

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Denise Santos da Cruz

PEDAGOGIA DA BRICOLAGEM:
OFÍCIO DE EDUCADORES E EDUCADORAS ARTÍFICES

Santa Maria, RS
2022

Denise Santos da Cruz

**PEDAGOGIA DA BRICOLAGEM:
OFÍCIO DE EDUCADORES E EDUCADORAS ARTÍFICES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa 1- Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga
Coorientador: Prof. Dr. Luís Miguel Dias Caetano

Santa Maria, RS
2022

Cruz, Denise Santos da
Pedagogia da bricolagem: ofício de educadores e
educadoras artífices / Denise Santos da Cruz.- 2022.
233 p.; 30 cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga
Coorientador: Luís Miguel Dias Caetano
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Novas pedagogias 2. Artesanias pedagógicas 3.
Bricolagem Científica 4. Docência 5. Formação de
professores I. Veiga, Adriana Moreira da Rocha II.
Caetano, Luís Miguel Dias III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

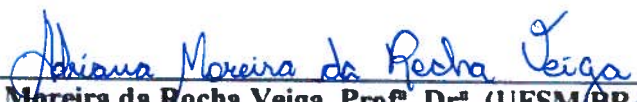
Declaro, DENISE SANTOS DA CRUZ, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

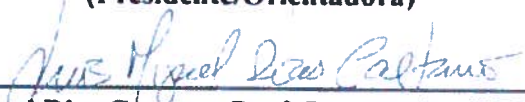
DENISE SANTOS DA CRUZ

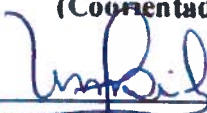
**PEDAGOGIA DA BRICOLAGEM:
OFÍCIO DE EDUCADORES E EDUCADORAS ARTÍFICES.**

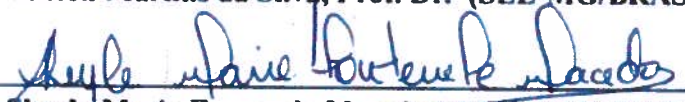
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 03 de março de 2022.



Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof. Dr. (UFSM/BRASIL)
(Presidente/Orientadora)



Luis Miguel Dias Caetano, Prof. Dr. (UNILAB/BRASIL)
(Coorientador)


Weliton Martins da Silva, Prof. Dr. (SEE-MG/BRASIL)


Sheyla Maria Fontenele Macedo (UERN-RN/BRASIL)


Neiva Viera Trevisan, Prof. Dr. (UAB - UFSM)


Helenise Sangoi Antunes, Prof. Dr. (UFSM/BRASIL)


Luiz Gilberto Kronbauer, Prof. Dr. (UFSM/BRASIL)

Santa Maria, RS
2022

EM MEMÓRIA DE

Tereza Santos da Cruz

Enfim, a “formatura” tão esperada por ti,

E o tempo de começar uma nova fase

Vivenciando, ao mesmo tempo,

A saudade e a esperança

AGRADECIMENTOS

O tempo muito me ensinou:

Ensinou a amar a vida,

Não desistir de lutar,

Renascer na derrota,

Renunciar às palavras e pensamentos negativos,

Acreditar nos valores humanos,

E a ser otimista.

Aprendi que mais vale tentar do que recuar....

Antes acreditar do que duvidar,

Que o que vale na vida,

Não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada.

(Cora Coralina)

Nessa caminhada de quarenta e dois meses

Muito tenho a agradecer...

Ao Criador, pela oportunidade de Ser

Ao Tércio Brezolin, companheiro de todos os momentos

Ao Lorenzo Brezolin, pela energia de viver

Aos meus orientadores, Adriana e Luís Miguel

Aos colegas colaboradores da pesquisa

Aos participantes das Oficinas Pedagógicas de Manualidades

À Universidade Federal de Santa Maria

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES



Gratidão

Não há docência sem discência,
as duas se explicam e seus sujeitos,
apesar das diferenças que os conotam,
não se reduzem à condição de objeto um do outro.

Quem ensina aprende ao ensinar e
quem aprende ensina ao aprender.

(FREIRE, 2013, p. 25).

RESUMO

PEDAGOGIA DA BRICOLAGEM: OFÍCIO DE EDUCADORES E EDUCADORAS ARTÍFICES

Autora: Denise Santos da Cruz

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga, Profa. Dra.

Esta Tese¹ foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), linha de pesquisa “Docência, saberes e desenvolvimento profissional”. A proposição temática está centrada na Pedagogia da Bricolagem emergente da docência criadora e das vivências de educadores e educadoras² artífices cujo ofício desenvolve-se com artesanias pedagógicas em ambiências escolares bio (trans) formadoras, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, o objetivo geral foi “Apreender as dimensões que mobilizam os/as educadores/as artífices para vivências na/da docência com artesanias pedagógicas nas ambiências escolares de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. O embasamento teórico encontra-se, notadamente, em Paulo Freire (1979, 1986, 1996, 2000, 2013, 2020), Richard Sennett (2009, 2019, 2012) e Andrea Alliaud (2009, 2015, 2017, 2021a, 2021b). Adota-se a Bricolagem Científica, abordagem emergente na pesquisa em educação, a partir de Joe L. Kincheloe (2006, 2007); Joe Kincheloe; Peter McLaren (2006); Joe L. Kincheloe; Kathleen S. Berry (2007). Foram colhidos resultados de duas fontes de pesquisa. Primeiramente, ao longo dos dois primeiros anos do processo (2018-2020), foram desenvolvidas as Oficinas Pedagógicas de Manualidades, configurando ambiências bio (trans) formadoras, observando-se os movimentos de auto, inter e heteroformação, primeiramente protagonizado pelasicineiras e, em seguida, com estudantes de graduação, pós-graduação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicopedagogia – GEPEPp. Esses resultados foram descritos e comentados a partir dos registros de imagens e dos depoimentos dos participantes. No segundo momento da pesquisa (2020-2021), foram processados e analisados o conjunto de informações compartilhadas com os colaboradores, um educador e três educadoras egressos do PPGE e atuantes em escolas públicas municipais: memoriais acadêmicos; questões reflexivas; portfólio, todos produzidos em docências criadoras. Essas informações foram analisadas e processadas a partir da aproximação entre a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004, 2016) e o Software de Análise de Conteúdo – *webQDA*. O fluir da *Bricolagem Científica*, sem apriorismo, reconhece o protagonismo docente e discente constituindo à docência criadora com artesanias pedagógicas produzidas nas ambiências bio (trans) formadoras. Igualmente, as vivências das contínuas aprendizagens deram o sentido aos processos de “tecer juntos a trama” e ao ofício de educar, promovendo múltiplas faces de uma *Pedagogia da Bricolagem* produzida em cotidianos reinventados, tingindo aqui e acolá com cores e sentimentos.

Palavras-chaves: Novas pedagogias. Artesanias pedagógicas. Bricolagem Científica. Docência. Formação de professores.

¹ “A presente pesquisa foi realizada integralmente com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”. Bolsa CAPES DS – Demanda Social, desde maio/2019. [Portaria CAPES nº 206, de 4 de setembro de 2018].

² Adotamos o esquema binário, educador e educadora, aludindo aos gêneros e identidades sexuais, assumindo-se a diversidade na educação como um valor que nos é caro, a dignidade humana.

ABSTRACT

BRICOLÀGE PEDAGOGY: THE CRAFT OF ARTIFICER EDUCATORS

Author: Denise Santos da Cruz
Advisor: Adriana Moreira da Rocha Veiga, PhD.

This Thesis, developed in the Postgraduate Program in Education (PPGE), Federal University of Santa Maria (UFSM), research line “Teaching, knowledge and professional development”, presents the theme of a Pedagogy of Bricolàge as a craft of educators and artificer educators. Creative teaching is configured in pedagogical crafts - terms recommended by Sennett (2019, 2012) and Alliaud (2009; 2015; 2017; 2021a), in bio[trans]forming ambiences in school education. The theoretical-methodological plot has in Scientific Bricolage an emerging approach to research in education, based on Kincheloe (2006, 2007); Kincheloe; McLaren (2006); Neira; Lippi (2012). The corpus was inwrought in the interlocution with educators graduated from the PPGE and working in municipal public schools, bricolating academic memorials, reflective questions, portfolio, whose experiences and movements participate in the argumentative plot. The flow of Scientific Bricolage entered the field of research without apriorism, recognizing educators, male and female students and the pedagogical crafts they produced in bio(trans)forming ambiences. The experiences of continuous teacher and student learning give meaning to the processes of "weaving together the weft" and the craft of educating with pedagogical crafts, promoting multiple faces of a Pedagogy of Bricolage produced in the daily reinvented by artificer educators and students, in the brico-classes, dyeing here and there with colors and feelings.

Keywords: New pedagogies. Pedagogical bricolàge. Artificer educator. Scientific Bricolage. Teaching. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educador artífice: formação e docência	58
Figura 2 – Perícia artesanal na experiência concreta com artesanias pedagógicas.....	60
Figura 3 – Experiências práticas da docência criadora	63
Figura 4 – Dimensões constitutivas do/a educador/a e educandos/as artífices	66
Figura 5 – Interpretação do Modelo de Bardin (2016). A preciosa caixa de costura	72
Figura 6 – Dimensões, categorias e subcategorias da pesquisa	136
Figura 7 – Eixos de ressignificação conceitual e categorias fundantes da pesquisa	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos elementos da pesquisa.....	68
Quadro 2 – Descrição das técnicas e fases de análise qualitativa do conteúdo	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características e formação do educador artífice	137
Tabela 2 – Educador Artífice: análise dos Memoriais por tipo de formação	138
Tabela 3 – Educador Artífice: análise das Narrativas por tipo de formação	139
Tabela 4 – Educador Artífice: Narrativas e Memoriais.....	140
Tabela 5 – Sistematização das categorias em conceitos emergentes.....	141

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
1.1	VIVENCIAR APRENDENDO A TECER NOVAS COSTURAS.....	28
1.2	SOBRE CONSTITUIR-SE PESQUISADORA AO VIVENCIAR APRENDENDO	31
2	BRICOLAGEM CIENTÍFICA COMO (RE) CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E NA PEDAGOGIA	35
2.1	PRODUÇÃO DA BRICOLAGEM CIENTÍFICA: EVOLUÇÃO E PROPOSIÇÃO	38
2.2	ENTÃO, VAMOS ENTRETECER A COLCHA DE RETALHOS?	41
3	CONSTITUIÇÃO E PERCURSO DA COSTURA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE UMA TESE BRICOLADA	47
3.1	PROPOSIÇÃO TEMÁTICA E JUSTIFICATIVA TEÓRICA.....	47
3.2	OS RETALHOS DE MUITAS CORES: FIOS DE ENTRETECIMENTO DA TESE.....	56
3.3	O PROCESSO ANALÍTICO DOS BRICOLADOS DA PESQUISA E A PRECIOSA CAIXA DE COSTURA	69
4	OFICINAS PEDAGÓGICAS DE MANUALIDADES NA UNIVERSIDADE: AMBIÊNCIAS BIO [TRANS] FORMADORAS	77
4.1	EDUCADORAS ARTÍFICES NA DOCÊNCIA CRIADORA	77
4.2	PROFESSORAS OFICINEIRAS EM FORMAÇÃO	81
4.3	OFICINAS PEDAGÓGICAS DE MANUALIDADES: BONECAS RUSSAS ..	87
4.4	OFICINAS PEDAGÓGICAS DE MANUALIDADES: LIVROS DE PANO ..	101
4.5	OFICINAS PEDAGÓGICAS DE MANUALIDADES: BONECAS ABAYOMI	106
4.6	OFICINAS PEDAGÓGICAS: “FAZER O PÃO COM AS PRÓPRIAS MÃOS”	112
4.7	ARTESANIA DOCENTE: DANDO VOZ E ESCUTA AOS EDUCANDOS-EDUCADORES ARTÍFICES.	116
5	BIO [TRANS]FORMAÇÃO, DOCÊNCIA CRIADORA E AMBIÊNCIAS BIO[TRANS]FORMATIVAS: EDUCADOR E EDUCADORAS ARTÍFICES	125

5.1	O EDUCADOR E AS EDUCADORAS ARTÍFICES: A ESCOLHA E OS MEMORIAIS	125
5.2	DIMENSÕES, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA PESQUISA	134
5.3	BRICOLADOS DA PRODUÇÃO NARRATIVA DOS ARTÍFICES EM DIÁLOGO COM OS AUTORES-REFERÊNCIA	137
5.3.1	Síntese dos Resultados do webQDA	137
5.3.2	A derivação de eixos de ressignificação conceitual	140
5.4	VIVENCIAR APRENDENDO COM OS/AS EDUCADORES/AS ARTÍFICES.....	143
5.4.1	Bio (trans) formação humana	143
5.4.2	Docência criadora	155
5.4.3	Ambiências bio (trans) formadoras	167
5.5	SURPRESAS NAS CAIXAS DE COSTURA DOS ARTÍFICES BRICOLEIROS.....	176
5.5.1.	A Professora Moça Fiandeira e o fiar no seu início na carreira docente.	178
5.5.2	A Professora Maluquinha irradiando desejo-força de auto (trans)formação	185
5.5.3	A Professora Modista de Bonecas	192
5.5.4	O Professor Tecelão da Palavra: artesanias literárias	202
6	VIVENCIAR APRENDENDO A PEDAGOGIA DA BRICOLAGEM	211
	REFERÊNCIAS	219
	APÊNDICES	227
	APÊNDICE A – REQUERIMENTO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	229
	APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	231
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	232

1 INTRODUÇÃO

Compartilhamos a ideia de que vivemos momentos cruciais na educação e na pesquisa em educação. Momentos caóticos, em consequência de fatores sociais, econômicos e culturais. Tudo isto, a partir de março de 2020, potencializados pela Pandemia COVID-19, cujo impacto abrangeu o Planeta Terra em toda a sua extensão, carreando profundas ameaças à continuidade da vida humana. Somente em nosso país, até o presente padeceram mais de 638.362³ almas, realidade agravada por vários equívocos de ordem política e governamental que impactaram na saúde pública.

Repentinamente, tivemos que aprender novos comportamentos devido aos seríssimos riscos de vida à frente de circunstâncias de uma catástrofe totalmente desconhecida, para a sociedade em geral e à Educação, em particular. Ninguém poderia estar preparado para o imprevisível estado de coisas desconhecidas e o isolamento social imposto como restrição, trazendo para os lares várias funções, como o escritório em casa e a escola em casa.

No entanto, o nível de cobrança das famílias ecoou de sul a norte deste país. Os pais, assoberbados diante de todas as demandas “ainda” deveriam dar conta de apoiar a educação escolar dos seus filhos, cujo elo com a escola passou a denominar-se “ensino remoto”. Ainda mais marcante e com sérias repercussões nos sistemas públicos de educação, as famílias em situação de vulnerabilidade social vivem altíssima taxa de desemprego e exclusão digital. Agravando-se o fato de que na escola essas crianças, antes mesmo do acesso aos conteúdos escolares, buscavam o acesso à merenda escolar.

Algumas narrativas sobre o tema “educação na pandemia” trazem muitos casos de docentes que acompanharam as famílias, alcançando cestas básicas, material didático impresso e orientando as famílias. Por outro lado, narram casos de violência doméstica, agravado com a presença do casal em tempo integral na casa e vivenciando situações de carência total de recursos. Também não foram poucas as situações de alcoolismo e comportamento adito.

O tempo é vital, ligado às histórias individuais e à história social de cada comunidade. Torna-se testemunha preciosa que acompanha os ritmos acelerados de cada movimento de conquistas, vitórias, avanços e retrocessos. Não tem sido diferente para a história da educação,

³ O número de mortes por covid-19 alcançou 638.835 de ontem (13) para hoje (14), de acordo com o boletim nacional da COVID 14/02/2022 Brasil.

materializada ao longo do tempo com as pedagogias surgidas por todo canto, não se eximindo de estar e se fazer presente frente às lacunas que nos desafiam na atualidade.

Atribuimos o termo ao modo de *colheita pedagógica*, depois de tantos pensarem no que significa estar sempre re-pensando, re-criando e re-inventando, o que um dia significou o pedagogo como “escravo que levava nas costas as crianças gregas à casa do professor”, trazendo um enigma à história da educação. Como e quando o pedagogo se transformou no “modelo educacional” a ser seguido no Ocidente?

De fato, a origem servil do pedagogo e sua trajetória milenar podem inspirá-lo, por causa de sua dimensão intrinsecamente filosófica e irônica, a não apresentar aos alunos um ensino além de qualquer questionamento, conforme sugerido pela própria conotação do termo “ironia” após Sócrates lhe conceder o sentido positivo de “estímulo à elaboração de novos significados” (ZUIN, 2008, p. 17), o que significa que não há pedestal no qual o professor possa se estribar. E isso indicam tanto sua origem histórica quanto à postura necessariamente filosófica e irônica que a educação lhe exige. (TORRES, 2019, p. 845).

A etimologia do substantivo feminino ‘pedagogia’ deriva do grego *paidagōgós*, em que *paidos* refere-se à criança e *agoge* à condução, ato de conduzir. O sentido mais antigo dos gregos refere-se à condução de crianças pela mão à escola por escravos de famílias ricas (TARDIF, 2014; CAMBI, 2002; SAVIANI, 2021). O sentido hoje aceito é de o pedagogo conduzir a criança pelos caminhos da educação e do cuidado com o seu crescimento e desenvolvimento.

De acordo com a filósofa tcheca Svobodová (2013, p. 340-358), o verdadeiro *Paidagōgos* eleva-se à identidade de Jesus, O Cristo. Clemente de Alexandria primeiro dedica sua obra *Protreptikos Pros Hellénas*⁴ aos gregos, para que logo em *Paidagōgos* ele apontasse diretamente para o centro da cultura grega, a paideia helênica, pois Cristo é designado como o verdadeiro *Paidagōgos*. Isso não é uma rejeição da grande tradição grega anterior, mas uma convicção de que toda *Paideia* encontra a sua maior escalada em Cristo, inaugurando-se uma nova era cristã.

Werner Jaeger (2013, p. 3) reafirma o papel essencial da educação, ao expressar que

todo povo que atinge certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. [...] só o Homem consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão.

⁴ Incentivo aos Gregos.

A consciência é a responsável pelo agir humano e por distingui-lo na espécie como animal diferente dos demais, continua o mesmo autor. A sua capacidade de apreender, reter na memória o conhecimento apreendido e transmiti-lo aos demais, somente se tornou possível por meio da atividade consciente, racional. A “educação, como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo” (Idem, id.).

Na Grécia “a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” (Idem, p. 4). Os sofistas não adotam para si este princípio de filosofia, assumindo a postura de fundar as suas escolas itinerantes. Para eles, o conhecimento pode e deve ser transmitido, no entanto, exige a virtude de quem ensina e, sendo trabalho, era remunerado. Nesta prática de ensino de professores itinerantes dos sofistas nasce a pedagogia e os paidagogos.

O princípio ideológico já se constituiu desde a Grécia Antiga. Novamente:

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. O espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. (JAEGER, 2013, p. 3).

A corrente sofística, tendo se desenvolvido paralelamente à filosofia, atualmente é aceita como precursora da pedagogia. O trabalho de Jaeger, com a sua obra *Paideia* (2013) promoveu a aceitação da sofística como corrente de pensamento, sem a qual a própria filosofia não teria, no decorrer dos séculos, adquirido a importância que tem na perspectiva de representar a *sofia*, sabedoria humana.

Como se sabe, existia uma dupla intencionalidade da educação na Grécia Antiga: a educação em Esparta, ideologicamente ligada à educação do corpo, voltava-se à preparação de guerreiros, desligando-se do interesse pela literatura ou pelas artes. Em Atenas, enfatizava a concepção universal de cultura, em que a virtude reitora do homem seria a luta por sua liberdade e a racionalidade: falar bem, defender os direitos da pessoa e argumentar. Em Esparta o ideal do homem guerreiro; em Atenas, o ideal do homem livre, educado e do discurso. Os interesses educacionais de Atenas visivelmente eram preparar o indivíduo para ser cidadão, ou seja, político, um bom orador para defender os interesses públicos na Ágora, espaço público por excelência, instigadora da cultura e da política na vida social dos gregos, sendo a mais famosa é a Ágora de Atenas, equivalente a esta teríamos o Fórum Romano. Enfim, esta é parte da nossa herança cultural do ocidente.

Hans-Georg Gadamer (2015) esclarece-nos que o conhecimento é construído na experiência, pela verdade múltipla, historicamente localizada e conectada ao contexto em que é produzido. Portanto, hermenêuticamente, o conhecimento advém da experiência do sujeito conhecedor ao entrar em contato com dada realidade concreta. O que sabemos não traduz essências, mas construções humanas, sendo possível o desenvolvimento de uma subjetividade aberta ao outro, seus modos próprios de ser e fazer e a gratificação de estar ao seu lado. O “Tecer Juntos” o enredo desta Tese é a realidade que imprimimos, ao reconhecer no compartilhamento das experiências ressignificadas e aqui registradas que essa obra seria de autoria coletiva.

O mesmo autor nos diz que “educar é educar-se”, sugerindo a reciprocidade educador e educando – este reconhecido e respeitado em suas capacidades e limites. Essa expressão demonstra o quanto nos encontramos “em abertura”, pois se educo o outro, por ele também sou educado. Quem aprende, aprende a partir dos erros e acertos, processo em que o educador e a educadora vão reinventando a sua docência e a si mesmo (GADAMER, 2000).

A ação educativa, em perspectiva hermenêutica (GADAMER, 2015), parte da ideia de que como educadores estamos sempre expostos ao risco, ao inesperado, às incertezas, pois o outro, é constituído pela historicidade. A hermenêutica também considera esta realidade sempre em abertura no processo de compreensão e aprendizagem. É esse desconhecido que permitirá a compreensão da finitude do conhecimento humano e o desejo de produzir novos sentidos à aprendizagem.

A formação de professores, inicial ou continuada sempre traduz as preocupações com a docência. As metodologias de ensino, pretendem garantir resultados seguros na sala de aula mediante o fazer pedagógico elaborado nas técnicas de ensino. Porém, temos também a insatisfação docente em relação às mesmas metodologias, ao constatarem que não garantem certezas sobre o processo educativo. Essa radicalização gera a perda de sentido do que se sabe e do que se faz na educação. Gadamer (2015) alerta para o fato de que inexiste o método decisivo chegar à verdade. Como educadores precisamos saber que o ato educativo é uma incógnita, pois as motivações e interesses que o permeiam estão imbricados no processo humano-relacional com os estudantes e na disposição mútua em participar do jogo em que “educar o outro e ele também sou educado”.

Ainda é necessário que busquemos em Gadamer (2015, p. 247), o diálogo imprescindível, que se traduz em compreensão e produção de sentido nas relações pedagógicas. Registra o hermeneuta que

o diálogo [...] é aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou.

