imersas no campo educacional em que se dá a constituição de suas identidades, no confronto com modelos centrados na repetição, na fragmentação do conhecimento e no engessamento dos processos de ensino e aprendizagem, configurando uma formação tradicionalista, cujos desafios a serem superados se embasam no diálogo e numa pedagogia transgressora

e emancipatória construída colaborativamente (FREIRE, 2021; HOOKS, 2017). Sob essa perspectiva, partilho de suas inquietações e me inspiro em suas narrativas para resgatar minha história de vida e de (auto)formação. Assim como Freire (2021) e hooks (2017), acredito que a educação, como prática da liberdade, é um jeito de ensinar que qualquer ser humano pode aprender. Reconheço-me nesse lugar de aprendente, recusando-me a apenas transmitir ou receber as informações e reproduzi-las sem questionar, por entender que o conhecimento não é algo pronto e acabado como verdade imutável. Na contramão da educação bancária – própria de contextos formativos acríticos, reprodutores das relações sociais vigentes e depositária de um saber que ignora o que os alunos são, como se percebem no mundo, o que já sabem e que tipos de vivências possuem –, esta narrativa parte da minha condição social de origem como mulher, preta, nascida numa família de trabalhadores pobres no interior da Floresta Amazônica no Acre, que encontrou na educação transgressora e desveladora das injustiças e desigualdades sociais a única porta que se abriu para que pudesse saciar a fome de comida e de conhecimento.

A minha trajetória de militante política em defesa da transformação social começou como aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC) – 1989-1992 –, no período pós-ditadura, por meio de disciplinas como *Filosofia e Sociologia da Educação*, em que fui tomando contato com autores críticos, como Marx, Saviani, Frigotto e Manacorda, despertando-me, como sujeito social, ativa e atuante no diálogo com as professoras e a turma, para a dura realidade em que vivia, marcada pela privação material. Foi lá, ainda estudante, que me dei conta do poder da educação e desenvolvi o gosto pelo estudo, uma consci-

ência de classe e um novo olhar sobre a realidade imposta pela sociedade do capital, fortalecendo a convicção de que lado deveria estar ao me formar, que tipo de professora eu queria ser e trabalhar para qual modelo de sociedade. Desde então, passei a ocupar lugar de fala na universidade e nos movimentos de esquerda, ancorada no pensamento crítico de cunho marxista, para quem a luta de classes é o motor da história e a educação é instrumento de emancipação social. Alguns anos depois de formada e já atuando como professora em Rio Branco, Acre, mudei-me para o Ceará (1997), onde constituí família e cursei mestrado e doutorado em Educação na UFC (1998-2005), quando tive a chance de aprofundar estudos sobre temáticas como teorias críticas e pós-críticas, currículo multicultural, compreendendo que a opressão humana não se dá apenas em termos de classes sociais, mas também de gênero, raça, etnia, religião, nacionalidade, etc.

Em 2006, quando aprovada em concurso docente na UFPI, fui viver em Parnaíba, Piauí, por quase seis anos, assumindo disciplinas na área de *Fundamentos da Educação* e *Estágio Supervisionado*, atenta à necessidade de instigar reflexões críticas, visando a contribuir com os alunos para se reconhecerem como sujeitos históricos do conhecimento, dispostos às lutas por justiça e equidade social, mantendo a esperança e a crença de que é preciso transgredir de mãos dadas para mudar o mundo. Em dezembro de 2011, consegui redistribuição para a UFC, atuando na Faculdade de Educação (Faced) desde março de 2012, ministrando *Estágio Supervisionado* e disciplinas como *Didática* e *Educação em Direitos Humanos*, buscando imprimir as marcas deixadas em mim quando estudante e nas vivências como docente engajada e comprometida com interesses emancipatórios.

Desenvolvi também ações vinculadas à formação de professoras, como coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) / Pedagogia (2013-2017) e na coordenação do programa de formação de professoras da Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA) da UFC (2018-2019), compartilhando uma visão crítica da docência e impulsionando a construção coletiva de uma educação humanizadora. Hoje, busco ressignificar minha (auto)formação participando do projeto de extensão no *Cine Cena Social*, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação Docente (Geped) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Leitura e Escrita na Sala de Aula (Geles), os quais me nutrem de força e esperança pela partilha de saberes críticos numa dimensão lúdica e transformadora.