O diálogo se organiza a partir do educar - que é educar-se -, no confronto consigo mesmo, com as suas próprias opiniões e crenças. Com os próprios saberes, os quais podem reservar um segundo plano para a experiência. O que ao longo desse texto definiremos como vivenciar aprendendo é uma chave de leitura, não apenas para o que está escrito, mas para o que se encontra inscrito em nossa experiência como educadores e educandos.

Então, compreendemos a importância dessa rápida visita a Hans-Georg Gadamer, pois sem o diálogo nada do que foi gerado nessa Tese teria sentido, apesar das várias visitas a Paulo Freire, para o qual o diálogo também é vital na relação pedagógica.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 2013a, p. 110).

Com base na história da educação, muita vontade e comprometimento com os fazeres-saberes, buscamos alguns movimentos a partir das necessidades dos novos tempos, com outras formas de pensar e ler o mundo no intuito de acompanhar, estar presente e ao mesmo tempo contribuir. Prosseguimos nossa busca e festejamos os encontros.

Jaume Carbonell (2016), reduz a histórica fronteira entre teoria e prática na educação, amplamente abordada no campo da pedagogia. Nesta obra, apresenta movimentos de novas Pedagogias no século XXI, revelando, na ação concreta do fazer hibridar teoria-prática, a pedagogia na contemporaneidade, o que nos é muito caro em nossa Tese.

Trazendo a questão “quais são os novos discursos e práticas pedagógicas que estão emergindo e iluminando este novo século e a partir de onde se constroem?” o autor analisa a atualidade. As referências às pedagogias que permeiam as perspectivas educativas do século XXI são tracejadas com pontos de aproximações conceituais nos entrecimentos teórico-metodológicos, dando visibilidade às singularidades e coletividades, assim como o compartilhamento de “bases para a inovação educativa”.

O autor destaca no epílogo, “[...] a memória quando se ativa, contém mais sementes de futuro do que restos do passado” (CARBONELL, 2016, p. 261), estimulando-nos a pensar o potencial inovador nos rastros históricos, movimentados por identidades e vivências

educativas. Enfim, nas pedagogias trazidas ao debate, coteja incompletudes e antevê possibilidades futuras para a abrangência entre teoria e prática nos muitos modos de produzir pedagogias em novos contextos.

Então, chegou o tempo de recorrermos à caixa de costura particular, com muitas experiências como ferramentas de apoio para pensar a pedagogia alinhada aos novos tempos e cenários que se apresentam. Em Paulo Freire (1986, 1996, 2020), encontramos alento, pois anuncia que a educação não pode ser dissociada dos sujeitos e da realidade em que está inserida. Com ele, existe a possibilidade de o professor provocar os alunos à construção dos conhecimentos a partir da autonomia; a liberdade dos professores para organizar estratégias desafiadoras, em novos espaços e tempos que estimulem a curiosidade dos alunos e problematizem os conhecimentos, possibilitando assim a sua ressignificação.

1.1 VIVENCIAR APRENDENDO A TECER NOVAS COSTURAS

Como pesquisadora aprendente, dialogamos com outros pensamentos, com respeito e consciência do tempo de maturação. Na prática diária buscamos a aproximação aos elementos teóricos e práticos que se hibridizaram para compor a concepção de *pedagogia da bricolagem*, ideia central da nossa Tese. A partir das visões que fizeram sentido com o desejo de tecer nossa própria costura, surgiu a *Pedagogia da Bricolagem* como possibilidade, tendo o seu início a partir da ideia de desenvolvermos uma proposta que fosse ao encontro do “vivenciar aprendendo” (CRUZ, 2017), aliada ou inspirada em outras propostas que deixaram marcas duradouras na educação, respeitando os ritmos sem queimar etapas. Enfim, comprometidas em convocar o saber onde quer que esteja, como diria Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010).

Vivenciar aprendendo - Expressão bricolada da nossa Dissertação de Mestrado⁵, defendida em 2017. Ecoa forte em nossa mente o desejo de aprofundá-la, esmiuçá-la, dar-lhe um sentido na base da formação do educador e educadora. Decidida a prosseguir, reunimos nossos retalhos, fizemos os alinhavos, enfrentamos novos percalços e re-juntamos as re-lembranças. Assim, percebemos melhor os bricolados que vinham nos constituindo e àqueles que foram sendo agregados.

⁵ CRUZ, Denise S. da. **Vivenciar aprendendo. Contribuições da Pedagogia Waldorf à formação do pedagogo no Século XXI.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS, 2017.

Nessa trajetória que nos foi tecendo, esses encontros permitiram novos caminhos teórico-metodológicos na medida em que buscamos compreender a realidade na qual prospectamos a pesquisa e que nos permitiu escrever a Tese de Doutorado, sintonizada o nosso tempo. Marcamos muitos re-encontros com o legado de Joe Kincheloe para a pesquisa em educação. Neste campo, nosso campo, Kincheloe (2006) definiu a bricolagem científica como um modo de investigação que busca incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno.

Posterior, Kincheloe (2007) desenvolve a bricolagem como forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares; a bricolagem se contrapõe às diretrizes e roteiros preexistentes, criando os processos de investigação à medida que as demandas vão emergindo. Na bricolagem são as circunstâncias que vão modelando os métodos definidos a partir da realidade abordada. Sua existência é explicada a partir de uma epistemologia da complexidade (MORIN, 2007, 2015), cujo propósito é manter a confluência da pesquisa moderna e pós-moderna e alimentar os discursos conflitantes entre elas sem delimitar fronteiras conceituais ou o predomínio de uma sobre a outra.

Assim, o paradigma da complexidade nos guia epistemologicamente o pensamento para articular nossos bricolados e dar sentido ao corpus da pesquisa.

Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadoros de pensar [...] é dar conta das articulações entre campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo [...] aspira ao conhecimento multidimensional. Mas ele sabe que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência. (MORIN, 2015, p. 6).

Na bricolagem, explica Kincheloe (2007), método algum pode ser priorizado ou aplicado com segurança, tampouco descartado antecipadamente. Respeitando os inúmeros olhares e experiências que permeiam a sociedade atual, multicultural e multirreferencial contemporânea, a bricolagem altera a lógica dominante na produção de conhecimentos. O pensamento complexo imprime à bricolagem a ruptura com o reducionismo, o parcelamento, a fragmentação e a neutralidade científica dos métodos positivistas, os quais legitimam as relações de poder desiguais (KINCHELOE, 2007).

Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos. Ora, teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos. Uma vez que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural sob análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto. (NEIRA, 2012, p. 610).

E qual o nosso desejo de educadora artífice? O que desejamos tecer? Apresentou-nos à imaginação um horizonte ainda tênue, apenas ponto de partida. Um desejo alimentou à busca cognitiva e foi tecendo as bases para uma pedagogia produzida a partir das boas vivências de educadores e educadoras com *artesanias pedagógicas*, forjando *docências criadoras* e atrativas para as crianças nas *ambiências escolares*, perscrutando a atualidade e educação emergentes.

A definição de *ambiência* aqui referida surgiu a partir da observação natural na educação básica e depois na educação superior (MACIEL, 1995, 2000). A autora sentiu-se movida a conceituar a psicodinâmica da interrelação “eu, o mundo e o outro”, constituindo-se positiva ou negativamente a partir de condições objetivas, intersubjetivas e subjetivas geradas nas experiências. A compreensão de *ambiência* (MACIEL, 2009) definiu o horizonte para considerar o processo de desenvolvimento bioecológico no aprendente, a partir da interação “recíproca e complexa de um ser ativo com outros seres ativos e o ambiente” (BRONFENBRENNER; CECI, 1994). Assim, a ambiência é o espaço, físico, pedagógico e relacional em que o aprendente se encontra ao vivenciar aprendendo com artesanias pedagógicas e mobilizado pela ação criadora de educadores/as-educandos/as e educandos/as-educadores/as (FREIRE, 2020).

O termo “artesanaria pedagógica”, trazido por Andrea Alliaud (2017), significou um dos pilares para a formulação conceitual da Tese, colocando no ensino o conceito de artesanato, como a capacidade de fazer algo certo pelo prazer de o fazer, aproximando-se da compreensão de artífice em R. Sennett (2019, 2012). Enfatiza que o ensino sempre ocorre com os outros e sobre os outros, e fazê-lo bem constitui uma das melhores recompensas para aqueles que têm esse ofício.

Prospectamos, ainda, à *docência criadora*, lembrando o inédito-viável freiriano⁶ e o vivenciar aprendendo. Este ampliou as perspectivas da aprendizagem e potencializou a capacidade afetivo-cognitiva. Pela mesma razão, “as artes, os trabalhos manuais e artesanais ocupam na pedagogia Waldorf um lugar de destaque” (LANZ, 2013, p. 84).

A aproximação da docência com as atividades humanas primárias (fiar, tecer, pintar, esculpir, etc.) alcança a ancestralidade pelo trabalho manual, firmando o *homo faber* que nunca deixamos de ser, convoca-nos à reflexão Richard Sennett (2019), ampliando os sentidos para qualificar a artesanaria ou atividade principal realizada, consolidando a prática e

⁶ O ‘inédito-viável’ representa uma possibilidade, pois “o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (FREIRE, 2014, p. 225).

permitindo-nos novas projeções. O referido autor nos ensina, então, que o tempo é o tempo necessário para fazer bem feito, e fazer bem feito emprega um gosto estético, presente ali mesmo no fazer com acuidade e comprometimento.

Precisamos sublinhar que a bricolagem científica está imbricada na produção de conhecimentos cada vez mais complexos, sem finalização, seguindo um continuum de realimentação e entretencimento. No entanto, a bricolagem nunca é uma produção solitária e o convite para entretecermos juntos se faz desde agora.

Vamos, na compreensão do caminho, cotejar bricolados para novos conhecimentos?

1.2 SOBRE CONSTITUIR-SE PESQUISADORA AO VIVENCIAR APRENDENDO

A produção desta Tese move desejo, curiosidade e desassossego, como estudante e pesquisadora, sendo fruto da imensa vontade de fazer a diferença e contribuir com as pesquisas já existentes. O tema Vivenciar Aprendendo nos arrebatou desde a Dissertação de Mestrado (CRUZ, 2017), ao nos debruçarmos sobre a pedagogia Waldorf (STEINER, 2013, 2014; LANZ, 2013) como horizonte de formação, preocupando-nos com as possíveis contribuições à formação inicial do pedagogo.

Vivenciamos a pedagogia Waldorf em cursos de formação, experimentando o aprendizado das manualidades pedagógicas; visitamos escolas e durante dois anos lemos, refletimos, escrevemos. Compreendemos muitos aspectos da educação integral do Homem Todo, corpo, mente e espírito, de significativa repercussão na formação do ser humano, no seu pensar (imaginação – arquiteto social), sentir (inspiração - artista social) e querer (intuição – artesão social) (STEINER, 2006).

Logo ao iniciar o Doutorado em Educação, chamou-nos à atenção a expressão “artesanias das práticas”, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2010). Esta leitura abriu-nos outros horizontes, embora as marcas da pedagogia Waldorf ainda permaneçam, quanto ao seu caráter inovador, com as atividades cotidianas ligadas à arte e à ciência de educar, conceito central da pedagogia, para Rudolf Steiner (2013), o seu precursor.

A nossa trajetória de vida tem sido rica em experiências, significações e sentidos, ainda que atravessada por alguns percalços. Alinhando aprendizagens e desenvolvendo a autorreflexão visualizamos a costura desta colcha de retalhos chamada vida-formação. A riqueza em vivências e aprendizagens se redesenhando a partir do contato com a modalidade de ensino a distância (EaD) - nos fez sonhar e alçar voos para concretizarmos o sonho.

Estudante de graduação (Administração, bacharelado e licenciatura) e de pós-graduação (duas especializações e mestrado); profissionalmente, como tutora presencial e a distância em duas IES, coordenadora de pólo EaD e coordenadora de uma Escola de Educação Infantil Montessoriana, onde tivemos a oportunidade de trabalhar desde o planejamento inicial para abertura da escola; todas estas oportunidades de formação humana e profissional.

Cerzir e pespontar as memórias da nossa trajetória nos fez bricolar e ir alinhavando momentos *charneira*⁷ (JOSSO, 2002), os quais vão se incorporando ao tecido da vida, como parte importante desta. O alinhavo rompeu algumas vezes, tendo que desmanchar a costura, repensar e costurar novamente.

Juntar pedaços destes retalhos de vivências e fazer essa costura em um patchwork, onde tudo se encaixa harmoniosamente, resulta em aprendizagem vinculada ao vivenciar aprender. Passo-a-passo, agregando inúmeras contribuições socioculturais, o tecido foi tomando forma. A exemplo da bricolagem, produzindo conhecimento a cada fazer vivenciado. Assim sendo, a bricolagem foi sendo apropriada por sua interdisciplinaridade, ao se fazer presente em diversos contextos, até mesmo na trajetória de vida e formação humana.

Após cursar Administração fomos em busca da pós-graduação na modalidade EaD, desta vez na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS, onde cursamos Especialização em Educação à distância com ênfase na docência e na tutoria. Nesse interim, ingressamos no GPKosmos - Grupo de Estudos em Educação Digital e Redes de Formação, precisamente no Projeto Inovar, com a intenção de dar continuidade aos estudos e ter mais familiaridade com os referenciais da Área Educação, sendo o início da nossa trajetória acadêmica na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Como participante externa do grupo de estudos e por ter a intenção de continuidade nos estudos, a coordenadora do grupo sugeriu que participássemos da seleção para ingresso no Programa Especial de Graduação, Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG).

Este marcou intensamente a nossa vida acadêmica e profissional, voltando à modalidade presencial depois de alguns anos sem ter este contato face-a-face com professores e colegas. Na ocasião, a coordenadora do grupo de estudos enfatizou a importância do PEG para a formação de bacharéis que desejam ser professores. O estágio do PEG na trajetória formativa, vivenciando as teorias que aprendemos na prática merece destaque. A partir disso, a nossa base se solidificou e, logo após concluir o PEG, com uma bagagem relevante em

⁷ Marie Christine Josso (2002; 2004; 2010) aporta o termo *charneira*, compreendido como dobradiça, algo que faz o papel de articulação, sendo utilizado para designar os acontecimentos marcantes que separam, dividem e articulam as etapas da vida.

leituras e contatos com autores da área de formação de professores, participamos da seleção para o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, em 2015. Logramos êxito na aprovação e fomos também Bolsista Demanda Social CAPES por um (1) ano, um apoio imprescindível à pesquisa. Concomitante ao mestrado, cursamos mais uma especialização, desta vez na UNINTER, Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional a Distância, agregando valores ao nosso aprendizado, aproximando-nos da nossa orientadora, também Psicopedagoga. No ano de 2018, participamos da seleção para o curso de doutorado, no mesmo Programa e Universidade.

No início da caminhada, não havia prospectado, embora a dedicação tenha sido afincada para estarmos preparada e chegarmos à defesa final da Tese de Doutorado. Nesse contexto de fazeres e saberes vimos nutrindo e constituindo o nosso viver aprendendo com componentes da pesquisa do tema escolhido, permeado pelas manualidades, artesanias das práticas e bricolagens pedagógicas. Em um continuum de autodescobertas, decidimos cursar a Licenciatura em Pedagogia, em busca de complementação, pois era uma situação-limite na nossa formação que precisava ser enfrentada e superada. Então, tudo o que lemos e aprendemos na nossa trajetória formativa passou a adquirir novo sentido, fazendo muita diferença para o salto qualitativo de desenvolvimento e aprendizagem.

Estarmos no doutorado hoje é a realidade que se tornou possível. A vida nos devolve tudo o que foi e continua sendo negado aos afrodescendentes, como o direito de exercer os direitos, como estudar até o mais alto nível acadêmico, o doutorado. A construção desta Tese faz parte do nosso desassossego como pessoa, estudante e pesquisadora, fruto da imensa vontade de realizar e contribuir com as pesquisas já existentes, ao gerar novas perguntas à pedagogia e à pesquisa em educação.

Quando o pano de fundo da pesquisa é o que nos move, isto nos deixa desconfortáveis e ao mesmo tempo nos traz prazer, tornando-se mais desafiador e nos instigando a pesquisar mais e mais. O trabalho realizado, tendo partindo das manualidades, está ligado à trajetória de vida e formação e à ancestralidade, presente na educação no atuar interdisciplinarmente, agregando e enriquecendo a nossa prática pedagógica.

Pesquisar é uma tarefa complexa, pois precisamos nos envolver e nos despir de julgamentos prévios. Como a urdidura, lançamos mão da ferramenta pesquisa como instrumento balizador das nossas intenções e buscas para produzir a fundamentação e responder nossa pergunta. O conhecimento que vem sendo construindo ao longo dos anos de dedicação acadêmica, profissional e pessoal, é prazeroso e enriquecedor a cada descoberta que se apresenta ao nosso olhar e a nossa prática pedagógica.

São peças diversas que se encaixam na bricolagem da pesquisa, em prol do conhecimento e aprendizagem. Assim, ao modo de colcha de retalhos, a reconstrução dos fazeres e saberes aos poucos vai tomando forma, aliada aos já existentes e prospectando outras pesquisas em prol de algo maior que é o olhar para a formação de professores.

2 BRICOLAGEM CIENTÍFICA COMO (RE) CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E NA PEDAGOGIA

Falar de bricolagem é tarefa desafiadora. Também fascinante, ressignificador e, por que não, inusitado, sobre as diversas formas e possibilidades de fazer pesquisa em educação a partir de caminhos antes não percorridos, mas que se fazem presentes no dia-a-dia do pesquisador. A bricolagem como pesquisa nos tira da zona do conforto acadêmico, é uma forma de (re) construção de conhecimento com o propósito de transformação social que respeita a complexidade do mundo ao mesmo tempo que nos obriga a navegar por outros mares.

Joe L. Kincheloe e Kathleen S. Berry (2007) definem a bricolagem como possibilidade de inclusão. Nisso reside a mágica da bricolagem - ao passar a entender as múltiplas influências que moldam a “assustadora” tarefa, os pesquisadores trazem para o processo pessoas e categorias de pessoas que haviam sido excluídas.

Para compreender essa mágica inclusiva, com força de interculturalidade, buscamos Stuart Hall (1997), precisamente em “Identidades Culturais na Pós-modernidade”, escrito na última década do Século XXI, ao reconhecer que nos encontramos envoltos em um emaranhado de significados culturais constitutivos das identidades sociais e que inviabilizam, tanto a alienação quanto a emancipação. Esse é um ponto de encontro com a Bricolagem Científica, permitindo que se transite por esse emaranhado com abertura para encontrar fios que possam sustentar a trama desejada.

Passados quase 25 anos do início do “Terceiro Milênio” percebemos diariamente que o mundo se organiza cada vez mais por mudanças abruptas, fluidez nas relações, emaranhado das conexões em rede e a rápida ação dos agentes quanto aos discursos, os quais na educação têm se tornado excessivamente e politicamente midiáticos. Muitos são os questionamentos sobre a construção do conhecimento quando, em um clique, o *Professor Doutor Google* responde às curiosidades humanas, sejam estas epistemológicas ou não. Concordamos com a noção de que estas respostas são informações e que o conhecimento exige elaboração reflexiva do pesquisador. De qualquer modo, inexistente verdade absoluta e unilateralidade; estamos vivendo tempos de pós-modernidade.

Ao refletirmos, buscando alternativas teórico-metodológicas viáveis e coerentes com as características desses tempos, percebemos que a elaboração reflexiva exige que o pesquisador também desempenhe função crítica com relação aos conhecimentos científicos.

Sendo característica do nosso tempo as rupturas, é preciso abertura para dialogarmos entre diferentes campos do saber.

Por tratar-se de uma pesquisa em educação e da complexa realidade humana e social que a envolve, é premente que a elaboração reflexiva envolva novas possibilidades investigativas na constituição de caminhos teórico-metodológicos, abarcando uma concepção multirreferencial de pesquisa, concebida por Borba (1998) como “bricolagem” no ato de “fazer ciência”.

Precisamos sair do conforto das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a “composição” (a bricolagem) metodológica. É na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (in loco) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso. Não é a ciência que deve andar a reboque (servilmente) da metodologia e sim o contrário. (BORBA, 1998, p. 17).

Jacques Ardoíno, pesquisador francês, apresenta a multirreferencialidade como exemplo de posição epistemológica centrada na complexidade dos fenômenos educacionais, contribuindo para a introdução desse conceito no Brasil.

[...] a abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos [...], ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p. 24).

Passo importante na construção teórico-metodológica de uma Tese na área de *formação de professores*, com foco na *docência, saberes e desenvolvimento profissional* é a aproximação ao pensamento de Paulo Freire, em busca de um pensamento investigativo crítico-reflexivo de caráter pedagógico. Esta pedagogia permeia o processo da pesquisa e o processo educativo, pois educar requer a dúvida, a pergunta, o diálogo.

O pensamento Freiriano é referencial importante para uma pedagogia da pesquisa, pautando-se, minimamente (FREIRE, 1979):

- Na “profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências”;
- No entendimento de que “a realidade é mutável”;
- Na substituição das “explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade”;
- Em “verificar e testar descobertas”;
- Na busca de “livrar-se dos preconceitos”;
- Em ser “intensamente inquieta”;

- Por “aceitar a delegação da responsabilidade e da autoridade”;
- Em ser indagadora;
- Em “amar o diálogo e nutrir-se dele” e
- Por “não repelir o velho por ser velho” e nem “aceitar o novo por ser novo”, mas aceitá-los “na medida em que são válidos”.

A racionalidade tem regido o paradigma da ciência moderna, aspecto que é questionado pela bricolagem epistemológica. A bricolagem na ciência refere-se “à capacidade de empregar abordagens de pesquisa e construtos teóricos múltiplos, é o caminho em direção a uma nova forma de rigor em pesquisa” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 10). Reconhecemos que diversificar os processos de produção de conhecimento em uma sociedade que se exprime cada vez mais complexa é um passo importante para superarmos as amarras que a ciência moderna desenvolveu para si e que não a permitiram olhar para as subjetividades e para a complexidade dos fenômenos. Os mesmos autores, na mesma obra (p. 41), trazem a ideia de que “a produção do conhecimento é um processo muito mais complexo do que se pensava: existem mais obstáculos ao ato de entender o mundo do que os pesquisadores haviam previsto”. A bricolagem científica nas pesquisas em educação, como diálogo inter/transdisciplinar, insere-se nessa perspectiva, abrindo o leque de possibilidades à criatividade dos *pesquisadores bricoleurs* ou *bricoleiros*, em bom português brasileiro.

Postulamos, pois, a importância de o *pesquisador bricoleur* desenvolver as suas ferramentas. A bricolagem é importante instrumento para isto, pois o pesquisador aprende a lidar com a fluidez dos cenários educativos e com as individualidades dos protagonistas, entendendo que cada educador e educadora tem sua personalidade e modos de fazer próprio, o que lhe credencia a participar proativamente no coletivo de educadores, educandos e na comunidade escolar, com os quais produz motivações comuns para contribuir para uma ambiência (trans) formadora.

Nessa direção, Denzin e Lincoln (2006, p. 18) entendem o pesquisador qualitativo como um “[...] bricoleur e confeccionador de colchas que [...] utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance”. Apraz-nos ideia de colcha de retalhos, em Patchwork, a exemplo de pesquisa científica, pois o sucesso desta técnica traz consigo o segredo de saber combinar as cores, os tons e as formas, alcançando certa harmonia entre eles.

Bricolar é, então, ricochetear, enviezar, zigue-zaguear, contornar. O bricoleur, ao contrário do homem das artes (no caso, o arquiteto), jamais vai diretamente a um

objetivo ou em direção à totalidade: ele age segundo uma prática fragmentária, dando voltas e contornos, numa atividade não planejada e empírica. (JACQUES, 2001, p. 24).

O rigor da bricolagem científica se encontra na consciência da consulta à diversidade de posições (KINCHELOE, 2007). O conhecimento produzido, assumidamente provisório e processual, reconhece a existência de diversas interpretações sobre o objeto, edificadas por meio de discursos e construções sociais. Apesar da sua multilogicidade, fazer bricolagem implica selecionar métodos, estratégias e referenciais teóricos no processo investigativo, conforme a realidade coloque à mostra as diferentes necessidades de abordagem. Para Nelson; Treichler e Grossberg (2008, p. 09), “a escolha das práticas de pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem do seu contexto”.

A bricolagem possibilita a compreensão diversificada do fenômeno investigado, permitindo a multiplicidade de leituras que o podem elucidar. Kincheloe e Berry (2007) concordam que “a bricolagem é oferecida como uma forma prática de construir uma ciência crítica da complexidade” (p. 10), buscando, nas mais variadas fontes, opções que possibilitem a elaboração do método de pesquisa. A criatividade do pesquisador lhe permite se apropriar de meios teóricos e metodológicos disponíveis, evitando os roteiros predefinidos que venham a engessar o método, limitando os resultados da investigação.

Por fim, a Bricolagem Científica é substancial quando o olhar de pesquisadora bricoleur, artífice desejosa de produzir teoria e o método qualitativos, pretende a imersão em práticas pedagógicas compreendidas como “vivenciar aprendendo” com “artesanias pedagógicas” em escolas públicas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 PRODUÇÃO DA BRICOLAGEM CIENTÍFICA: EVOLUÇÃO E PROPOSIÇÃO

A Bricolagem origina-se do francês "*bricolage*", significando a realização de um trabalho de improviso, com as ferramentas disponíveis para o artesão. Inicialmente, Lévi-Strauss (1976), definiu bricolagem como método de expressão por meio da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura. Lévi-Strauss traduziu a *Bricolage* como trabalho de campo, visto como um processo muito menos sistemático, um processo muito mais "faz-tudo", do tipo "o homem dos sete instrumentos", disponível e que parece sensato.

Posteriormente, antropólogos referem-se à bricolagem como a montagem de elementos míticos, motivos, alusões, caracterizações, peças e peças alegóricas, técnicas

narrativas e outras ações materiais para formar histórias que são, no entanto, novas e particularizadas para o contexto local, um trabalho de campo - incluindo método. Jacques Derrida (1971) ressignificou bricolagem no âmbito da teoria literária, adotando-a como sinônimo de colagem de textos numa dada obra e Michel De Certeau (2003) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo, aproximando-se de uma perspectiva atual.

Joe Kincheloe (2006), define bricolagem na pesquisa em educação, como modo de investigação que incorpora diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno. Posteriormente, em 2007, o autor ampliou essa definição, admitindo-a como modo de fazer ciência, analisando e interpretando os fenômenos a partir dos diversos modos existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas.

Na bricolagem não são necessários diretrizes e roteiros preexistentes, podendo ser criados processos de pesquisa conforme surgem as demandas. A bricolagem permite que as circunstâncias moldem os métodos empregados, pois nela nenhum método pode ser privilegiado ou empregado com segurança, tampouco descartado antecipadamente.

Por isso, Joe Kincheloe a explicita a partir da *epistemologia da complexidade* (MORIN, 2001, 2003, 2005), sem desprezar os pontos de encontro entre pesquisa moderna e pós-moderna e admitindo os discursos conflitantes entre elas, sem delimitar fronteiras conceituais ou o predomínio de uma sobre a outra. Em um primeiro sentido, a palavra *complexus* significa aquilo que está ligado em conjunto, aquilo que é tecido em conjunto; E é este tecido que se deve conceber.

Tal como a Complexidade reconhece a parte da desordem e do imprevisto em todas as coisas, também reconhece uma parte inevitável de incerteza no conhecimento. É o fim do saber absoluto e total. A Complexidade tem a ver, ao mesmo tempo, com tecido comum e com a incerteza.

Assim, Denzin e Lincoln (p. 20) caracterizam diversos tipos de pesquisadores bricoleurs, produtores da *bricolagem complexa* como o conjunto de representações, reunindo peças que se encaixam em um quebra-cabeça que se transforma e sofre mudanças na medida em que se acrescentam novas peças. O bricoleur abraça diversos papéis:

- O bricoleur metodológico executa diversas atividades, desde entrevistas a processos de autorreflexão, trabalhando dentro de perspectivas e paradigmas concorrentes e, também, entre eles.

- O bricoleur interpretativo concebe a pesquisa como processo interativo influenciado pelo contexto das pessoas envolvidas, envolvendo pensamento complexo (MORIN, 2005) e hermenêutica (RICOEUR, 2000).
- O bricoleur político entende que ciência significa poder.
- O bricoleur narrativo sabe que os pesquisadores contam histórias sobre o mundo que tiveram acesso e estudaram.

A metáfora da atividade do pesquisador artífice como a de um bricoleur, à Joe Kincheloe, abarcaria muitas variações interessantes que na sua perspectiva atestam como a natureza do fazer investigativo é marcadamente sujeita a imprevisibilidades, improvisos, desvios e atalhos e sucessivos rearranjos em todas as fases da construção da pesquisa.

Principia pelo tipo de conhecimento promovido pela observação cotidiana, seja por meio da inserção nos cenários investigados ou outros formatos, em geral restrito ao recorte e com relativo período de validade. Também podemos inferir que, mesmo submetido a métodos específicos de linguagens e cenários definidos, o fazer-saber investigativo se aproxima de uma artesanaria, uma bricolagem.

Assim posto, artesanaria e bricolagem têm sentidos e significados próximos, tanto no contexto da pesquisa em educação, quanto das vivências do aprender no campo pedagógico. O amálgama destes diferentes tipos de pesquisadores sugere a complexidade na formação rigorosa do pesquisador bricoleur, que deve estar consciente desta multiplicidade de formas de abordagem e possibilidades de resultados.

Para Rodrigues, Therrien, Falcão e Grangeiro (2016), o modo bricoleur de compreender a pesquisa instiga os pesquisadores a saírem de seus espaços rotulados de investigação, arriscando-se no trânsito de uma área a outra, no intuito de produzir conhecimentos de maneira mais flexível, aberta, crítica e criativa, mantendo o rigor científico necessário. O pensamento complexo, essência da posição do bricoleur, duvida das verdades para poder olhar para outros ângulos do universo pesquisado.

Paul Ricoeur (2000) compreendeu que *Dizer é Fazer*. Contar, narrar a vida é fazer o indivíduo existir, conferir a ele uma segunda existência: “ao narrar-se o sujeito se faz, porque, pela virtude da narrativa, as impressões memoriais subjetivas (traces mnésiques), em se juntando em uma trama, adquirem significação”.

Ao compreendermos essa possibilidade de interlocução nos motivamos ainda mais à integração da Bricolagem na nossa Tese, pois isto significa um trunfo, após a recolhida dos relatos de vivências e das memórias de formação, para trabalhar as sínteses reconstrutivas com

os protagonistas da pesquisa. J. Kincheloe (2007, p. 112) sinaliza que “[...] todas as descrições do mundo são uma interpretação e sempre há novas interpretações a serem encontradas”. Trabalhamos, portanto com o cenário de interação e diálogo com/entre os educadores/as artífices, oferecendo um recorte da sua trajetória de educação permanente e desenvolvimento pessoal/profissional.

O ato interpretativo na bricolagem promove o desvendar de significados e sentidos expressos pelos diferentes sujeitos. Para entendermos como os diversos grupos constroem as interpretações da realidade, a hermenêutica poderá representar uma forma de análise. A hermenêutica é crítica no sentido de que se dedica a um diálogo. “Ao se basear na hermenêutica crítica e ao tomar como referência a reflexão filosófica, a bricolagem “leva a interpretação na pesquisa a novos patamares, indo além do que é visível ao olho etnográfico, à exposição das razões ocultas que movem os eventos e moldam a vida cotidiana” (KINCHELOE; BERRY, p. 102).

Interpretar implica em produzir descrições densas dos textos sociais, considerando seu contexto de produção, as intenções dos seus produtores e os significados mobilizados nos processos de sua construção. “Em sua articulação mais elementar, o ato hermenêutico da interpretação envolve o entendimento daquilo que foi observado de forma a comunicar a compreensão” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 287). A finalidade de tal análise é desenvolver uma forma de crítica cultural que revela as dinâmicas do poder dentro dos textos sociais e culturais. O trabalho do pesquisador consiste em construir “[...] pontes entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade, e uma determinada circunstância social e outra” (Op. cit., p. 288).

2.2 ENTÃO, VAMOS ENTRETECER A COLCHA DE RETALHOS?

Na bricolagem, as interpretações sempre são entretecidas (KINCHELOE, 2007). Entretecer significa vamos tecer juntos, tecer entremeando. O ato de entretecer fundamenta uma concepção de pesquisa que pretende construir a partir de uma perspectiva crítica, questionadora, dialógica e dialética. Tecer juntos, entremeando, almeja uma produção coletiva de conhecimentos, respeitadora de múltiplas perspectivas e que contemple o ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade contemporânea. Configura-se a partir da multiplicidade de vozes e do seu alinhavar, compreendendo de qual local partem os discursos e quais grupos atuam em sua defesa.

Para entretecer as representações sobre o objeto de estudo, o pesquisador procura ouvir os sujeitos, conhecer suas visões e compreender os pressupostos que sustentam seus argumentos. Cada participante do estudo é convidado a interpretar as representações dos demais envolvidos: pares e pesquisador. A bricolagem incita, justamente, o encontro das interpretações dos sujeitos com as interpretações de quem faz a pesquisa.

A bricolagem é, segundo Kincheloe e Berry (2007), uma forma de fazer ciência, analisando e interpretando os fenômenos com origem em várias perspectivas em curso na sociedade atual, em que as relações de poder do cotidiano sejam desconsideradas. Por ser assim, preservo a ideia de que a docência com artesanias produz bricolados criativos, também [re] inventa o cotidiano da escola.

Essa escuta sensível que buscamos como pesquisadores bricoleurs, apoiou-nos na observação do que vem ocorrendo no cotidiano escolar a partir da intervenção dos educadores/as artífices com boas vivências na docência. Recorremos a René Barbier (2007) para compreendermos a escuta sensível em uma de suas referências mais significativas.

A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem). A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. (p. 94).

O autor sugere que a escuta sensível decorre de um silêncio interior para perceber o que não foi dito com palavras, mas com outras linguagens do corpo.

É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não-dito. A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma. (BARBIER, 1998, p. 171).

Uma pesquisa, cujo alcance social, esteja na articulação crítica e dialética dos elementos da realidade com a complexidade que a caracteriza, implica em liberdade para o pesquisador exercitar uma reflexão crítica em torno do seu objeto de investigação. Essa liberdade é devota da complexidade e da multirreferencialidade, repousando no reconhecimento de um elemento fundamental: “a capacidade de usar essa liberdade de forma sábia e para propósitos social e educacionalmente importantes” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 65).

O grupo de professores, Rodrigues, Therrien, Falcão e Grangeiro (2016) analisam que o desenvolvimento da pesquisa à luz da bricolagem científica se assenta na ideia de ir sempre adiante, desconstruindo e readaptando métodos, em constante realimentação, visitando e revisitando o tema pesquisado sempre que necessário, pois a sua elaboração é permanente. Os mesmos autores enfatizam que o pesquisador científico deve desenvolver metodologias requeridas pelo seu trabalho, compreendendo a si mesmo como aprendente, carregando no seu trabalho variadas fontes teórico-metodológicas para privilegiar, de modo mais completo, o objeto de análise, neste caso, as boas vivências no aprendizado na/da docência criadora.

Para Kincheloe e Berry (2007) existe um modo de lidar com o emaranhado teórico de categorias e conceitos:

A natureza multilógica da bricolagem obviamente complica as coisas [...] o pesquisador deve estar atento a muitos conceitos ao mesmo tempo [...] se a realidade é moldada pela interação de incontáveis fatores, então como o bricoleur pode dar conta de todos eles? [...]. Não há como dar conta de todos eles e de maneira nenhuma o bricoleur deve arvorar-se em tarefa tão sisifística. (p. 120).

Então, começamos a respirar mais profundamente, pois a obrigatoriedade do protocolo acadêmico poderia anular uma perspectiva mais sensível e criativa à pesquisa. A lógica academicista do que seja uma Tese de doutorado requer a reconstituição da identidade crítica do pesquisador, investigador artífice de si mesmo e de sua prática investigativa interdisciplinar autorizado pela bricolagem científica.

O modo bricoleur de compreender a pesquisa instiga os pesquisadores a saírem de seus espaços rotulados de investigação, arriscando-se no trânsito de uma área a outra, no intuito de produzir conhecimentos de maneira mais flexível, aberta, crítica e criativa, mantendo o rigor científico necessário. Isso não é, sem dúvida, tarefa simples, pois pensar na possibilidade de fazer Ciência por meio da bricolagem ainda é uma discussão fundada em opiniões sem exames críticos mais afinados. (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 8).

Neste quesito, retornamos ao aporte Paulo Freiriano, pois nos permite pensar a pesquisa e a pedagogia que pressupõe esta Tese.

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (FREIRE, 1986, p. 28).

Assim, esclarecemos que não estamos buscando métodos e técnicas de artesanias para disseminá-las como metodologias de ensino. Buscamos, pelo contrário, a artesanaria

pedagógica na formação dos professores e no ofício de ensinar (ALLIAUD, 2017, 2021a, 2021b). Outro aspecto que retomamos da revisão da autora é a sua preocupação com o estímulo à imaginação, ao pensamento e à reflexão à medida em que as práticas se repetem, se queremos formar “bons” professores no ofício de ensinar, referindo-se aos formadores de formadores, mas que se encaixa tão bem no aspecto levantado no início do parágrafo. Então levanta “ferramentas estimulantes”, que nos inspiram como tópicos que podem ser acurados na escuta atenta e sensível e no olhar aguçado ao interagir com os protagonistas da pesquisa, ou seja, professores com boas vivências de aprendizagem na docência com artesanias pedagógicas, compreendendo como chegaram a desenvolver essas artesanias; se o curso de formação inicial teve alguma influência; como a escola vê esse educador artífice e qual a receptividade dos pares e dos educandos.

Promover o uso de "ferramentas estimulantes". Na aprendizagem de qualquer ofício, é necessário o contato direto com as ferramentas de trabalho. Quais são as ferramentas de um professor? Saberes, técnicas, recursos, tecnologia? É conveniente reparar no que constituem os instrumentos do trabalho docente e preparar / treinar o seu uso. Essas ferramentas são estimulantes que contribuem para aumentar a imaginação e intuição do professor em formação: as ferramentas limitadas, as incertas e multiuso. Como fazer quando as ferramentas "adequadas" não estão disponíveis para dar aula? Ou, de quantas maneiras possíveis se pode preparar / dar uma aula? Em situações simuladas, é permitido formular cursos de ação alternativos e, portanto, apelar para a imaginação. Permite pensar alternativas, abrir o leque de possibilidades para a ação. Como fazer quando se dispõe de ferramentas que podem ter vários usos? Este tipo de ferramentas pode ser usado para despertar a curiosidade. Como utilizá-las? De quantas maneiras possíveis? Existem ferramentas multiuso que podem ser usadas em muitas situações de ensino? A narração pode ser um exemplo deles. Gabriela Mistral, em um rico escrito dedicado ao ensino chamado "Ensinar é contar" considerava que a virtude da "boa contagem" não poderia estar ausente nos bons professores "Se eu fosse diretora de uma Escola normal - dizia - não daria o título de professor para quem não contasse com agilidade, com voz, com frescura e até com algum fascínio. Contar é a metade das lições - acrescentou - contar é encantar. (ALLIAUD, 2019, p. 23. Tradução nossa).

Em um artigo de 2011, Andrea Alliaud citaria novamente o trecho de Gabriela Mistral (1979), complementando:

E contar não vale só para a história. A zoologia é um bom contar acerca das criaturas (animais), a botânica, a geografia é sempre um bom contar para o geógrafo e um puro enumerar para o medíocre. A química é também contar: as propriedades de cada matéria dão para relatos maravilhosos – culminava. (ALLIAUD, 2011, p. 93).

A autora deixa claro que, ao ensinar, os professores não são apenas contadores, mas "intérpretes" das narrativas ou textos gerados nas situações particulares de ensino, entendidas como textos, pois precisam decodificar o que acontece e decidir de acordo com a evolução dessas situações.

Constantemente, quem ensina interpreta o que acontece (imediatamente ou ao longo do tempo) para, a partir daí, resolver o que é possível e desejável fazer em determinadas circunstâncias. Hoje, mais do que nunca, os professores precisam ser capazes de "ler", no sentido de interpretar o que está acontecendo nos processos de ensino-aprendizagem que lideram. O pressuposto, a expectativa de como o outro é ou deveria ser, é cada vez menos produtivo, a fim de gerar situações de encontro, comunicação e, portanto, ensino com os alunos. (Op. cit. p. 92).

Alliaud (2011) sustenta que aprender da própria experiência, e da experiência dos outros, enriquece o que se faz. Esses processos de aprendizagem podem chegar às estruturas de pensamento que sustentam as práticas, representações e visões dos docentes. E ao docente que conta a sua experiência como vivência (LARROSA, 2002), pois esta é permeada de significados e emoções que, no retomar da memória, ensinam algo da experiência de si ao docente.

Ao fazer públicas as produções individuais, analisa Alliaud (2011), aquilo que cada um acredita ter vivido de maneira individual, como sucesso relativamente privado e exclusivo, também o terá vivido outros com características mais ou menos aproximadas. Isto porque a experiência é um fato social e os relatos o expressam através dos traços em comum que o apresentam.

O primeiro nível de análise, em que se podem detectar traços comuns e diferenças, permite compreender os significados produzidos acerca do vivido e re-interpretá-lo em função do que se contradisse ou se complementa. Os relatos postos a dialogar entre si produzem uma nova trama (um novo relato) e a construção de uma nova experiência. O segundo nível de análise, se adverte a necessidade de teorizar e reconceituar as experiências produzidas ou reconstruídas pelos docentes. A prática será formativa somente à medida que seja objeto de análises, reflexão e contraste com os referentes do saber pedagógico formalizado. (Idem, id. p. 94, tradução nossa).

A autora traz elementos que me fazem entender que, ao sistematizar as boas vivências de docência com artesanias pedagógicas, no sentido dado neste projeto, será recuperado e colocado em circulação um saber frutífero para potencializar o processo de produção individual que está sendo criado e desenvolvido pelo docente. Um saber que enriquece o processo individual e favorece a construção coletiva, entendida como formulação universal a partir de significados e vivências particulares.

Estas questões, esclarecidas, permitiram postularmos a Pedagogia da Bricolagem. Esta não seria, pois, uma escolha teórica ou aleatória, pois ocorre a partir dos fazeres-saberes da docência. Na ambiência escolar [trans] formadora (MACIEL, 1995, 2000), as experiências transcendem o individual e subjetivo, implicando em problematizações de todos, destinatárias de decisões ou soluções de mesma índole.

Aqui é importante salientar o que Andrea Alliaud sinaliza como importância de recondicionar e preencher o espaço público, concebido como lugar também de encontro e diálogo entre experiências individuais e assuntos de todos. O poder público deixa de ser entendido a partir da sua capacidade de opressão para pensar e concretizar a sua capacidade de possibilitar encontros. É sabido que o enfrentamento dos cenários escolares no presente não é fácil, no entanto, as debilidades de um sistema educacional público pode ser transformada em alternativa para fortalecer e fortalecer-se por meio dos fazeres-saberes, da significação do individual para a construção coletiva.

A autora já citada, inspirou-nos a recuperar o saber da experiência, propondo ser relevante convocar docentes narradores para falar sobre a sua artesanaria pedagógica. Estes relatos de experiências pedagógicas, incluindo procedimentos, também segredos e truques do ofício, são expressos por escrito ou oralmente. A autora apresenta técnicas com implicações expressivas: aprender da própria experiência e da experiência de outros, colocar em palavras o que se fez e o acontecido em cada classe. Este tipo de trabalho enriquece o processo de aprendizagem dos futuros educadores, o que pode resultar óbvio para os mestres de artífices se constituírem em conhecimentos valiosos para quem está em formação, seja inicial ou permanente.

3 CONSTITUIÇÃO E PERCURSO DA COSTURA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE UMA TESE BRICOLADA

3.1 PROPOSIÇÃO TEMÁTICA E JUSTIFICATIVA TEÓRICA

Vivemos em tempos de rupturas educacionais, econômicas, políticas e sociais, tempos de pós-modernidade e inserção de novos conhecimentos o que tem causado um certo desconforto e alvoroço em relação às questões de pesquisas e métodos.

La pandemia puso en evidencia la dimensión creadora de nuestro oficio. Todos los docentes nos hemos sentido más artesanos e inventores que nunca. De repente tuvimos que enseñar en condiciones absolutamente inéditas. Algo de esto que se vio exacerbado con la pandemia, **lo inédito y lo inesperado**, creo que es una característica de la enseñanza de los últimos tiempos, que la pandemia no hizo más que evidenciar. (ALLIAUD, 2021a, s/p)⁸.

Alliaud (2021) propõe pensar à docência como um ofício criativo e coletivo: uma tarefa artesanal, cujas obras são criadas e recriadas no encontro com os alunos. E destaca o valor da imaginação, da imitação e do diálogo com os grandes mestres da formação de professores. O desafio para os profissionais da educação, é pensar e experimentar novas propostas pedagógicas para poderem exercer o seu ofício.

O ato de ensinar é o mesmo de sempre, mas fortalecido na dimensão inventiva e criativa que abre uma multiplicidade de possibilidades, de ensinamentos, e que, ao fazê-lo, nos conecta com outros: alunos e colegas com quem compartilhamos nosso trabalho. Alude à possibilidade de trabalhar em conjunto, de produzir, pensar, criar, imaginar, mesmo quando as estruturas vacilam e nos colocam diante da evidência daquilo que não queríamos ver com clareza, talvez as dificuldades de transpor barreiras e enfrentar a realidade sempre em mudança (ALLIAUD, 2021b).