O exercício da docência tem me propiciado conceber a (auto)formação como um conjunto de práticas e saberes que aprendemos não somente nas vivências acadêmicas. Abrange outras experiências que reforçam a crença de que não nos constituímos isoladamente nem de forma impositiva, sendo necessário trabalharmos juntos e nos abriremos para o diálogo e a troca dos saberes aprendidos com nossas professoras, com as autoras que estudamos e com as nossas alunas. Não nos cabe romper os laços com o passado porque eles são vitais para entender nossa caminhada até o tempo presente. Se nos esquecermos de quem fomos, como sabermos quem somos agora em contextos mais favoráveis de nossas vidas? Que caminhos seguir num mundo que tenta nos excluir, aniquilar nossa busca pelo acesso ao conhecimento e o exercício profissional consciente e engajado? Qual o sentido social do que fazemos como docentes? Estamos direcionando nosso pensar-fazer, visando a promover a transformação social ou a mera formação para o merca-

do? Perguntas como essas, é bom explicitar, desafiam-nos a enfrentar as incertezas e a buscar respostas, contribuindo para nos conectar umæs com æs outræs e fortalecer nossos laços identitários e nossas lutas por uma formação crítica e pela justiça social.

Considerações finais

As reflexões e relatos de vida presentes neste capítulo possibilitam entender a (auto)formação como um processo perpassado pela construção social das identidades, de modo que os espaços que ocupamos na universidade são importantes lugares de falas e de escuta, de manifestação da práxis educativa, onde aguçamos nossos olhares, compreendemos o mundo e suas complexas relações. Assim, os cursos de formação de professoræs em que trabalhamos são ambientes de confronto acadêmico e profissional, onde expressamos nossas incoerências e inconsistências, reafirmamos ou contestamos concepções e (in)certezas, sem renunciar da nossa jornada de transgressão e resistência em prol de um modelo educacional que represente nossas histórias de vida pessoais e sociais. As salas de aula são, enfim, lugares em que nós nos construímos como pessoas, mulheres, educadoras, militantes da educação, agentes ativas do saber, de maneira tal que, onde houver comprometimento político e engajamento pedagógico, haverá paixão por ensinar e aprender. Haverá também possibilidades de fortalecer nossos ideais de mudanças sociais com base em práticas coletivas transformadoras, visto que constituímos relações de interdependência com nossæs pares e alunæs, bem como todæs com quem convivemos e compartilhamos experiências enriquecedoras com os saberes.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LOSS, A. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. *In*: ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2015.

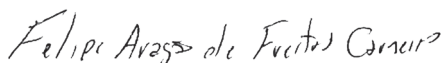
MONFREDINI, I. (org.). *A universidade como espaço de formação de sujeitos*. Santos: Universitária Leopoldianum, 2016.

VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. S. (org.). *Mulheres negras professoras de Educação Física*. Curitiba: CRV, 2020.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 7 de fevereiro de 2023.



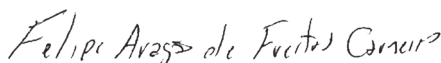
Felipe Aragão de Freitas Carneiro



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 7 de fevereiro de 2023.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931.

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janete Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodessendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.

16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XÁVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação*: tecendo diálogos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.

32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hécio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto,*

- you conta*: leituras e pesquisas (auto)biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
 51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
 52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
 53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
 54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
 55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
 56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
 57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
 58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
 59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
 60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
 61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
 62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
 63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
 64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
 65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
 66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
 67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazan-tinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazan-tinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).

85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiúza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).

102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina* (2014). Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).

117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educa-*

- cional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (E-book).
 134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).
 135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (E-book).
 136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).
 137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
 138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
 139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).
 140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
 141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).
 142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).
 143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).
 144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
 145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.

146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e praxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).
157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenio Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).

159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (E-book).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (E-book).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (E-book).
163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (E-book).
164. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEIROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (E-book).