Diante dessas e outras reflexões, a formação do/a pedagogo/a e a pedagogia como arte e ciência de educar permanecem. Ao retomar o conceito de “vivenciar aprendendo” para aprofundá-lo, temos como horizonte a “educação permanente do/a educador/a-educando/a”. Este conceito é complexo e imerso na perspectiva Freiriana de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”

⁸ Tradução nossa: A pandemia destacou a dimensão criativa da nossa profissão. Todos os professores se sentiram mais artesãos e inventores do que nunca. De repente, tivemos que ensinar em condições absolutamente sem precedentes. Parte disso que foi exacerbado pela pandemia, o inédito e o inesperado, acho que é uma característica do ensino nos últimos tempos, que a pandemia só evidenciou (ALLIAUD, 2021, s/p).

(FREIRE, 1982, p. 68), colocando pontos de transição a partir da formação, inicial e continuada, e do desenvolvimento profissional docente.

Ao centrar o interesse investigativo no processo (trans) formativo de educadores/as-educandos/as o protagonismo discente se manifesta, na figura conceitual do educando/a-educador/a. A obra Freiriana trata das relações - ontológica, epistemológica, pedagógica, dialógica que estabelecem uma relação solidária, afetiva e cognoscitiva entre educadores/as e educandos/as, em papéis que se imbricam no ato de apreender o outro, o mundo e a palavra.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2020, p. 80) afirma sobre a educação e seus protagonistas:

Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos.

Nesse processo construtivo de “crescer juntos” os “argumentos de autoridade” perdem o sentido, pois os protagonistas convivem e estão sendo com as liberdades individuais e não contra elas, sempre existindo o diálogo e a ação reflexiva (ação-reflexão-ação). A mesma ação reflexiva que a pesquisadora bricoleur intenta desenvolver ao pesquisar a educação.

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser. (FREIRE, 1982, p. 118).

Acerca dos fazeres-saberes na/da docência desse educador/a-educando/a, colocamos em diálogo Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos (2010), este também rompendo com a tradição pedagógica ao dizer que lugar de saberes são todos os lugares e que, a partir destes saberes, experiências e lugares, acontecem transformações. Ainda, os saberes não somente dialogam entre si, como questionam e avaliam em uma atividade intelectual qualquer e que, não dissociada ou isolada de outras atividades sociais, também produzem conhecimento, sustentam práticas e constituem sujeitos.

O saber é o agente transformador onde quer que ele aconteça, em diferentes espaços com sujeitos de diferentes formações. Um diálogo com o saber científico sem juízo de valor. Este “achado” tornou-se o nosso guia para desenvolver os saberes-fazeres com um aporte epistemológico que me amparasse na costura das ideias de artesanaria e de bricolagem, tanto pedagógica quanto científica.

Como pesquisadoras aprendentes, nos encontramos em permanente curiosidade sobre diferentes conhecimentos que nos chegam à mente ávida por leitura. Então, ao ler Santos (2010), compreendemos a ecologia de saberes como ponte, entre o que sei e o que não sei ainda. O autor refere que é próprio da natureza da ecologia de saberes constituir-se através de perguntas constantes e respostas incompletas, nisto reside a sua característica de conhecimento prudente. A ecologia de saberes capacita para uma visão mais abrangente daquilo que se conhece, bem como do que se desconhece, e previne para que aquilo que não se sabe é ignorância própria, não ignorância em geral.

Nessa altura das leituras, o nosso espírito de pesquisadora aprendente começava a tecer ideias com a matéria fornecida por este autor, somada às contribuições do conceito de ecologia dos saberes, semeado na leitura Freiriana e colhido no diálogo com Boaventura Sousa Santos.

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. (SANTOS, 2007, p. 27).

O mesmo autor, na obra supracitada, ainda coloca sobre os saberes provenientes das mais diversas experiências sociais, para os quais precisamos construir uma ecologia de saberes capaz de colocar em diálogo essas constelações (diferentes experiências), preocupando-se de que devam dialogar com o saber científico sem hierarquia ou discriminação. Estava aí tudo o que precisávamos para alocar o termo “artesanaria” seguido da qualidade de “ser pedagógica”, ao buscar a escola como lócus dessa uma experiência que imprime marcas, a tal ponto que ensina algo a nós, sujeitos da experiência. Também a deixa para pensar na bricolagem de fazeres-saberes de educadores/as artífices na mesma direção de uma ecologia dos saberes.

Para Boaventura Sousa Santos “os saberes dialogam, interpelam, questionam e avaliam não o fazendo em separado ou isolado de outras atividades sociais (SANTOS, 2010, p. 557). As preocupações que temos nos aproximam dos exemplos que este autor cita, tais como, a preocupação com a biodiversidade, a luta contra a discriminação, a dimensão

espiritual, a transformação social, a ética e todas estas questões que fazem parte do cotidiano humano e que precisam enlaces com outros saberes constituídos, para juntos produzir conhecimento.

Conforme o autor supracitado, “Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos” (p. 58). Nisto encontra-se a “artesanía das práticas” como forma de produção do conhecimento que se apropria, permitindo-se dialogar, ao se inserir em diversas práticas do cotidiano já existentes com o propósito de gerar e agregar outros saberes e conhecimentos.

A “artesanía”, palavra tomada do espanhol, envolve um processo sistêmico de concepção e de feitura exclusiva de uma peça de artesanato, diferente dos bens de consumo corriqueiros, produzidos em série e não meramente o produto. Artesanía tem a ver com as “manualidades” da pWaldorf, trabalhadas por Ana Lygia Vieira Schil da Veiga em sua Tese doutoral (2015), cujo trabalho de “fiar a escrita” manualmente, em 740 páginas de excelentes exemplos de manualidades e reflexões.

Buscamos no trabalho monográfico de Sellys Mirians Fajardo Delgado, Universidad Técnica de Babahoyo, Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación, para obtenção do título de Licenciada En Ciencias De La Educación: Mención Artesanía, exatamente a definição que buscávamos sobre manualidades:

Manualidades ou artes manuais são atividades estéticas e físicas realizadas pelas crianças na escola. Estas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças na sua educação, uma vez que as combinações de formas e cores ajudam a desenvolver a sua própria imaginação e criatividade. O desenvolvimento físico, também chamado de desenvolvimento motor, é aprimorado graças à coordenação entre mente, mão e olhos que o trabalho com artesanía proporciona, além da coordenação motora fina. O desenvolvimento social melhora a capacidade das crianças de trabalhar em grupo, também ajuda os alunos a expressar seus sentimentos e melhorar seu desenvolvimento emocional. As crianças, auxiliadas por certas ferramentas ou utensílios, realizam os ofícios. Alguns desses trabalhos consistem em trançar, tecer, cortar, colar, iluminar, cortar e bordar tiras, quadrados de papel ou outros materiais (papelão, fitas, tecido, pele de carneiro, palha etc.). Desenho e modelagem é outra disciplina que os alunos fazem como artesanía. Reproduzem corpos geométricos, pequenos monumentos arquitetônicos, figuras, frutas etc. (FAJARDO DELGADO, 2017, p. 5-6, tradução nossa).

A constatação que justifica a escolha temática de Fajardo Delgado (2017) assemelha-se às constatações que geraram esta Tese. Como nós, justifica que o processo de observação, diálogo e levantamento de informações com a comunidade educacional da instituição, especificamente na área de ensino escolar, nossas licenciaturas, identifica as seguintes necessidades:

- a integração de recursos tecnológicos não é aplicada nos diferentes cursos;
- existe fragilidade no desenvolvimento adequado da didática quanto às artes manuais, ou manualidades, na formação dos futuros professores;
- falta de integração adequada nos programas didático-pedagógicos;
- não existem nos programas atividades lúdicas e de inovação pedagógica relacionadas à realidade educacional atual dos meninos e meninas.

Nossa intenção, ao planejar esta pesquisa era de que os estudantes das licenciaturas, egressos e professores em início de carreira, pudessem usar a sua criatividade e desenvolver habilidades manuais. Percebemos que seria de grande utilidade para o professor no futuro, onde desenvolverá diferentes técnicas exercidas na execução ou realização de uma atividade manual.

Existem alguns pontos de encontro entre o tema desejado nesta pesquisa/Tese o trabalho da Ana Lygia Schil da Veiga e o trabalho monográfico de Sellys Mirians Fajardo Delgado, porém o destino aqui prospectado é a reinvenção do cotidiano da escola pública (CERTEAU, 2003), o qual antevimos ainda na formação inicial, nos cursos de licenciatura e nos primeiros anos da profissão, no início da docência.

Por fim, encontramos uma materialidade criativa e fluida no corpo do artífice criador, tomando como referência a obra “O Artífice”, de Richard Sennett (2019). Discípulo de Hannah Arendt, apresenta em “O Artífice”, interessante reflexão, “A mão”, complementar à ideia de “artesanias das práticas”.

A técnica tem má fama; pode parecer destituída de alma. Mas não é assim que é vista pelas pessoas que adquirem nas mãos alto grau de capacitação. Para elas, a técnica estará sempre intimamente ligada à expressão. [...]. De todos os membros do corpo humano, é ela dotada de maior variedade de movimentos, que podem ser controlados como bem queremos. A ciência tenta demonstrar como esses movimentos, aliados ao tato e às diferentes maneiras de segurar com as mãos, afetam nossa maneira de pensar. (SENNETT, 2019, p. 169).

O que podem fazer as nossas mãos? Que talentos manuais reconhecemos em nós e quais não nos pertencem? Olhamos para elas e ficamos impressionadas com esta perspectiva colocada pelo autor... “de todos os membros do corpo humano, é ela dotada de maior variedade de movimentos, que podem ser controlados como bem queremos”.

O domínio das mãos com certeza fez diferença no destino humano na escala do reino animal. Todo o movimento que as nossas mãos humanas são capazes de fazer afetam à nossa maneira de pensar. E hoje chegamos com elas ao pleno domínio da técnica e da tecnologia. E

nos reportamos à criança, lembrando o quanto é importante para a aprendizagem o domínio desses movimentos das mãos, prévio à escrita e *pari passu* ao domínio motor do andar, correr, pinçar, pegar, pular.

Na obra supracitada, R. Sennett faz uma abordagem histórica do trabalho manual de diferentes tipos de artífices de ordens, buscando a compreensão dos processos criativos imbricados entre ideia e matéria. Para ele, o contato com a matéria não se dá num impulso, senão mediado pela linguagem. O artífice se preocupa com o trabalho “pelo prazer da coisa bem-feita”. O artífice é uma figura que traduz o diálogo entre práticas concretas e ideias, necessitando de tempo para se estabelecer em intimidade criadora. O autor apresenta tanto a Tese de que “[...] as habilidades, até mesmo as mais abstratas, tem início como práticas corporais [quanto a Tese de que] [...] o entendimento técnico se desenvolve através da força da imaginação” (SENNETT, 2019, p. 20).

Encontramos no trecho a seguir a tradução perfeita desta compreensão.

À medida que uma pessoa desenvolve sua capacitação, muda o conteúdo daquilo que ela repete. O que parece óbvio: nos esportes, repetindo infindavelmente um saque de tênis, o jogador aprende a jogar a bola de maneiras diferentes; na música, o menino Mozart, aos 6 e 7 anos de idade, ficou fascinado com a sucessão de acordes da sexta napolitana, na posição fundamental [...]. Depois de trabalhar alguns anos nela, tornou-se perito em inverter a mudança para outras posições. (Idem, id., p. 49).

O tempo do artífice, portanto, transcorre na velocidade necessária para o “fazer bem feito”, associações entre ideia e matéria: “Essas permutas [...] ocorrem lentamente, destiladas pela prática, e não ditadas pela teoria [...] o lento avanço do trabalho do artífice forja a lógica e mantém a forma” (SENNETT, 2019, p. 147). Só a capacitação permite acompanhar a lógica da matéria.

O processo de capacitação do artífice demanda um processo prolongado e carregado de significado, inclusive quanto ao enfrentamento das dificuldades e incompletude. Estes são aspectos estimulantes para novos rumos e objetivos que vemos muito positivamente na prospecção da docência para o educador artífice. Na esteira de Richard Sennett é possível afirmar que, se pelo menos entendermos como são feitas as coisas, podemos valorizar a vida material de uma perspectiva mais humana.

A ideia de que o trabalho possibilita tornar o homem criador de si, tornar-se um artífice inquieto, é condição para a arteficialidade das práticas na docência, viabilizando o protagonismo e a autoria. Nós também vivemos isso, como pesquisadora artífice e bricoleur inquieta, perguntando e perscrutando sempre mais como se pode chegar a ser um/a educador/a artífice.

Educador/educadora Artífice, expressão adotada como diferenciação para o protagonismo docente com artesanias pedagógicas. A ideia Freiriana de “educador e educadora” conjugada à ideia de “artífice” de Richard Sennett (2019), definindo o profissional que se dedica à arte pela arte, em um trabalho que não se submete ao tempo, mas ao prazer da feitura; pois “representa uma condição humana especial: a do engajamento” (p. 30) e do compromisso do profissional com o ser humano e a sociedade. Na sua relação com o outro é autor de saberes que geram fazeres-saberes, reforçando-se nas políticas de valorização da autonomia dos professores.

Para o/a Educador/educadora Artífice, o tempo do aprender não passa despercebido, valoriza a atividade pedagógica na docência, ao mesmo tempo que envolve os educandos em ações significativas no ritmo individual de como aprender no “tempo do artífice”.

A comparação invejosa em matéria de velocidade distorceu a medida de qualidade. Mas o fato é que a paixão da corrida move a ciência; os que se deixam apanhar nessa obsessão competitiva perdem de vista com facilidade o valor e o propósito do que estão fazendo. Não pensam no tempo do artífice, o tempo lento que permite a reflexão. (SENNETT, 2019, p. 280).

Richard Sennett (2019) relata que os artífices combinavam pensamento e ação corporal, dominavam o tempo sem a ele subjugar-se, repetição e satisfação em fazer bem, produzindo habilidade e produtos elaborados com qualidade. Os artífices encontram autorrealização com as habilidades que amadurecem e evoluem. O tempo artesanal traz satisfação, a prática se consolida, permitindo que o artesão se aposses da habilidade, permitindo o trabalho de reflexão e imaginação – o que não é facultado na busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade (SENNETT, 2019).

Como o tempo é valorizado na qualidade e intencionalidade da vivência de aprendizagem, as artesanias comportam inúmeras possibilidades criativas. A preocupação do/a educador/a consiste em planejar e desenvolver atividades que se tornem significativas para o desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças. Compreende que necessita buscar elementos que mobilizem as crianças para a construção de interações positivas, envolvendo boas vivências de aprendizagem, ultrapassando os limites da formação inicial e dos limites da academia.

R. Sennett (2019), ao descrever o ofício do artesão, reporta à qualidade, da mesma potência das práticas docentes criadoras desde as primeiras experiências de formação, dando

a oportunidade de ir problematizando e refletindo sobre o papel da escola e da universidade na trajetória de formação de educadores e educadoras.

No entanto, a qualidade na artesanaria pedagógica, bem como na docência criadora, decorre de certo tempo para aprender, fazer, refazer, criar e recriar, praticar até chegar o momento de o artesão observar o avanço de qualidade nas novas práticas. E há muito de arte, ciência e técnica envolvidas, na artesanaria e na docência.

O conceito de artesanaria sugerido por Sennett (2019) é consistente para qualificar o trabalho docente feito com criatividade. A qualidade da artesanaria ocorre quando o trabalho e a avaliação são desenvolvidos de forma integrada. Pensando assim, pode [re] inventar-se a escola e o currículo, tecendo novos processos pedagógicos no cotidiano das escolas (e das universidades).

Entretecemos a nossa Tese, bricolada por várias mãos artífices da pesquisa, da narrativa docente e da escrita acadêmica. Levamos muito a sério à pergunta, “vamos tecer juntos?”. Então, compreendemos que somos movidos por dois termos que se tornaram interdependentes, embora distintos: criança e educação.

Que significa, para a educação, o fato de que nasçam seres humanos no mundo? Que significa que a educação seja justamente uma relação com a infância entendida simplesmente como uma relação com aquele que nasce? A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. (LARROSA, 2006, p. 188).

A Educação é o modo como o mundo recebe os que nascem, pois “responder é abrir-se [...] e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: [...] um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa” (LARROSA, 2006, p. 188).

Para Machado e Barbosa (2018), também leitoras intérpretes de Jorge Larrosa, a docência com crianças é prática relacional realizada desde o estar com as crianças, um saber que se produz em contexto e que “exige que os professores aprendam a escutar as crianças para constituírem seu modo artesanal de ser docente, sua artesanaria docente” (MACHADO; BARBOSA, 2018, p. 135).

Aproximando-nos das autoras, destacamos um excerto em que citam Richard Sennett e Andrea Alliaud e que reservamos para este momento:

A partir de Sennett (2009), Alliaud (2017) dialoga com o conceito de artesanaria como uma habilidade para fazer as coisas bem, pelo simples fato de fazê-las dessa maneira, trazendo, então, o conceito de produção artesanal, compreendida por nós enquanto artesanaria docente. Artesanal é a atividade na qual o pensamento e a ação,

a teoria e a prática não se separam. Neste viés, compreender o conceito de artesanaria e, por conseguinte, a prática docente enquanto uma prática artesanal, requer uma formação docente que supere a mecanização técnica, rotineira e monótona de qualquer trabalho, porque incorpora a possibilidade de pensar e de sentir, procurando qualificar o fazer no sentido do prazer e da responsabilidade do trabalho bem feito, do compromisso na realização de uma obra. (MACHADO; BARBOSA, 2018, p. 141).

Consideramos que essas ideias que vimos entretecendo encontram ressonância no pensamento freiriano, pois compreende que o ato de educar como liberdade e autoridade conquistada (FREIRE, 2005). A autoridade pedagógica relaciona-se com o direito de liberdade, autonomia, autoria, cooperação solidária e ao reconhecimento dos saberes socioculturais. Assim é possível mobilizarmos o (re) conhecimento das diferenças e questionarmos a própria realidade que precisa ser reconstruída com teor crítico-libertador e compromisso com a justiça e transformação social (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva novos diálogos interculturais e modos de aprender vão sendo mobilizados, reconfigurando a autoridade do educador e rompendo com modelos de educação descomprometidos com os saberes humanos. [...] Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e vontade arrogante do mestre (FREIRE, 2005, p. 65-69).

A liberdade individual ajusta-se às exigências grupais e às situações pedagógicas, implicando em corresponsabilidade e solidariedade. Paulo Freire semeou a fé e esperança na bondade humana em seu sentido mais genuíno. Movimento de transformação de si no contato com o outro, aprendendo com o diferente como processo dialético. Neste sentido, o/a Educador/a Artífice mobiliza os educandos para novas relações pedagógicas, estimulando a [re] inventar a própria docência.

A docência como prática da (re) invenção não tem nenhuma relação com a fixidez das técnicas de ensino apresentadas como “mais eficientes”. A experimentação de novas linguagens e o reconhecimento das inúmeras possibilidades na sala de aula pode fazer valer outros tipos de interações, com artesanias diversas, por exemplo, envolver os alunos a partir de ações como bordar, costurar, crocheter, pintar, plantar, amassar e assar o pão, dentre outras. A pedagogia Waldorf é fértil nessas experiências, verdadeiro exemplo para outras pedagogias, inclusive a que postulamos.

Por se tratar de uma forma de ensinar, a pedagogia Waldorf trás, em si, todos os procedimentos necessários para educar dentro dos parâmetros exigidos pela lei de ensino. No entanto, enquanto metodologia diferenciada em seus procedimentos, ela demonstra a preocupação de que o processo de conhecimento não se restrinja apenas ao aspecto intelectual. (ROMANELLI, 2018, p. 86).

Além disso, consideramos impossível não iniciar um processo de revisão da colheita fértil dos estudos de mestrado para revertê-los agora em conhecimento para aprofundar o conceito de “vivenciar aprendendo” e reposicioná-lo para a possibilidade de uma “vida-formação”. Uma formação que transcorre ao longo da vida no desenvolvimento profissional, no lugar próprio da docência, a instituição educativa.

Faz sentido, ao reportar-nos ao processo formativo. Sennett (2019), acredita que todos os seres humanos podem chegar a ser bons artífices e para isso, mais do que reparas no que os distingue, há que se destacar a capacidade conjunta de produção que todos temos. “Queremos que a habilidade compartilhada no trabalho nos ensine a nos autogovernarmos e a conectar com outros cidadãos em um terreno comum” (p. 330).

O/a Educador/a Artífice, mais que propor atividades, media modos de produzir conhecimentos, estimula autorias múltiplas e plurais e não se contenta com respostas óbvias. É, antes de tudo, um perguntador e artesão de novas relações consigo, com o outro, com o mundo e com o conhecimento.

3.2 OS RETALHOS DE MUITAS CORES: FIOS DE ENTRETECIMENTO DA TESE

O produto desta Tese volta-se, inicialmente, à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – AIEF (1º a 5º ano). Portanto, o protagonismo docente esteve centrado em educadores e educadoras egressos da Pedagogia - campo de formação e de atuação - e da Pós-Graduação em Educação – mestrado e doutorado.

Portanto, a proposição temática da Tese alcançou o seguinte escopo:

Pedagogia da Bricolagem emergente da docência criadora e das vivências de educadores e educadoras com artesanias pedagógicas em ambiências escolares na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Isto posto, pensamos ser pertinente ir cotejando os elementos da pesquisa e, ao dialogarmos, pesquisadora e orientadores, esboçamos ideias-força para compreendermos educadores/as-educandos/as envolvidos com as vivências da aprendizagem construídas na relação pedagógica e humana com seus educandos-educadores.

Demarcamos, pois, a questão principal da pesquisa:

De que modo se configuram os fazeres-saberes na Pedagogia da Bricolagem emergente das vivências dos/as educadores/as artífices na/da docência com artesanias pedagógicas em ambiências escolares?

Sistematizando as reflexões, o objetivo geral desta Tese é:

Apreender as dimensões que mobilizam os/as educadores/as artífices para vivências na/da docência com artesanias pedagógicas nas ambiências escolares de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os dois conceitos que se apresentam: artesanias das práticas (SANTOS, 2010) e artífice (SENNETT, 2019), firmam-se como construtores argumentativos da Tese. O exemplo do trabalho do artífice coloca-nos diante das ideias-força e sua materialidade.

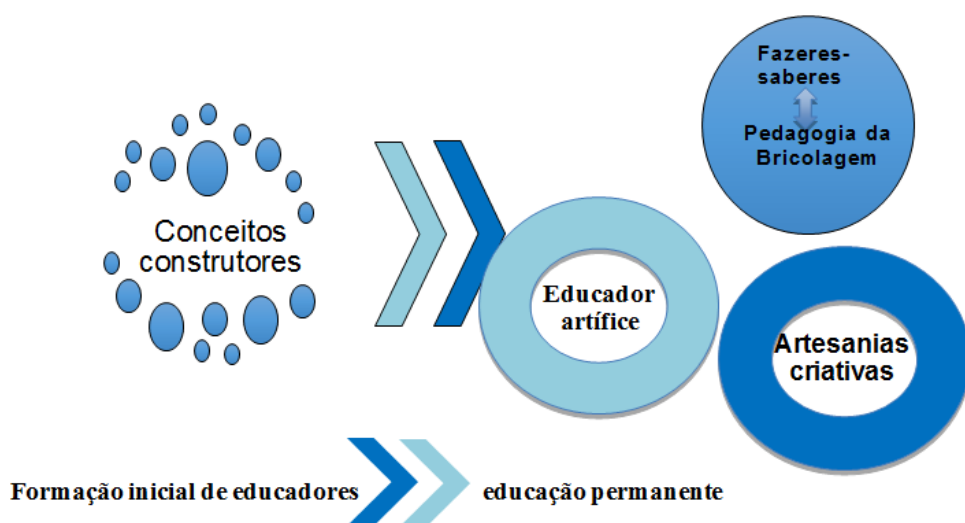
Rudolf Steiner (2006) definiria educador/a e educando/a artífices como arquiteto social, artista social e artesão social. A formação humana, para o precursor da pedagogia Waldorf, envolve o pensar, sentir e querer. Podemos inferir “imaginação, inspiração e intuição” como “competências sociais” a serem desenvolvidas pedagogicamente na formação do ser humano.

Compreendemos em Sennett (2019, p. 181) que o domínio da artesanias (fazer-saber) pelo artífice é um processo criativo e complexo. As variações nesse ato permitem explorar uniformidade e diferença; a prática deixa de ser mera repetição manual para se transformar em linguagem narrativa; movimentos adquiridos com dificuldade ficam cada vez mais impregnados no corpo; o instrumentista avança em direção a maior habilidade.

A experiência concreta com a produção de artesanias pedagógicas imprime novos sentidos para a experiência concreta de formação do ser humano, educador e educando artífices pedagógicos. A docência criadora, na experiência concreta do cotidiano escolar, reinventa este cotidiano com novos significados e habilidades, cujo sentidos, culturalmente definidos, podem ser apreendidos de outros modos.

Um esboço aproximado dessas ideias, encontra-se na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Educador artífice: formação e docência



Fonte: Elaborada pelas Autoras (2020).

Retomamos a citação de R. Sennett sobre o menino Mozart, quando aos 6 e 7 anos de idade, “ficou fascinado com a sucessão de acordes da sexta napolitana, na posição fundamental”. Impregnado com essa ideia, o músico, depois de trabalhar alguns anos nela, tornou-se “perito em inverter a mudança para outras posições” (Op. cit.). *A perícia artesanal encontra guarida no pragmatismo (onde se inclui), procurando conferir sentido à experiência concreta.*

Para o autor, o conceito de experiência é central no pragmatismo. Para clarificar o conceito apresenta dois aspectos imbricados entre si, designando:

- (1) acontecimento ou relação que causa uma impressão emocional íntima;
- (2) fato, ação ou relação que nos volta para fora e antes requer a habilidade que sensibilidade.

Não se pode correr o risco do instrumentalismo, portanto, é necessário o acompanhamento das sensações que mobilizam internamente. Por isso, Sennett (2019) propõe o “ofício da experiência”, um conjunto de técnicas que disponibilizariam o nosso conhecimento tácito para os outros. “A ideia da experiência como ofício contesta o tipo de subjetividade que prospera no puro e simples processo de sentir” (Idem, p. 322).

Dessa forma, as “impressões”, nas palavras de Sennett (Op. cit.), são apenas a matéria-prima. Portanto, aqui, a técnica não significa apenas relações significativas e possibilidades expressivas. Além disso, é ela quem abre o corpo para o pensamento e a linguagem. Este esclarecimento do autor previne quanto à integridade com relação à conceituação do/a educador/a artífice da artesanaria na/da prática. Esboçando duas linhas de aproximação à ideia-força:

1. O seu fazer-saber docente movimenta processos criativos em experiências de significado para a aprendizagem [vivenciar aprendendo], definindo-as como artesanias das práticas, tratando-se, neste estudo, de práticas na docência.
2. A da Pedagogia como arte e ciência tem significativa repercussão na formação do ser humano: no seu pensar (imaginação – arquiteto social), sentir (inspiração – artista social) e querer (intuição – artesão social) (STEINER, 2006).

As experiências das quais participamos nas escolas Waldorf, envolvem: colocar a mão na massa (fazer pão); na terra, produzindo horta orgânica; manualidades como costura à mão, bordado, crochê, tricô; feltragem; dentre outras experiências concretas com artesanias pedagógicas. Essas atividades fazem parte do processo de desenvolver a *perícia* (do latim *peritia*, derivado de *peritus*, "experto"), sentido aqui atribuído ao domínio de “como fazer algo com técnica e conhecimento”. Perícia artesanal, portanto, é o domínio, no ofício de educador/a artífice, de “como fazer” a práxis com artesanias pedagógicas, na sua área de conhecimento.

Com isto, sublinhamos a primeira questão derivada:

Como se constitui a *perícia artesanal* do/a educador/a artífice cujas habilidades criadoras manifestam-se na experiência concreta com artesanias pedagógicas?

E o objetivo específico:

Descrever a constituição da *perícia artesanal* do/a educador/a artífice a partir da experiência concreta com artesanias pedagógicas.

A seguir, na Figura 2, são destacados conceitos derivados do desenvolvimento da perícia artesanal, em situação de formação inicial, educação permanente ou no ofício da experiência na reinvenção do cotidiano escolar.

Figura 2 – Perícia artesanal na experiência concreta com artesanias pedagógicas



Fonte: Elaborada pelas Autoras (2020).

Andreia Alliaud (2017) considera que o ato pedagógico sempre contém algo da ordem do inesperado, não podendo estar programado por nada e, apesar de se fazer de tudo para que produza, não é possível fazê-lo mecanicamente. Nas palavras da autora:

São precisamente esses segredos de fabricação, algo que está em jogo na parte mais íntima do ato de ensinar. Uma espécie de vibração particular da qual os professores são portadores e que não se pode reduzir a uma lista de competências. Esses segredos vão tomando forma prática, à medida que se vai ensinando, e parecem ser produtos de uma rara fórmula de métodos, técnicas, modos de atuar que em princípio permitem distinguir o que funciona bem do que não funciona. (p. 41, tradução nossa).

Então, compreendemos esses “segredos de fabricação”, de natureza didática, com Miguel Zabalza (2009, p. 74):

No mundo de ensino, como em outras áreas profissionais, é possível atuar como um profissional que sabe o que faz ou como um simples amador que aplica suas habilidades ao ofício. A competência necessária para exercê-la dependerá, pelo menos em parte, do nível de complexidade com que se define a atividade a ser exercida. Digamos que existam coreografias minimalistas e outras muito mais complexas. O primeiro pode ser realizado sem uma forte preparação.

O autor citado refere-se à metáfora de coreografias didáticas (OSER; BAERISWYL, 2001), o processo de ensino aprendizagem se assemelha ao processo coreográfico da arte. Nesse processo, o coreógrafo (professor) e bailarino (aluno) fazem parte de uma mesma coreografia, ocorrendo assim, cenas didáticas, onde o aluno aprende e desenvolve seus próprios passos na coreografia. No contexto argumentativo que vimos tecendo, as coreografias didáticas que se fazem por meio das artesanias pedagógicas são típicas de uma “dança contemporânea”, cujos movimentos e enredos são ensaiados como possibilidades, mas que se produzem de fato no palco, quando os protagonistas interagem com o público. A criação coreográfica permite aos educadores e educandos criarem os seus próprios movimentos, assumindo a autonomia e compartilhando a criação com o outro. Assim, processo de construção do conhecimento nessa situação de aprendizagem parte de uma elaboração conjunta, entre professor e aluno.

A artesanaria pedagógica é proposta por Andrea Alliaud (2017), ao abordar a formação de professores na relação teoria e prática, reconhecendo que “ensinar hoje é aprender a permanecer confuso, imprevisível, é poder pensar e decidir em contextos de mudança” (p. 73). O próprio conhecimento da experiência está na possibilidade do conhecimento com prática, saber e fazer.

O ofício de ensinar se constrói ao longo de todo processo formativo. É importante dar lugar ao saber que se produz ao ensinar, criando e recriando formas que superem a dicotomia entre a teoria e a prática. Entre as formas de recuperar o saber da experiência, Alliaud (2021b) propõe convocar docentes narradores para falar sobre o seu trabalho. Estes relatos de experiências pedagógicas, incluindo procedimentos e segredos e truques do ofício, poderiam ser expressos por escrito.

A formação de artífices pedagógicos (SENNETT, 2019; ALLIAUD, 2017), parte do suposto que a artesanaria pedagógica evolua ao ser praticada como ofício especializado. A autora recupera a prática como espaço privilegiado para aprender o ofício de ensinar e convida a pensar o que, como e se é preciso ensinar. Aponta qualidades pedagógicas como, múltiplas

capacidades, comprometimento e confiança, desenvolvidos na imitação como modelagem, imaginação e colaboração. Faz-se necessário criar as condições e dispositivos para que isso aconteça.

Alliaud (2017, 2021b) valoriza a inclusão de múltiplas atividades criadoras e recursos durante o processo formativo, permitindo a articulação entre a dimensão prática do ofício e as teorias a partir das quais essa prática é sustentada. Entre outros, incluem: histórias, narrações, biografias, filmes, observações. A abordagem formativa é proposta a partir de formas de trabalho colaborativo que incentivam à análise e à reflexão. O/a educador/a artífice que incorpora a prática em seu fazer-saber ocupa um lugar de destaque.

Seguindo Sennett (2019), Alliaud aporta que a passagem de saberes de mestre a aprendiz cobra sentido sempre que quem forma seja capaz de colocar-se no lugar de quem aprende. Para ela, o docente em formação necessita antecipações, orientações e conselhos antes de enfrentar situações reais de ensino. É relevante propiciar a circulação e a produção de relatos de experiências pedagógicas. A autora convida, a quem de alguma maneira está comprometido com a educação de educadores a considerar o seu ofício como artesanaria; e dali, a gerar cada vez mais espaços para que os aprendizes do ofício podem fazer cada dia melhor o que fazem: aprender a ensinar.

Com essa reflexão, introduzimos a segunda questão derivada:

Como se integram na prática da docência criadora o vivenciar aprendendo e a artesanaria pedagógica?

E respectivo objetivo específico:

Produzir relatos das experiências práticas da docência criadora integrativas do vivenciar aprendendo e da artesanaria pedagógica.

Na Figura 3, a seguir, representa-se essa ideia-força.

Figura 3 – Experiências práticas da docência criadora



Fonte: Elaborada pelas Autoras (2020).

Neste momento reflexivo, recorreremos à memória do conceito de ambiência (trans) formadora, constructo produzido por Maciel (1995)⁹ em sua dissertação de mestrado e ampliado em sua Tese de doutorado (MACIEL, 2000), sendo ampliado nas pesquisas que tem orientado, adaptando-se a muitos contextos educativos e formativos. O constructo decorre da observação de professores, primeiro da educação básica e depois da educação superior, cuja psicodinâmica constituía-se a partir de condições objetivas, intersubjetivas e subjetivas, como ambiência interior e exterior. A ambiência interior, gerada em vivências entendidas psicologicamente como positivas ou negativas, gera movimentos (trans) formativos no exercício da docência. Na mesma lógica a ambiência exterior incide sobre a subjetividade de modo positivo ou negativo.

Traduzimos aqui ambiência (trans) formadora como o cenário ideal de condições concretas para a artesanias pedagógica ter o seu lugar na escola e na docência criativa, produzidas:

- Na diversificação de atividades significativas e materiais;

⁹ MACIEL, Adriana Moreira da Rocha desde 2015 é citada como VEIGA, Adriana Moreira da Rocha.

- No envolvimento das subjetividades nos processos criativos demandados e motivações para o ensinar/aprender como papéis alternados entre os artífices, educador/a e educandos/as;
- Nas relações interpessoais mobilizadoras de boas práticas e parcerias compartilhadas.

Consequentemente, é preciso que as boas vivências não fiquem circunscritas à sala de aula, mas que sejam narradas e abertas ao continuum de experiências, agregando possibilidades para a reinvenção.

A ambiência escolar traduz mais que o lugar físico, uma cultura colaborativa que permeia as relações pedagógicas, permitindo que o apreço pela promoção da aprendizagem seja mobilizador. Os recursos pedagógicos, materiais e simbólicos, são apoio e incentivo às artesias pedagógicas, estimulando professores e estudantes artífices. Esta ambiência caracteriza-se como (auto) formadora e (trans) formadora, pois as práticas bem-sucedidas têm este apelo à paixão pelo fazer bem feito, contribuindo para a sua base experiencial/vivencial. E por que frisar vivencial? Porque nem toda experiência é vivenciada em sua potencialidade de ensinar algo à pessoa que experiencia. Vivenciar é produzir marcas duradouras que impulsionam novas aprendizagens concretas.

Isto compreendemos com Jorge Larrosa (2011), ao explicitar sobre o que é a experiência na formação docente, aproximando-se do que compreendemos como “vivenciar aprendendo”. “Essa ideia de que aprender através da experiência é aprender fazendo, aprender através da ação, através da prática. Desde esse ponto de vista, a experiência é o que fazemos, o que somos capazes de fazer. E “fazer” significa fabricar, transformar” (p. 190).

Na Figura 4, a seguir, tomamos os conceitos até aqui apreendidos e desenvolvidos para esboçar a terceira ideia-força: dimensões (trans) formadoras do artífice. Temos assim, a terceira questão derivada:

Quais dimensões interatuam na (trans) formação do/a educador/a artífice?

E, consequentemente, outro objetivo específico:

Reconhecer os modos de articulação das dimensões constitutivas do/a educador/a e educandos/as artífices.

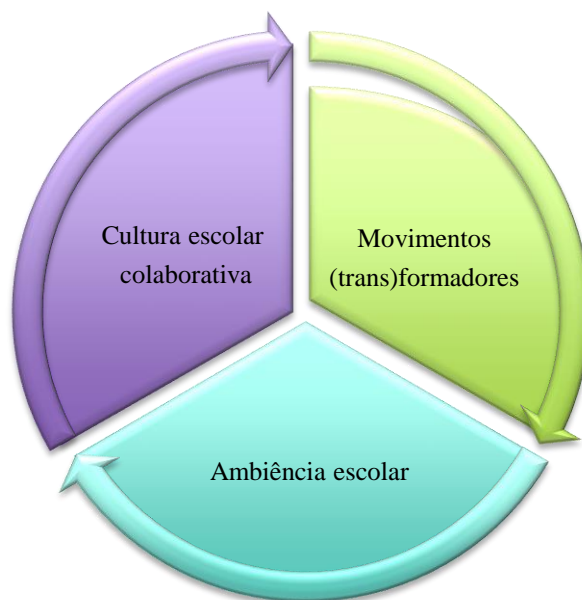
A compreensão da importância das artes, com destaque às manualidades, para a aprendizagem da criança, a qual deverá ocorrer do modo mais natural possível, nos mobiliza como aprendentes do ofício de educar, pois apreendemos isto ainda no processo de vida-formação na pedagogia Waldorf. Tanto Rudolf Steiner (2013, 2014) quanto Rudolf Lanz (2013), destacam as seguintes práticas, explicitadas em Cruz (2017) e que nos foram caras para pensar a Tese:

- A escola Waldorf é acolhedora e aconchegante como um verdadeiro lar. Tudo ali tem um sentido, uma razão pedagógica.
- Os espaços da escola Waldorf são diversificados e ricos em vivências de aprendizagens. A lousa é artística; existem instrumentos musicais, como o piano e o cântele; materiais diversos para as manualidades; cozinha interativa (fazer o pão com as mãos tem todo um sentido); horta e jardim (trabalhar a terra com as mãos, sentindo o pulsar da vida); casa da árvore, estimulando o imaginário infantil, etc.
- A simplicidade torna a escola Waldorf e suas salas em ambiência criativa para o processo educativo. Todo o necessário para as vivências e aprendizagens estão disponíveis ali, em um espaço que lembra a “casa da gente”; não raro a escola se estabelece em prédios que já foram moradia.

Rudolf Steiner (2003) foi o primeiro formador de formadores na pedagogia Waldorf. Quando nos referimos à vida-formação, o fazemos com base na rica experiência registrada por ele nas 22 conferências para membros da Sociedade de Antroposofia que desejavam ser professores na nova escola que seria inaugurada, com o destino de acolher crianças das classes populares, bastante atingidas pelos horrores da Primeira Grande Guerra Mundial. Era, então, 1919 – exatos 103 anos atrás. Estavam presentes nestas conferências não apenas os primeiros professores, como também simpatizantes e personalidades que atuavam em prol da nova pedagogia. Já na sua nona (9ª) conferência, Rudolf Steiner alertaria aos futuros professores da primeira Escola Waldorf que estes seriam bons mestres e educadores se tivessem da criança/adolescente um conhecimento impregnado de vontade e de emoções.

Na Figura 4, a seguir, representa-se a ideia-força.

Figura 4 – Dimensões constitutivas do/a educador/a e educandos/as artífices



Fonte: Elaborada pelas Autoras (2020).

As conferências de Rudolf Steiner, suas palestras e as conferências para a formação dos professores chamam à atenção pela sua visão de como se chega aos princípios que estabeleceriam as linhas pedagógicas da pWaldorf. Compreender essa perspectiva de autoeducação e autoformação exige percepção diferenciada, pois não tem similaridade com outras pedagogias, isto porque a pWaldorf não responde às perguntas costumeiras de outros sistemas pedagógicos.

A pedagogia Waldorf, de acordo com Steiner (2009) não seria método, nem sistema pedagógico, mas arte, propondo-se a despertar o que se encontra no mais profundo do ser humano. Anunciaria com ênfase que primeiro seria preciso acordar os professores e, em seguida, estes devem despertar as crianças e adolescentes.

Por esta razão é tão difícil falar sobre a chamada Pedagogia Waldorf - pois a Pedagogia Waldorf não é exatamente algo que se possa aprender, sobre o qual se possa discutir: é pura prática, e pode-se realmente apenas relatar, através de exemplos, como a prática é utilizada em cada caso ou necessidade. (STEINER, 1994, p. 10).

Colocando em diálogo, o mestre austríaco, A. Alliaud e R. Sennett, podemos perceber que o respeito à experiência vivenciada e à prática são pontos em comum, embora a distância temporal, geográfica e cultural entre eles. A docência abarca artesanias pedagógicas a partir dos fazeres-saberes; e a vida-formação se expressa por meio do vivenciar aprendendo. Esses achados estão ligados à trajetória de vida-formação e à ancestralidade, elementos sempre presentes na educação e no atuar interdisciplinarmente, enriquecendo a prática pedagógica. Foi assim que chegamos à ideia de artesanaria, ao buscarmos novos conceitos para manualidades, aproximando as artesanias à prática na docência e ao apreender com esta prática.

Pesquisar é uma tarefa complexa. O aprendente-pesquisador-artífice necessita envolver-se e despir-se de julgamentos prévios, mas não da experiência que lhe permite o saber e também o não saber. E chegamos aqui com essa ideia latente de “aprendente-pesquisador-artífice”, porque este é o nosso sentimento, de uma pessoa que na vida-formação tem lido tudo o que sua curiosidade alcança, tem se lançado às oportunidades acadêmicas e tem buscado colocar na sua prática docente, mesmo que ainda restrita aos estágios. Como uma urdidora lançamos mãos da ferramenta “aprendizagem-pesquisa” como instrumento balizador de nossas intenções e buscas para um melhor embasamento e fundamentação para responder as nossas inquietações pedagógicas com a formação inicial e permanente de educadores e com a sua docência junto às escolas de educação infantil a anos iniciais do ensino fundamental.

O que move a nossa Tese é a possibilidade de produzir fazeres-saberes que, aliados aos saberes docentes existentes, possam estimular outras pesquisas, em prol da formação de professores. A ideia foi sendo esboçada na possibilidade das manualidades encontrarem o seu lugar na artesanaria das práticas pedagógicas, envolvendo educadores/as artífices e educandos/as artífices em novos processos de ensinar e aprender, alternados no campo das práticas.

Quando a pesquisa move o pesquisador, deixa-o desconfortável ao mesmo tempo que lhe dá prazer, tornando-se o ato investigativo mais desafiador e instigando a pesquisar mais e mais. A partir do conhecimento que vem se construindo ao longo dos anos de dedicação profissional, pessoal e acadêmica, aventurar-se em novos caminhos torna-se uma aventura prazerosa de descoberta. Torna-se estimulante ir juntando peças diversas que ao fim se encaixam e dão um rumo para a meta de produção desta almejada Tese de Doutorado.

As peças juntadas neste capítulo fazem sentido, ao vê-las no conjunto inicial das ideias-forças trabalhadas, nas questões da pesquisa e objetivos.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza os elementos da pesquisa.

Quadro 1 – Síntese dos elementos da pesquisa

Proposição temática da Tese:	
Pedagogia da Bricolagem emergente da docência criadora e das vivências de educadores e educadoras com artesanias pedagógicas em ambiências escolares na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	
Questão da pesquisa:	Objetivo geral:
De que modo se configuram os fazeres-saberes na Pedagogia da Bricolagem emergente das vivências dos/as educadores/as artífices com artesanias pedagógicas nas ambiências escolares?	Apreender as dimensões que mobilizam os/as educadores/as artífices para vivências na/da docência com artesanias pedagógicas nas ambiências escolares de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Primeira questão derivada	Objetivo específico:
Como se constitui a <i>perícia artesanal</i> do/a educador/a artífice cujas habilidades criadoras manifestam-se na experiência concreta com artesanias pedagógicas?	Descrever a constituição da <i>perícia artesanal</i> do/a educador/a artífice a partir da experiência concreta com artesanias pedagógicas.
Segunda questão derivada:	Objetivo específico:
Como se integram na prática da docência criadora o vivenciar aprendendo e a artefania pedagógica?	Produzir relatos das experiências práticas da docência criadora integrativas do vivenciar aprendendo e da artefania pedagógica.
Terceira questão derivada:	Objetivo específico:
Quais dimensões interatuam na (trans) formação do/a educador/a artífice?	Reconhecer os modos de articulação das dimensões constitutivas do/a educador/a e educandos/as artífices.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2020).

3.3 O PROCESSO ANALÍTICO DOS BRICOLADOS DA PESQUISA E A PRECIOSA CAIXA DE COSTURA

Apresentamos, a partir de Denzin e Lincoln (2006); Bauer e Gaskell (2008), os momentos investigativos que foram constituindo o *corpus da pesquisa*.

- *Oficinas pedagógicas de manualidades*

Reportamos inicialmente à primeira questão derivada, “como se constitui a *perícia artesanal* do/a educador/a artífice cujas habilidades criadoras manifestam-se na experiência concreta com artesanias pedagógicas?” e ao objetivo específico, “descrever a constituição da *perícia artesanal* do/a educador/a artífice a partir da experiência concreta com artesanias pedagógicas”. Neste sentido, tratamos primeiramente de *vivenciarmos as manualidades como professoras oficinairas em formação*. Isto nos fez ressignificar a experiência e desenvolvermos os fazeres-saberes para promovermos ambiências [trans] formadoras com os estudantes da Licenciatura em Pedagogia, cursos diurno e noturno, contando com o apoio das participantes do GEPEPp na organização e desenvolvimento. Assim, foi possível vivenciarmos estes momentos de ecoformação e sentir a importância de um currículo com abertura ao “fazer” como vivência de aprendizagem. Assim, recorreremos ao portfólio da pesquisa e bricolamos: os relatos das professoras oficinairas em suas oportunidades de formação e quatro Oficinas Pedagógicas de Manualidades: Bonecas Russas; Livros de Pano; Bonecas Abayomi e “Fazer O Pão Com As Próprias Mãos”.

- *Memoriais formativos e Relatos das experiências práticas na/da docência*

Nos demais momentos investigativos, observamos o conjunto das três questões derivadas e respectivos objetivos específicos, já descritos no subcapítulo anterior, 3.2.

Convidamos para participarem da pesquisa um educador e três educadoras, com diferentes experiências de formação, trajetória docente e tempos de carreira, enriquecendo a diversidade dos relatos. O convite foi feito mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo selecionados os/as quatro (04) primeiros/as educadores/as que concordassem em participar de todas as fases que envolvem o/a protagonista docente.

A busca e o processo analítico dos nossos bricolados da pesquisa (achados, informações, dados) configuram o desenvolvimento da mesma via bricolagem científica. Planejado de outro modo no projeto, requereu nova definição das fontes de dados,

reorganizando os momentos de participação dos colaboradores devido às dificuldades derivadas do isolamento social, restrição imposta pela Pandemia do COVID-19 e as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), fechando as escolas e universidade desde o mês de março de 2020 até o presente momento.

Os protagonistas foram educadores e educadoras atuantes em diferentes cenários de escolas públicas municipais de Santa Maria, RS, Brasil, envolvendo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Damos relevância aos *memoriais formativos* desses educadores/as reconhecidos pelas boas vivências pedagógicas com artesanias pedagógicas na escola pública. Os memoriais analisados foram buscados nos portfólios de formação dos protagonistas e gentilmente cedidos por eles para a pesquisa.

Nossos colaboradores têm em comum a passagem pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. Essa coincidência deriva-se do fato de termos buscado indicações dos orientadores acadêmicos do Programa de educadores e educadoras concursados e efetivos em diferentes cenários de escolas públicas municipais de Santa Maria, RS, Brasil, duas escolas em meio rural e duas escolas urbanas.

Nos *Relatos das experiências práticas na/da docência* (bricolagens pedagógicas), nossos colaboradores narraram a sua pedagogia com *bricoaulas*, protagonismo *bricoleur e bricolados*.

Os relatos das experiências práticas na e da docência, as bricolagens pedagógicas foram alcançadas a partir de uma proposta reflexiva à qual gerou narrativas com o conteúdo desejado na direção temática da Tese.

- Em que momento surgiu na tua trajetória essas ideias e criatividade para a organização do trabalho pedagógico (artesanias pedagógicas nas aulas)?
- Como você se constituiu educador (a) de crianças?
- Você se considera um/a educador/a que desenvolve dinâmicas pedagógicas criadoras (artesanias)? Por quê?
- Narrando a sua pedagogia, quais as propostas de atividades desenvolvidas nessas dinâmicas, considerando o envolvimento docente e discente (protagonismo *bricoleur e bricolados*).

Por fim, com os bricolados científicos devidamente configurados, voltamo-nos à elaboração da trama argumentativa no trabalho de escrita acadêmica, a nossa Tese, organizando o nosso Patchwork. A meta sempre foi dar sentido aos processos de “tecer juntos a trama”, movimentando as boas vivências com artesanias pedagógicas na docência em ambiências de aprendizagens reinventados pelos/as educadores/as e educandos/as artífices

(bricoleurs) em *bricoaulas*, produzindo *bricolados pedagógicos*. Essa fluidez da pesquisa sugere uma direção para a produção de novos caminhos pedagógicos para a bricolagem:

[...] essa perspectiva não se restringe somente ao campo da pesquisa científica, especificamente, pois, na verdade, é uma razão multirreferencial de entender a realidade e tudo que envolve o ser humano. Insere-se, com efeito, como uma aprendizagem contínua, infinita, que abarca o próprio currículo da vida humana em toda a sua existência e profundidade. (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 981).

Em Síntese, os bricolados da pesquisa foram:

- Os constructos que foram sendo elaborados ao longo da pesquisa bibliográfica e da busca das informações junto aos colaboradores;
- Os conteúdos narrativos e registros de imagens do processo de formação das oficinas e das oficinas pedagógicas de manualidades vivenciadas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, diurno e noturno;
- As categorias de análise emergentes dos memoriais de formação e
- As categorias de análise emergentes das narrativas decorrentes da questão reflexiva.

A elaboração de cada categoria de análise foi alinhada com o referencial teórico - memorial e narrativa docente e teoria em diálogo. Para isso, foi realizada uma leitura sistemática de todas as informações encontrada, uma, duas, três vezes, repetidas vezes até que o conteúdo impregnasse o nosso pensamento e se auto-organizasse em redes de sentido.

Então, com o material informativo em mãos, tornou-se necessária a definição da técnica de análise de dados. Optamos, então, pela Análise de Conteúdos, com base em Laurence Bardin (2004, 2016).

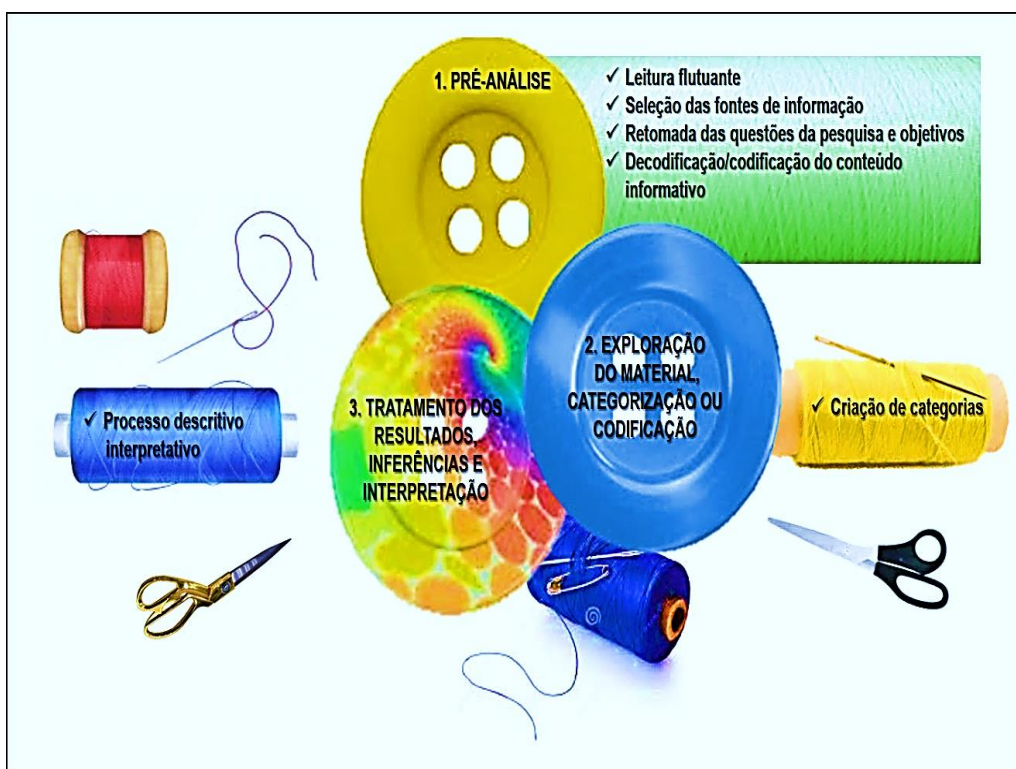
Ao penetrar a rede de sentido auto-organizada pelas informações alcançadas pelos colaboradores, percebeu-se o ganho pela abordagem qualitativa e como esta poderia comportar-se, como pesquisa científica, tipos de pesquisa, instrumentos e técnicas de análise de dados. Consequentemente, escolheu-se como técnica de análise de dados, a Análise de Conteúdo defendida por Laurence Bardin - conjunto de técnicas de análise das comunicações, descrevendo o conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) por sistematização e objetivos, permitindo inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2016). Esses instrumentos metodológicos são constantemente aperfeiçoados ao serem analisar diferentes

conteúdos, verbais ou não-verbais, por meio de sistematização de métodos empregados numa análise de dados.

Os achados de pesquisa resultam de coerência interna e sistemática entre as fases estruturadas por Bardin (2016), imprimindo rigor e profundidade por tratar-se de um modelo que organiza a investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante. A estrutura defendida pela autora supracitada requer três (03) fases definidas a seguir: (1) pré-análise; (2) exploração do material, codificação e categorização; (3) tratamento dos resultados, interpretação e inferências.

A seguir, apresenta-se a Figura 5 com a interpretação do Modelo de Bardin (2016), de acordo com o seu desdobramento nesta pesquisa.

Figura 5 – Interpretação do Modelo de Bardin (2016). A preciosa caixa de costura



Fonte: Elaborada pelas Autoras (2021).

Para apoio à análise dos dados textuais qualitativos foi utilizado o Software de Análise Qualitativa de Dados *webQDA*¹⁰ permitindo a codificação estruturada das narrativas docentes e assegurando uma gestão mais rápida e eficaz das informações a partir da sistematização e transparência analítica.

A análise por *WebQDA*, acessado na internet, seguiu fases de tratamento que se aproximaram da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016):

- 1) Organização do material pré-analisado;
- 2) Exploração do material a partir das categorias codificadas;
- 3) Interpretação dos resultados tecendo inferências a partir do que se conseguiu processar com apoio no Software.

A visualização de como transcorreu esse processo analítico, sem perder a característica de uma pesquisa predominantemente qualitativa, porém buscando dados quantitativos na medida em que estes contribuíram para clarificar aspectos importantes deste estudo possibilitam a sustentação empírica do constructo proposto nesta Tese, qual seja, a Pedagogia da Bricolagem.

Positivamente, o software facilitou o nosso trabalho de pesquisadora e aprimorou sua leitura analítica das informações. Organizou as informações e prontificou o tratamento qualiquantitativo, o qual nos apresentou como se comportaram as categorias nas informações de cada professor colaborador e do conjunto de colaboradores.

Ao finalizar este subcapítulo, retomamos a ideia do *fluir metodológico da Bricolagem Científica*, permitindo-nos adentrar o campo da pesquisa sem apriorismo, para [re] conhecer os/as educadores/as, educandos/as e suas artesanias pedagógicas.

Reforçamos o convite inicial de tecermos juntos a trama, tingindo aqui e acolá com cores e sentimentos no desejo compartilhado de vivenciarmos aprendendo nas escolas públicas.

No Quadro 2, a seguir, demonstramos a aproximação entre Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e Software de Análise de Conteúdo - *webQDA*.

¹⁰ O *webQDA*, *web qualitative data analysis*, é um software de análise qualitativa de dados, com base nos recursos da web, para investigadores que utilizam métodos da pesquisa qualitativa. Permite análises de fontes de texto, imagem, vídeo, áudio, tabelas, ficheiros PDF, vídeos, entre outros, colaborativamente, de modo síncrono ou assíncrono. Disponível em: < <https://www.webqda.net/>>. Acesso em: 24 agosto 2021.

Quadro 2 – Descrição das técnicas e fases de análise qualitativa do conteúdo

ANÁLISE QUALITATIVA DE CONTEÚDO (BARDIN, 2016)	ANÁLISE QUALITATIVA DE DADOS COM INTEGRAÇÃO DO SOFTWARE webQDA®
Pré-análise:	Levantamento e organização do material no webQDA:
Leitura flutuante (BARDIN, 2016) ou Ativa (AMADO, 2017) dos memoriais docentes e das narrativas a partir da proposta reflexiva.	Reunião de todas as informações e dados oriundos com o apoio na leitura flutuante ou Ativa, organizando-os no Sistema Fontes do WebQDA.
Realização do processo de atribuição de códigos aos documentos impressos e selecionados.	Criação de um sistema de análise com códigos livres e códigos árvore (categorias de análise) com no máximo três (3) palavras – análise sintética. Criação e estrutura de códigos no WEBQDA, reproduzindo o que foi codificado manualmente.
As questões da pesquisa e objetivos balizam o processo de impregnação do conteúdo analisado e de atribuição dos códigos.	Detalhamento explicativo das categorias no software – análise descritiva.
Exploração do material	Codificação do conteúdo informativo levando em conta os diferentes ciclos de validação. Seleção do texto e codificação de acordo com os códigos criados.
Codificação/decodificação do conteúdo informativo	Validação do sistema de categorias codificadas (códigos árvore). Referências na linguagem do webQDA, codificadas nas dimensões, categorias e subcategorias. Validação da capacidade da codificação, por <i>confiabilidade</i> e <i>validade</i> (PILLATTI; PEDROSO; GUTIERRES, 2010). Questionar o sistema de categorias codificadas (códigos árvore), formulando perguntas sobre a relação entre os códigos descritivos e os códigos interpretativos (códigos livres e códigos árvore). A construção de respostas a <i>N</i> questionamentos é facilitada pelas várias ferramentas do webQDA.
Processo descritivo interpretativo	Elaboração do texto final descritivo, interpretativo e de triangulação com a literatura (discussão).
O processo descritivo interpretativo flui como capítulos e subcapítulos com os bricolados da pesquisa em um modo dinâmico de compreensão, mesmo porque na bricolagem científica, não existe explicação verdadeira, conclusão do estudo ou considerações finais. O conhecimento é transitório e está sempre em processo: “[...] todas as descrições do mundo são uma interpretação e sempre há novas interpretações a serem encontradas” (KINCHELOE, 2007, p. 112).	O webQDA forneceu informações, matrizes e referências na construção das inferências e discussão dos dados. Este texto final/relatório, seguiu metodologia própria para elaboração textual e oferece uma visão geral do sistema de análise (dimensões, categorias e subcategorias) e, na sequência, apresenta e descreve rigorosamente os dados codificados por meio das matrizes, frequências e referências de cada código, este com exemplos consistentes. O relatório analítico do webQDA permitiu-nos reinterpretar as categorias emergentes e ressignificar conceitos.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2021).

Nos capítulos seguintes (4, 5 e 6), apresentamos dois blocos que foram produzidos no processo da pesquisa em momentos investigativos diferentes. Ao entretecer a temática, fomos

clareando o nosso entendimento dos constructos pela via da experiência, pois somente poderíamos compreender os processos da bricolagem pedagógica se vivenciássemos em nós mesmas a aprendizagem de diferentes manualidades, no âmbito das artesanias pedagógicas.

Assim, optamos por elaborarmos a escrita acadêmica a partir dessas trilhas sequenciais do nosso aprendizado, sendo a primeira trilha, das oficinas pedagógicas de manualidades na Universidade, promovendo ambiências bio [trans] formadoras com nossos estudantes dos cursos de Pedagogia e com o nosso GEPEPp - Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia. Para isso, tivemos que nos movimentarmos para o aprendizado, como professoras oficinairas em formação. Bricolamos nesta trilha a nossa experiência na docência criadora com quatro oficinas pedagógicas de manualidades: Bonecas Russas; Livros de Pano; Bonecas Abayomi; “Fazer o pão com as próprias mãos”.

A segunda trilha sequencial descreve o processo de derivação de eixos de ressignificação conceitual: *bio [trans]formação, docência criadora e ambiências bio[trans]formativas*. a produção narrativa dos artífices em diálogo nos memoriais e nos relatos de experiência, no diálogo com os autores-referência, consubstancia o vivenciar aprendendo com os/as educadores/as artífices. Por fim, transcrevemos e comentamos as ambiências bio (trans) formadoras vivenciadas pelos quatro colaboradores, como surpresas nas caixas de costura dos artífices bricoleiros.

No capítulo sexto, a sistematização das trilhas como o “Vivenciar Aprendendo a Pedagogia da Bricolagem”. Esta etapa encerra quarenta e dois meses de estudos e pesquisa, mas não chega a um final. Ao contrário, impulsiona para novas descobertas ao vivenciar novas trilhas e, nesse ir e vir, *(bio) transformar-se, ao desenvolvermos a nossa docência criadora em ambiências bio[trans]formativas*.

4 OFICINAS PEDAGÓGICAS DE MANUALIDADES NA UNIVERSIDADE: AMBIÊNCIAS BIO [TRANS] FORMADORAS

4.1 EDUCADORAS ARTÍFICES NA DOCÊNCIA CRIADORA

Aqui narramos a própria experiência. Autora, orientadora e todo o grupo de pesquisa. Primeiro, nosso *Vivenciar Aprendendo* deu-se nas ambiências do Gpkosmos¹¹ - Grupo de Pesquisa sobre Educação na Cultura Digital e Redes de Formação, em que se destacavam os professores, sua formação, docência e pedagogias emergentes: artes, culturas e linguagens na infância. O Grupo de pesquisa já vinha desenvolvendo estudos sobre a educação digital, considerando a Universidade e o vínculo com as licenciaturas e com as escolas de educação básica em sistemas públicos. Essa abordagem do grupo tinha o objetivo de promover a integração das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação Básica, principalmente por meio do Projeto Inovar¹², implantado em 2011.

O amadurecimento dos estudos em grupo e o contato com as práticas nas escolas foi demonstrando à equipe de pesquisa que a cultura digital preexiste no escopo da educação da infância e da juventude, posto que as novas gerações nascem imersas em uma cultura de convergência digital e tecnológica¹³. Este aspecto é muito presente nos estudos da educação

¹¹ Grupo de Estudos sobre Educação Digital e Redes de Formação, criado em 2002. Certificado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e cadastrado junto ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3264255249055602>. Acesso em: 28 agosto 2021.

¹² **2011** - Projeto Inovar: Integração Universidade-Escola para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no Ensino Fundamental - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Edna May Cardoso; Foco: Anos iniciais do Ensino Fundamental; 01bolsa PROLICEN; Público: 12 Professores. **2012** - Projeto Inovar: Inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Educação Básica: Possibilidades e Limitações em Sistemas Educacionais Públicos - Colégio Militar de Santa Maria e Escola Estadual Professora Margarida Lopes; Foco: 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. 01bolsa PROLICEN; 05 bolsas PIBIC EM; Público: 19 Professores do Colégio Militar e 10 Professores da Escola Margarida Lopes. **2013** - Projeto Inovar: Inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Educação Básica: Possibilidades e Limitações em Sistemas Educacionais Públicos - Colégio Militar de Santa Maria e Escola Estadual Professora Margarida Lopes; Foco: 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. 01bolsa PROLICEN; 05 bolsas PIBIC EM; Público: 13 Professores do Colégio Militar e 11 Professores da Escola Margarida Lopes. **2014** - Projeto Inovar: Coreografias Didáticas Digitais - Saberes e Fazeres Docentes na Educação Básica - Escola Estadual Professora Margarida Lopes; Foco: Anos Iniciais e Seminários Integrados do Ensino Médio Inovador. 01bolsa PROLICEN E 5 PIBIC-EM; Público: 12 professores dos anos iniciais e 21 professores do Ensino Médio. **2016 a 2017** - Projeto Inovar. Universidade e Comunidade em (Inter) Ação. Alunos envolvidos: Graduação: 3; Especialização: 1; Mestrado acadêmico: 3; Mestrado profissional: 1; Doutorado: 2. Financiador(es): Programa de Licenciaturas/PROLICEN - Bolsa.

¹³ “Por convergência, entendemos o fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2009, p. 29).

na infância e na juventude, porém sentimos necessidade de retomar a ideia de que as múltiplas capacidades humanas se desenvolvem em inúmeras formas de expressão. Isto decorreu dos últimos projetos que desenvolvemos pelo PROLICEN (Programa de Licenciaturas), a partir dos quais abarcamos três temáticas que percebemos de um modo integrado: formação de professores, docência inovadora e novas pedagogias, integrando as “artes, culturas e linguagens” em ambiências pedagógicas positivas e humanizadoras.

Acreditamos que o pedagogo do século XXI possa se cercar e agregar dessas práxis pedagógicas que há quase um século têm contribuído com o desenvolvimento humano e aprendizagem, unindo-as às práticas existentes. Ao buscarmos trabalhar no escopo das “artes, culturas e linguagens”, argumentamos sobre a importância do desenvolvimento da expressão criadora, cerne do *homo ludens*, este mesmo que renasce sempre em cada criança que nasce. Por isso o lúdico, o criativo, a imaginação, as culturas manifestas nas muitas linguagens da infância dominam boa parte do processo de desenvolvimento e aprendizado da criança (VYGOTSKY, 1989, 1993, 1995, 2003; ELKONIN, 1998).

A escola criadora tem a sua gênese na Educação Infantil, onde o sistema neurocognitivo da criança está sendo modelado interativamente, pela experiência afetiva, motora, sociocultural e cognitiva. Processo que inclui apreender o mundo pelo brincar, algo muito sério para os pequenos e para os educadores que conhecem a criança e dominam as teorias explicativas do seu desenvolvimento e aprendizagem. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental permitirão consolidar estas descobertas e vivências do aprendizado na primeira infância e impulsionar a criança às atividades de estudo (ELKONIN, 1998) e à cognição em contexto (BRONFENBRENNER, 2011).

A proposta de ampliar o grupo ou criar outro mais específico, o GEPEPP, emergiu pela demanda de aprendermos a interagir com as novas gerações, que nascem e se desenvolvem, naturalizando os meios digitais inclusive no seu ambiente familiar. Por outro lado, ainda em tempos de exclusão social e de descaso com a infância, sobretudo no que diz respeito às necessidades educativas nessa fase primordial. Atualmente, o GEPEPP conta com quase 50 participantes, entre professoras de escolas públicas e particulares, estudantes de graduação, especialização, mestrado e doutorado e a equipe científica com sete (07) doutores, dentre estes 04 oriundos do GPKosmos.

O Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia - GEPEPP decorre do amadurecimento do Projeto Inovar, desenvolvido desde 2011. Assim, o seu interesse investigativo envolve as temáticas: aprender na era digital; dificuldades e transtornos do aprender ao longo da vida; ambiências e resiliência; psicopedagogia e educação em diferentes ambiências; novas pedagogias; artesanias, intercultura e

linguagens. Origina-se também na trajetória formativa e docente no campo do desenvolvimento humano e aprendizagem e da psicologia da educação, trabalhando com teorias e aplicação delas nos processos educativos e formativos. O encontro entre a educação e a Psicopedagogia decorre da preocupação com a aprendizagem, seus modos construtivos e (des) construtivos, seja na infância, juventude, adultez ou velhice, portanto, um campo que tem repercussões bioecológicas na escola, na universidade e na vida, no processo de desenvolvimento em contextos, ao longo do tempo¹⁴.

O GEPEPp abrange duas linhas de pesquisa, a saber:

- Artesania, interculturais e linguagens em contexto;
- Movimentos pedagógicos e psicopedagógicos emergentes e inovação.

O nosso encanto com as manualidades se deu inicialmente no Curso “A arte de educar” – Curso Básico das Práticas da Pedagogia Waldorf” e depois nas oficinas pedagógicas de manualidades do GEPEPp (Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia) realizadas prioritariamente com estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, anteriormente, com professoras oficinairas em espaços fora da universidade, inclusive a autora e sua orientadora.

Como oficinaira, estivemos presentes em algumas oficinas de artesanaria fora do espaço UFSM, em 2018 e no mês de Janeiro/Fevereiro de 2019, aprimorando nosso conhecimento e buscando qualificação.

O laboratório experimental, como primeira oficina, teve início com uma turma com média de 30 alunos, do 4º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia e outros integrantes do GEPEPp, tendo como proposta a confecção de bonecas russas. A oficina de bonecas teve como objetivo ressignificar o brincar na construção da subjetividade dos professores em formação, ao mesmo tempo que provocar narrativas espontâneas de vida e formação ao relembrem a sua infância. Todos se emocionaram com as narrativas e com uma colega que disse ser aquela a sua primeira boneca e que fazê-la com suas mãos foi muito significativo.

É no brincar que a criança solidifica as suas relações sociais, desenvolve a linguagem a afetividade, além disso, a boneca tem a representatividade da imagem do ser humano, tanto que a criança se vê na boneca, esta é a sua amiga, a sua companheira com quem divide seu dia-a-dia e a partir disso desenvolve a imaginação. No curso de pW a boneca Waldorf é

¹⁴ Retirado do espelho do grupo no CNPq. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/373690>. Acesso em: 28 agosto 2021.

conhecida pela má definição dos detalhes faciais, com o propósito de deixar espaço para a imaginação, a criança pode associar as bonecas às expressões que preferir.

Outra oficina de manualidades desenvolvida foi a de Livro de Pano, oportunidade em que os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia aplicaram a sua criatividade. A primeira oficina de Livro de Pano realizada teve como base as narrativas de vida dos estudantes, a criatividade da infância aflorou e tornou-se um trabalho revelador. Os alunos ao concluírem o seu livro narraram o significado da atividade, apontando a importância de retomarem momentos de sua trajetória com outro olhar e a oportunidade de conhecer uma prática que poderiam utilizar no futuro com os seus estudantes.

A segunda oficina desenvolvida durante o nosso estágio de docência orientada, ocorreu no período da páscoa, O sentido da Páscoa como renascimento foi abordado a partir de cascas de ovos naturais pintados manualmente e recheados com amendoim torrado com chocolate. Uma manualmente simples, mas oportunidade de ser realizada com muita criatividade pelas nossas crianças, ensinando a elas que a Páscoa não é consumo de produtos de chocolate prontos e caros. Páscoa é vida e renascimento. O ovo de casca pintado e recheado é uma doce lembrança da infância, tradição que merece ser lembrada e revivida com as crianças.

Ainda durante o estágio de docência orientada desenvolvemos uma Oficina de Livros de Pano concomitante ao tema estudado: Jean Piaget - como o homem constrói conhecimento. Inicialmente senti certo olhar de reprovação dos estudantes envolvidos como se perguntassem “o que é isso em cima da mesa”.

Havíamos colocado quatro (4) caixas com diversos materiais para manualidades, sendo suficiente a imaginação aflorar e criar. Mas, não foi tão fácil, relataram alguns, voltar a ser criança ou pensar como criança. Em princípio não tinham ideia do que fazer porque ninguém disse o que era para fazer, mesmo tendo contato com a disciplina desenvolvida. Foram três aulas e como eles relataram, não sentiram o tempo passar. Foi uma bricoaula, onde saímos com a certeza de estar no caminho certo, realizada por estar fazendo a coisa certa. No feedback da aula seguinte, as narrativas dos alunos foram bálsamo, além dos muitos relatos sobre a aula, alguns tiveram muita dificuldade por questões pessoais. O fato de tê-los provocado à reflexão sobre como vão exigir dos seus alunos aquilo que nem eles são capazes de fazer causou um impacto muito significativo para o debate sobre a futura docência.

Nesse interim, realizamos com o GEPEP e estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, a oficina de Bonecas Abayomi, uma grata surpresa pela história de ancestralidade que é envolvida e nos remeteu a um contexto que faz parte das nossas vidas. Uma oficina com muitas reflexões. Todas estas ações nos levam a entender o quanto as oficinas pedagógicas de

manualidades podem dar retorno para responder a nossa pergunta de pesquisa e a nossa intenção de contribuir para a formação inicial e continuada de professores. De um modo geral, as oficinas de manualidades, além de trabalharem a pessoa/profissional em cada participante, são oportunidades de aprendizagem da artesanaria pedagógica.

Detalhamos, a seguir cada experiência citada, compartilhando imagens e relatos do nosso portfólio reflexivo de artesanias pedagógicas, desenvolvido nos anos de 2018 e 2019. Nos anos seguintes, marcados pelo isolamento requerido pela Pandemia COVID 19, não prosseguimos com as oficinas pedagógicas.

4.2 PROFESSORAS OFICINEIRAS EM FORMAÇÃO

Inicialmente, para que pudéssemos desenvolver as *oficinas pedagógicas de manualidades*, precisamos aperfeiçoar o nosso próprio domínio no campo das manualidades, reunindo os nossos recursos pessoais, a autora, sua orientadora e uma pedagoga voluntária com reconhecido domínio das manualidades e talhada para ensinar o que sabia.

Desenvolvemos a *formação das professoras oficinairas* em outros espaços fora da universidade. Estivemos presentes em oficinas de artesanaria, com os objetivos de aprimorar o conhecimento e buscar qualificação nas artes manuais, as que já praticávamos e outras, atualizando nosso repertório.

A exemplo disso, estivemos em uma oficina de Bonecas Russas em janeiro e fevereiro de 2018, no Ateliê Ana Arteira Costura Criativa, no qual participaram: Adriana Moreira da Rocha Veiga, Denise Santos da Cruz e Maria Medianeira Ribeiro dos Santos.

O preparo para as oficinas foi esmerado. Elaboramos um avental de trabalho com o nome do Grupo de Pesquisa com a finalidade de identificar os participantes da oficina e divulgar o GEPEPp. O avental foi usado em toda a programação de oficinas pedagógicas de manualidades que se seguiram a esta.

O Ateliê Ana Arteira Costura Criativa organizou um Kit individual com: Foto da Boneca Russa; moldes; tecidos (tricoline 100% algodão liso e estampado); feltro; enchimento siliconado; linhas; agulhas; fitas e adereços. Este kit serviu-nos de modelo para as oficinas de bonecas russas.

Registro de imagem 1. Formação de educadoras artífices. Na imagem mostramos o avental criado para as oficinas pedagógicas de manualidades, tendo o Ateliê Ana Arteira Costura Criativa ao fundo.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

A boneca russa é um tipo de boneca de pano rígida, podendo ficar em pé. Por isso mesmo, os pés são o ponto de equilíbrio. São feitas com cabelos de lã sintética. Mas, o que mais chama a atenção é o seu rostinho: sem boca, apenas com olhos simples, pintados no tecido e bochechas coradas. Com isso as bonecas russas se expressam por meio do olhar.

Quando olhamos para uma boneca russa, são os nossos próprios sentimentos que estão ali expressos, refletindo a nossa percepção naquele exato momento. Assim, se estamos felizes, a boneca russa parece estar com um rostinho feliz, apesar de não ter um sorriso estampado. Mas se estamos tristes, ela adquire uma aparência de tristeza também. “Boneca russa” é um termo pelo qual as bonecas de pano com essas características ficaram conhecidas no Brasil.

Um nome meio brasileiro, mas que reporta aos costumes das russas, grandes especialistas na confecção de bonecas de pano, entre outros tipos de artesanato. Elas desenvolvem bonecas de diferentes estilos, com detalhes e acabamentos variados, que acabam servindo de inspiração para as artesãs brasileiras. Por isso, quanto se trata de boneca de pano, as produções russas são as primeiras a serem lembradas, a exemplo das *Matrioskas*

(bonequinhos de tamanhos diferentes que podem ser guardadas uma dentro da outra), famosa no mundo inteiro e um símbolo da cultura da Rússia¹⁵.

Nas imagens a seguir o processo inicial de confecção da boneca.

Registro de imagem 2. Modelagem da Boneca Russa. Primeiramente, os moldes são recortados e fixados com alfinetes no tecido da cor da pele desejada para a boneca.



Fonte: Acervo GEPEPp (2018).

As oficinas em formação reviveram as habilidades básicas de riscar, contornando formas e de recortar, deixando aproximadamente um dedo de folga para fazer a costura à máquina. Depois de costurar cada peça a mesma é desvirada com o auxílio de uma agulha de tricô e preenchida com enchimento siliconado em quantidade suficiente para manter a peça bem firme.

O Registro de imagem 3, a seguir, mostra esse trabalho delicado e, pelo sorriso das professoras, muito divertido.

¹⁵ Resumo elaborado a partir do EduK, site de artesanato. Disponível em: <https://blog.eduk.com.br/post/boneca-russa>. Acesso em: 30 agosto 2021.

Registro de imagem 3. Enchimento siliconado. Nesta etapa, as peças do corpo das bonecas já foram costuradas pelo avesso e viradas. Nota-se que o enchimento dá a elas a firmeza necessária para dar firmeza à boneca.



Fonte: Acervo GEPEPp (2018).

A aprendizagem no manuseio da máquina de costura foi excelente, a despeito dos protestos da “aluna oficinaira”. Logo saiu costurando as peças do vestuário da boneca. Primeiro, concentradíssima e, depois, conseguiu sorrir ao perceber a evolução da sua costura.

Nossas aprendizagens para nos tornarmos oficinairas de artesanias que viriam a tornar-se pedagógicas nas ambiências (bio) transformadoras na formação inicial de pedagogas foram de suma importância para percebermos o significado de aprender saberes importantes por meio dos fazeres artesanais.

No Registro de imagem 4, a seguir, registramos momentos importantes do aprendizado das habilidades necessárias para confeccionar uma boneca russa.

Registro de imagem 4. Nasce uma costureira bonequeira. A autora nunca antes havia manuseado uma máquina de costura, exigindo a atenção necessária para aprender.



Fonte: Acervo GEPEPp (2018).

A aprendizagem no manuseio da máquina de costura foi excelente, a despeito dos protestos da “aluna oficinaira”. Logo saiu costurando as peças do vestuário da boneca. Primeiro, concentradíssima e, depois, conseguiu sorrir ao perceber a evolução da sua costura.

Os Registros de imagem 5 e 6 referem-se aos diferentes momentos de finalização do processo de confecção das bonecas, até a apreciação da boneca russa pronta para ser abraçada.

Registro de imagem 5. Finalizando as bonecas russas. O processo de finalização requer que se vista as bonecas e firme bem as roupas. Por último os cabelos, de acordo com o desejo da artífice.



Fonte: Acervo GEPEPp (2018).

É indescritível a sensação de abraçar uma boneca de pano. Em segundos a menina ressurge e encanta-se com o prazer de ganhar a sua primeira boneca de pano, feita por ela mesma.

Registro de imagem 6. Qual nome darei a ela? Estas imagens mostram a autora encantada com as bonecas russas.

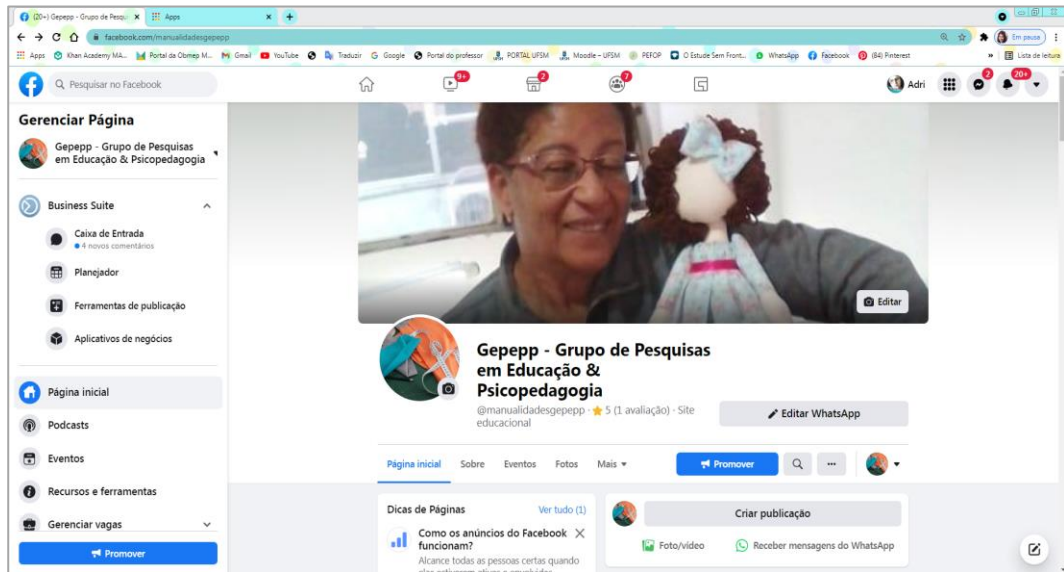


Fonte: Acervo da Autora (2021).

A autora com a sua boneca, diferente de todas as demais, com os cabelos cacheados e enfeitados com um belo laço. O seu troféu de aprendizagem. Isto se repetiria nas oficinas pedagógicas de manualidades com os estudantes de graduação e de pós-graduação, os quais reportaram o mesmo retorno às memórias emocionais da infância.

A emoção de ver as bonecas russas foi tanta que logo fizemos uma página do GEPEPp em uma rede social, sendo o Facebook o meio escolhido. Ali fomos postando fotos das atividades e também notícias de outros países, inclusive, em que escolas começa a dar ênfase às aprendizagens de manualidades importantes no cotidiano pessoal, como passar roupas, fazer barras e pregar botões, por exemplo.

Registro de imagem 7. Quantos like ela merece? Essa imagem foi escolhida pelas emoções que expressa.



Fonte: *Print Scrn* da página inicial. Disponível em: <<https://www.facebook.com/manualidadesgepepp>>. Acesso em: 30 agosto 2021.

Essa oficina demarcou o nosso desejo de desenvolver nossas habilidades, sendo seguida pelas oficinas de laços e fitas. As demais manualidades, narradas no próximo capítulo, já faziam parte do nosso portfólio pessoal.

4.3 OFICINAS PEDAGÓGICAS DE MANUALIDADES: BONECAS RUSSAS

O GEPEPP - Grupo de Pesquisas e Práticas em Educação e Psicopedagogia propôs “Oficinas Pedagógicas de Manualidades” para professores/as atuantes em escolas e/ou estudantes de licenciatura, potencializando as suas habilidades para a Docência Criadora. Empreendemos uma série de oficinas pedagógicas de manualidades, com os objetivos de:

- Desenvolver habilidades manuais que apoiem novas propostas na prática docente;
- Vivenciar a artesanaria pedagógica como estratégia e recurso didático em espaços de aprendizagem.

Para Fajardo Delgado (2017), a construção ativa do conhecimento fortalece diferentes habilidades e atitudes positivas:

En la actualidad los paradigmas educativos muestran un gran interés por la construcción activa del conocimiento, promueve el fortalecimiento de la habilidad motriz, la creatividad, la valorización de la personalidad, la muestra de solidaridad, respeto y sobre todo el conocimiento que hace competente a un estudiante¹⁶ (p. 5).

O docente pode aproveitar muitos recursos que se encontram em sua comunidade, visto que no ambiente onde se educa, existem inúmeros materiais variados dos quais podemos dispor para construir artesanias pedagógicas. Na mesma direção, o fazer do artífice exige “pensar sobre”, uma vez que cria o seu artefato. "Fazer é pensar", afirma Richard Sennett (2009), em sua obra *O Artífice*.

Este escrito instiga-nos a refletir “como” os sujeitos podem se tornar intérpretes competentes da própria experiência, mesmo com os obstáculos que a sociedade venha a oferecer. Para este autor, pensamento e sentimento estão contidos no processo de fazer, superando a falsa separação entre o "homem que faz" e o "homem que pensa".

Logo no segundo semestre de 2018, desenvolvemos um laboratório experimental, oferecendo a primeira *Oficina Pedagógica de Manualidades “Eu boneco, Tu bonecas, Ele/Ela bonecam, Vamos bonecar?”*, iniciando com uma turma de trinta (30) alunos em média, do quarto (4º) semestre da Licenciatura em Pedagogia e integrantes do GEPEPp, com a confecção das bonecas russas.

O valor cobrado (R\$35,00), por participante, teve como justificativa a aquisição do Kit Boneca Russa, com imagem do modelo, moldes, fibra siliconada e tecidos de cores e estampas diversas.

O Registro de imagem 8, a seguir, nomeada Cartaz da primeira Oficina Pedagógica de Manualidades ilustra o “plano de divulgação” junto à Comunidade do Centro de Educação e redes, sociais e de pesquisas. A iniciativa foi muito bem acolhida e comentada.

¹⁶ Tradução livre: Atualmente, os paradigmas educacionais mostram grande interesse na construção ativa do conhecimento, promove o fortalecimento da motricidade, da criatividade, da valorização da personalidade, da demonstração de solidariedade, do respeito e, acima de tudo, do conhecimento que torna uma pessoa competente.

Registro de imagem 8. Cartaz da primeira Oficina Pedagógica de Manualidades. Distribuído em vários espaços e redes sociais.

GEPEPP - Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia convida para

Oficina Pedagógica de manualidades
Eu boneco, tu boneca, ele/ela bonecam, vamos bonecar?

Data: 09/11/2018
Horário: 13h 30min às 18h 30min
VAGAS LIMITADAS

Oficineiras:
Adriana Moreira da Rocha Veiga
Denise Santos da Cruz
Medianeira Ribeiro dos Santos

CONTATO:  9 9909.2214

Conta para depósito:
Banco do Brasil
Agência 3058-9
Conta 44608-4
Investimento: R\$ 35,00



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPP (2018).

Os Kits foram distribuídos nas bancadas, conforme a imagem a seguir.

Registro de imagem 9. Material para confecção das bonecas russas. Os kits foram distribuídos sobre as bancadas para facilitar o acesso aos educandos/as artífices e também deixá-los à vontade para escolher os padrões e cores. Destinamos aventais do GEPEPp para trabalharem.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPp (2018).

Na imagem seguinte, o mostruário de artesanias do GEPEP, exposto nas oficinas.

Registro de imagem 10. Mostruário de artesanias. O mostruário de artesanias estimula os educandos a criarem suas artesanias pedagógicas, atitude reconhecida positivamente.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPp (2018).

A oficina de bonecas russas teve como objetivo discutir a importância da boneca e do brincar na construção dos sujeitos e, ao mesmo tempo, resgatou algumas narrativas de vida e formação dos estudantes, pois ao fazer a boneca, lembraram a sua infância.

A oficina inicia sempre com uma conversa em roda, considerando aspectos teóricos e a importância do desenvolvimento das manualidades com as crianças. As artesanias podem ser utilizadas em qualquer fase escolar, de acordo com o tema abordado.

Para os objetivos da oficina, optamos por resgatar momentos da trajetória de nossos antepassados, costumes, hábitos, conhecimentos adquiridos que passam de geração para geração. São entrelaçamentos e cruzamentos que constituem sujeitos e saberes materializados na artesanaria proposta. Um encontro entre sujeitos, manualidades e educação, a partir de tema de relevância pedagógica para a formação docente.

A seguir, vemos esse momento retratado no Registro de imagem 11.

Registro de imagem 11. Roda de conversa. Nesta roda, inicialmente, trabalhamos com a memória emocional dos participantes, reportando às preferências de brinquedos e de brincadeiras na infância.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPp (2018).

Em seguida, a conversa transita para a importância das manualidades na educação da criança e as possibilidades pedagógicas de mobilizar as habilidades infantis com as artesanias pedagógicas.

Surpreendeu-nos, positivamente, a sensibilidade dos/as educandos/as para a proposta da oficina pedagógica de manualidades. Muitos nunca haviam costurado à máquina e/ou à

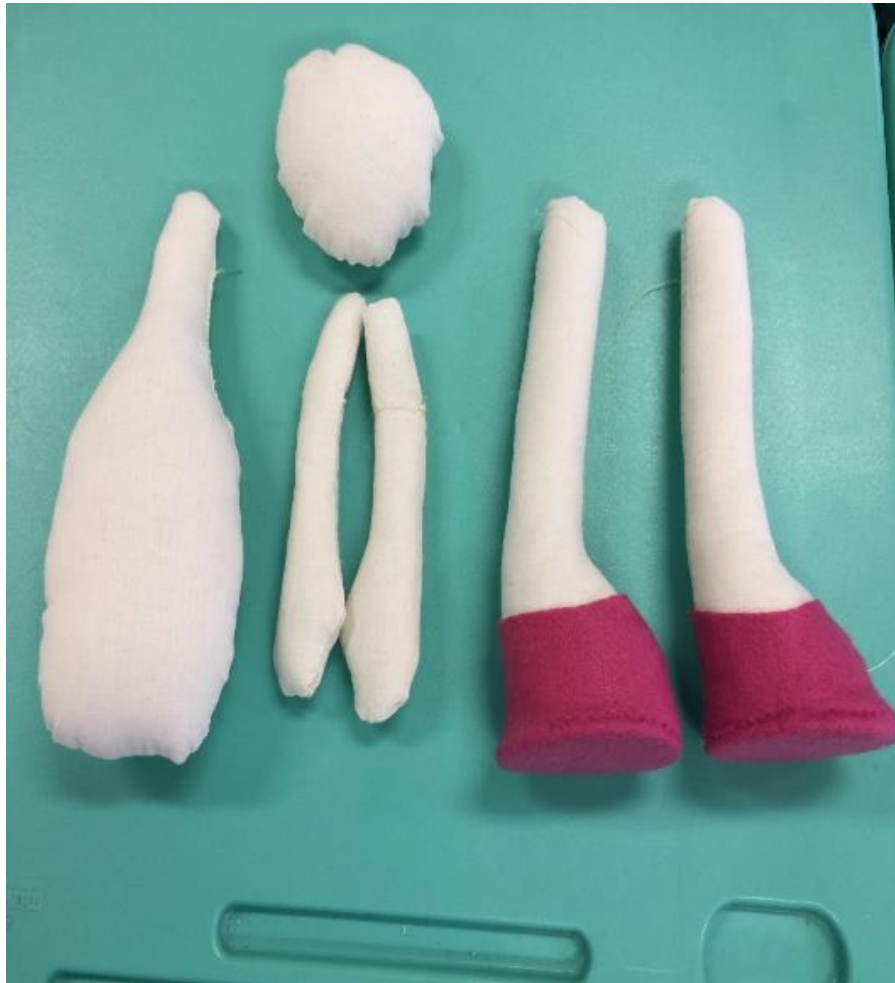
mão. Mesmo assim, de pronto foram seguindo o passo-a-passo da confecção e solicitando ajuda naquilo que necessitavam maior orientação. A seguir, vista geral da oficina.

Registro de imagem 12. Nós bonecamos!. O verbo “bonecar” logo foi compreendido por todos e o cenário passou a chamar à atenção de professores e alunos de outras salas próximas e mesmo a Diretora do Centro de Educação compareceu para apreciar a ambiência criadora.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPp (2018).

Registro de imagem 13. Primeiro conjunto de peças. O conjunto do corpo da boneca produzido neste dia, demonstrando que, mesmo havendo um molde, o artífice dá o seu toque pessoal a sua primeira boneca de pano.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPp (2018).

Aos poucos, foram se formando grupos de trabalho, com meninos e meninas ou somente de meninos, como observaremos nas imagens que seguem. E nas rodas de conversa, o despertar das memórias afetivas. Meninas que brincaram ou desejaram brincar com bonecas de pano. Meninos que sempre desejaram uma boneca de pano e, impedidos pelos preconceitos de gênero deixaram àquele desejo adormecido. As três professoras oficinairas, educadoras artífices, distribuíram-se em posições intermediárias para apoiar os grupos e, principalmente, a costura, à máquina ou mão.

Registro de imagem 14. Evolução das artesanias. Enfim, algo parecido com uma noeca ia surgindo das mãos que estavam descobrindo-se habilidosas. Sempre atentos à necessidade de que a boneca ficasse firme sobre os próprios pés.



Fonte: Acervo da Autora (2021).

Consideramos interessante apresentar registros de imagem em sequência. Para isso, escolhemos a série registrada do trabalho de D.C. Este educando-educador artífice aprendeu muito e ensinou muito. D.C. é natural do interior de São Paulo, residindo na Casa do Estudante, no Campus Universitário. Em meio às expectativas e dificuldades de adaptação, as oficinas pedagógicas lhes trouxeram um novo ânimo.

A boneca russa, especialmente, pois dedicou-a a sua avó, a qual presentearia nas férias acadêmicas. A artesanaria faz parte do fortalecimento dos vínculos familiares, memórias e lembranças dos antepassados. D.C afeiçãoou-se às professoras e aos poucos foi relatando as dificuldades da sua família para mantê-lo na Universidade, mesmo sendo pública. Este fato lhe comprometia com a aprendizagem, como forma de retribuir em formação o que dedicavam tão amorosamente a ele.

Registro de imagem 15. Aprendendo a costura na máquina. Após riscar e recortar os moldes no tecido, chegou a hora de costurá-los, com muita atenção, deixando em torno de 1,5 cm de margem para não desfiar o tecido e abrir a costura. O aprendiz de costureiro parece preocupado, inicialmente. Quando a costura começa a fluir, abre um sorriso de autocontentamento.



Fonte: Acervo da Autora (2021).

Um diálogo de resgate com a própria história, recuperando saberes e fazeres ancestrais intrínsecos na formação e no desenvolvimento do ser humano. A artesanaria faz parte do fortalecimento e dos vínculos familiares, memórias e lembranças dos antepassados. “[...] mostrar las enseñanzas que nos dieron los abuelos, de como fue, de cómo pasó esto, que es esto qué pasó, de toda esa historia”¹⁷ (OLIVEIRA; CRUZ, 2017, p. 18).

A partir do conhecimento da própria história o sujeito tem a possibilidade de se situar no mundo. Ao conhecer suas raízes amplia a sua visão de mundo tornando-se proativo, valorizando a tradição. A partir dos saberes da comunidade, os professores enriquecem as suas práticas pedagógicas, valorizando a formação, gerando conhecimento de si e dos sujeitos no seu modo de ser, de ver e de agir. Ao se incluir na cultura dos mesmos mostra respeito aos saberes já constituídos. Um diálogo de resgate com a própria história, recuperando saberes e fazeres ancestrais, intrínsecos na formação e no desenvolvimento do ser humano.

A partir do fazer e da vivência se constrói a prática, gerando conhecimentos sobre os materiais utilizados, a sua origem, e como eles chegam até nós. Assim se constrói

¹⁷ Tradução nossa: “[...] mostrar os ensinamentos que nos deram nossos avós, de como foi, de como aconteceu isto, o que aconteceu, de toda essa história (OLIVEIRA; CRUZ, 2017, p. 18).

conhecimento vivido e experienciado não apenas de livros, mas de vivência. “El enseñar consiste, no sólo la transmisión de los pasos técnicos necesarios para la elaboración artesanal, sino que además esta impregnado de la historia de los grupos, en una forma de ver y ser em el mundo (OLIVEIRA; CRUZ, 2017, p. 19)¹⁸”.

O passo-a-passo continua. As peças do corpo da boneca e a sua vestimenta necessitam trabalho dedicado.

Registro de imagem 16. Hora de pegar a agulha, passar a linha e montar as peças. Esta tarefa foi feita com dupla atenção: fazer bem feito e não furar os dedos. Faltou os dedais na caixa de costura!



Fonte: Acervo da Autora (2021).

Alliaud (2015) propõe pensar uma formação docente baseada na experiência. Para isto, argumenta que as dificuldades ou impossibilidades detectadas na docência se devem, fundamentalmente, pelo fato de que professores não estão aprendendo o ofício docente. E não se trata de apenas não dominarem os conhecimentos disciplinares ou pedagógicos, mas o que

¹⁸ Tradução nossa: "O ensino consiste não só na transmissão dos passos técnicos necessários à mão-de-obra artesanal, mas também da história dos grupos, de forma de ver e estar no mundo (OLIVEIRA; CRUZ, 2017, p. 19).

não sabem é “obrar a partir deles, com eles” (ALLIAUD, 2015, p. 333). Neste viés, a autora reafirma a importância de, na formação inicial e continuada vivenciar o processo formativo, produzindo o ensinar.

[...] re-afirmamos la importancia de ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo convocando el saber que se produce al enseñar, invitando a la experiencia, creando y re-creando formas o maneras de formar que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el saber y el hacer, entre el pensamiento y la acción, cualidad fundamental para llegar a ser «artesanos». (ALLIAUD, 2015, p. 333)¹⁹.

Registro de imagem 17. Passar e coser. Coser e passar. Coser, do latim cosere é “Juntar ou unir duas partes (de tecido ou de qualquer outro material) com linha e agulha; costurar; juntar-se ou unir-se bem próximo a (alguém ou algo)”²⁰. Observamos D.C durante todo o trabalho de coser, estando muito junto à proposta de aprender para depois ensinar.



Fonte: Acervo da Autora (2021).

Enfim, a proposta é de que os professores sejam inclusos no saber comunitário, se apropriem da história dos sujeitos, ressignifiquem suas práticas, tornando-se parte do processo. Fortalecendo assim os vínculos com escola-aluno- professor.

Antônio Nóvoa, ao prefaciar Marie-Christine Josso (2004), apresenta-nos interessante interpretação do conhecimento de si.

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiência, ao longo da nossa

¹⁹ Tradução nossa: [...] reafirmamos a importância de ir construindo o ofício de ensinar ao longo de todo o processo formativo, convocando o saber que se produz ao ensinar, convidando a uma experiência, criando e recriando formas ou maneiras de formar que superem a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer, entre o pensamento e a ação (ALLIAUD, 2015, p. 333).

²⁰ Dicionário on line. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca>. Acesso em: 30 agosto 2021.

vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma autoorientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surjam um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. (p.58).

Enfim, o retrato oficial dos educandos artífices e suas bonecas russas.

Registro de imagem 18. Experiência memorável. D.C, nosso artífice que generosamente concedeu-nos sua trajetória de aprendizagem na artesanaria de bonecar. E A.D.S, que passou a carregar sua boneca pelo Campus, sua amiga inseparável.



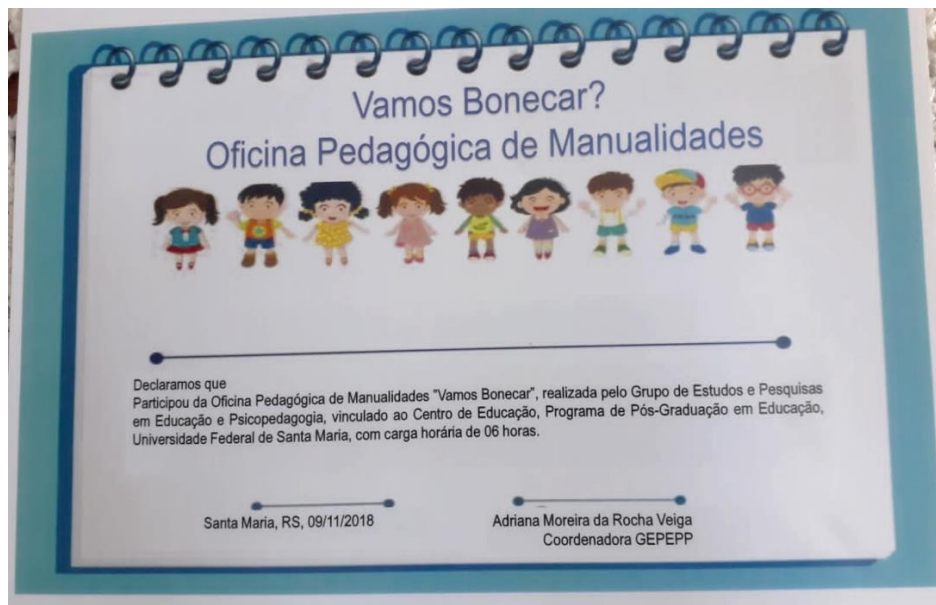
Fonte: Acervo da Autora (2021).

Alliaud e Antelo (2009) provocam o pensar sobre formação, não como a aquisição de um saber ou de uma competência, mas como transformação do ser. Ao sublinhar a ideia de formação como espaço potente de criação e da importância em aprender a partir de modelos, defendem a ideia de que

[...] um pode aprender utilizando a linguagem do outro, tomando ideias ou palavras do outro, sempre que reconheça a própria potência em seu fazer, sua própria criação, sua própria sensibilidade, sua própria produção. [...] Nesse processo, o grande, o **modelo**, é reconhecido não como um ser exemplar, mas que se oferece como alguém que dele se pode aprender, roubar, imitar ou tomar emprestado. É o encontro com o outro oferecido que permite a cada um encontrar-se. (ALLIAUD; ANTELO, 2009, p. 75, grifo nosso).

Nesta perspectiva, a formação docente não se traduz em informação, mas em escuta, diálogo e “experimentación que vincula el conocimiento con los sujetos y con la situación” (ALLIAUD; ANTELO, 2009, p. 158)²¹, possibilitando a reflexão sobre o que se faz e concebendo esse momento enquanto espaço no qual os saberes docentes são valorados, narrados e problematizados.

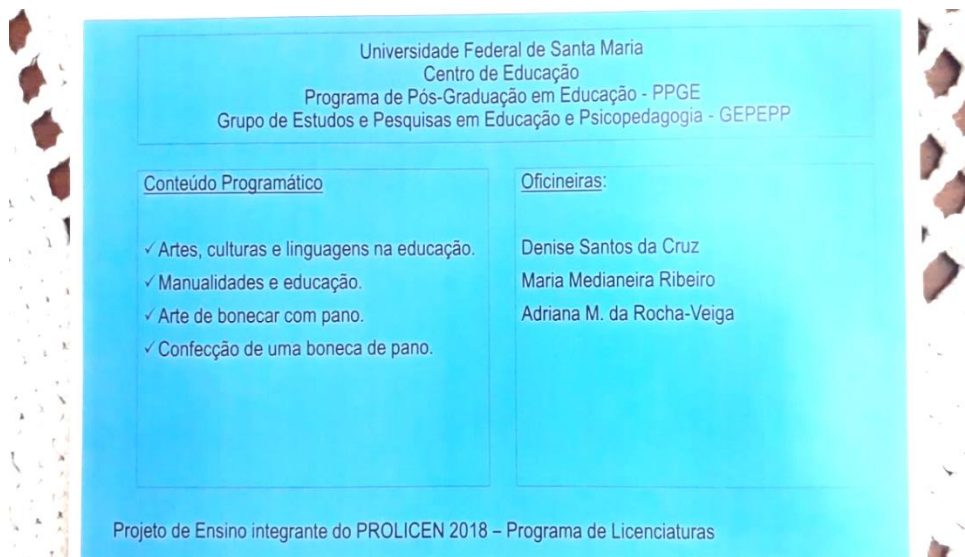
Registro de imagem 19 Vista frontal do certificado, emitido pelo GEPEPp.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPp (2018).

²¹ Tradução nossa: “experimentação que vincula o saber com os sujeitos e com a situação”.

Registro de imagem 20. Verso do certificado, emitido pelo GEPEPp.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPp (2018).

É no brincar que a criança solidifica as suas relações sociais, desenvolve a linguagem a afetividade, além disso a boneca tem a representatividade a imagem do ser humano tanto que a criança se vê na boneca, é a sua amiga, sua companheira com quem divide seu dia a dia e a partir disso desenvolve a imaginação.

Registro de imagem 21. Rostos sem expressão facial. As bonecas russas foram deixadas sem expressão facial, a exemplo da boneca Waldorf, conhecida pela má definição dos detalhes faciais, com o propósito de deixar espaço para a imaginação, a criança pode associar as bonecas a expressões que preferir.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPp (2018).

4.4 OFICINAS PEDAGÓGICAS DE MANUALIDADES: LIVROS DE PANO

Após, ministramos mais uma oficina, desta vez de Livro de Pano, onde foi possível os estudantes de pedagogia desenvolver a sua criatividade. A primeira oficina de livro de Pano realizada teve como base as narrativas de vida dos estudantes, a criatividade da infância aflorou foi um trabalho revelador.

A segunda oficina foi desenvolvida durante a docência orientada no período da páscoa, cascas de ovos naturais foram pintados manualmente e recheados com amendoim torrado com chocolate, uma ação simples que podemos fazer manualmente com muita criatividade para nossas criança e ensinar a elas que páscoa não é apenas consumir, comprar pronto, páscoa é vida, é fazer, é renascimento.

Também durante a docência orientada desenvolvemos uma oficina de Livro de Pano concomitante com o tema estudado Jean Piaget e sua pergunta: como o homem constrói conhecimento. Inicialmente sentimos certo olhar de reprovação dos estudantes envolvidos como se perguntassem “o que é isso em cima da mesa”. Havíamos colocado quatro (4) caixas com diversos materiais para manualidades, bastando deixar a imaginação aflorar e criar. Mas, não foi tão fácil assim, como relataram alguns, voltar a ser criança ou pensar como criança. A princípio não tinham ideia do que fazer, porque ninguém disse o que era para fazer, mesmo tendo contato com a disciplina desenvolvida.

Foram três (3) aulas e como eles relatam não viram o tempo passar, foram bricoaulas, reafirmando-nos estarmos no caminho certo. No feedback da aula seguinte, as narrativas dos alunos foram bálsamo, além dos relatos que foram muitos sobre a aula, pois alguns tiveram muita dificuldade. O fato de ter provocado à reflexão de como irão cobrar dos seus alunos aquilo que nem eles são capazes de fazer.

Uma oficina com muitas reflexões. Todas estas ações nos levam a entender o quanto as oficinas pedagógicas de manualidades podem dar retorno para responder a nossa pergunta de pesquisa e a nossa intenção de contribuir com a formação de professores.

Construir saberes que aliado aos existentes possa se tornar ferramenta para outras pesquisas em prol de algo maior que é a formação de professores nos moveu nesses quatro (4) anos. A inserção das manualidades como artesanias das práticas pedagógicas no dia-a-dia do professor e do estudante melhora a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Registro de imagem 22. Cartaz de divulgação da oficina de livros de pano.

GEPEPP - Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia convida para

*Oficina Pedagógica de manualidades
Confeção de livro de pano*

Data: 26/11/2018
Horário 19h às 22h 15min
Prédio 16B, sala 19
VAGAS LIMITADAS

Oficineiras:
Adriana Moreira da Rocha Veiga
Denise Santos da Cruz
Medianeira Ribeiro dos Santos



 **CE**
CENTRO DE EDUCAÇÃO
UFSM

 **NUCOMCE**

Fonte: Acervo de imagens do GEPEPP (2018).

Na figura a seguir, a preparação para a oficina, pela autora desta pesquisa. Esta etapa é muito importante para alisar o tecido de algodão cru entremeado com Manta Acrílica R2 Termo Colante (2 Lados).

Registro de imagem 23. Preparação para a oficina. A professora oficinaira prepara as “páginas” dos livros de panos, algumas com viés, outras sem nada para quem quiser fazer um caseado em crochê.



Fonte: Acervo da Autora (2021).

No início da oficina, a conversa sobre o que escreveriam no livro de pano que rememorasse a infância e a escola.

Registro de imagem 24. Roda de conversa. Trabalhar essas memórias na formação convoca os estudantes de literatura à releitura do *Ser criança*, com o espírito lúdico sempre presente na exploração do mundo ao seu redor.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPp (2018).

A maioria dos livros de pano teve viés no acabamento. Porém decidimos mostrar aos alunos outras variantes de acabamento, como costura caseada a mão e o crochê.

Registro de imagem 25. As Crocheteiras. Momentos inesquecíveis de interação mediada pela arte de crocheter.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPp (2018).

O sentimento, ao observarmos o engajamento e a persistência dos alunos, era de confiança no que estávamos propondo como artesanaria pedagógica. Ao adentrarmos o mundo da bricolagem encontramos muitas referências enriquecedoras, dando-nos a direção do desejo vivo de fazer algo com o que temos a disposição no momento de criação. As possibilidades de “fazer” são imensuráveis. A arte do desafio diário, nós e o objeto a ser construído, sem planos, mas com uma caminhada de conhecimento prévio e desejo gerativo. Trata-se de sair da zona de conforto e atrever-se a partir do material que se tens em mãos.

Optar por bricolagem é se arriscar e desafiar a cada encontro com um achado de pesquisa. A bricolagem nos tirou da zona de conforto acadêmico; entregar-se à (re)construção do conhecimento com o propósito de transformação social, respeitando a complexidade do mundo, ao mesmo tempo levando-nos a navegar por outros mares.

A sequência de imagens a seguir retratam a integração dos estudantes às artesanarias propostas.

Registro de imagem 26. Bricoleiros e bricolados. O voltar-se para a atividade foi uma atitude de todos/as, em alta concentração e criatividade.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPp (2018).

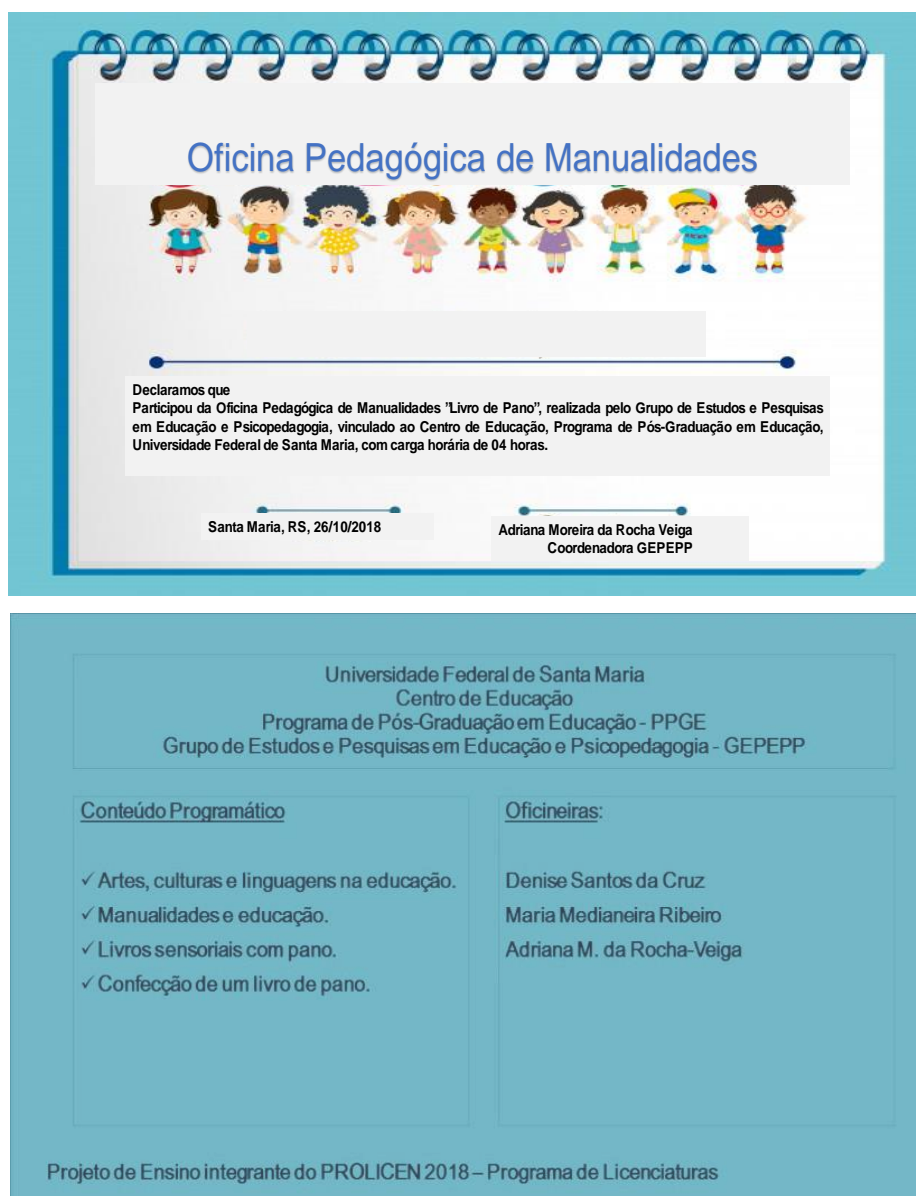
A seguir, alguns livros de pano para exemplificar a produção da oficina.

Registro de imagem 27. Livros de pano. A temática era o retorno à infância, com muitas memórias e ressignificações.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPp (2018).

Registro de imagem 28 e 29. Vista frontal e verso do certificado, emitido pelo GEPEPp.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPp (2018).

4.5 OFICINAS PEDAGÓGICAS DE MANUALIDADES: BONECAS ABAYOMI

Nesse interim, realizamos com o grupo GEPEPp e estudantes de pedagogia, a oficina de Bonecas Abayomi. Surpreendeu a todos positivamente pela história de ancestralidade que é envolvida e nos remeteu a um contexto que faz parte das nossas vidas.

Rosa e Ferreira (2017) narram o artesanato como uma ferramenta importante de acesso à cultura e à ancestralidade dos povos, na medida que resgata a sua história e sua identidade.

A confecção de bonecas negras são as vozes dos quilombolas durante as oficinas fazendo com que se pense de forma diferenciada. Ao confeccionar a boneca negra se dá vida, voz e empoderamento às relações sociais e à identidade do negro e da negra.

Pensar as artesanias na formação docente é uma das formas de valorização e aumento de autoestima de um povo, visando a autonomia pessoal e coletiva. O professor dá voz aos ecos ancestrais e visibilidade à cultura de um povo.

Assim, confeccionar a boneca negra como instrumento de empoderamento e de diálogo de um povo e de sua cultura é gerar conhecimento e promover o pertencimento. Deveria fazer parte dos currículos escolares, pois seus saberes e fazeres contribuem com a formação e informação de sujeitos em construção.

A oficina de Bonecas *Abayomi* refletiu todos estes aspectos. Uma oficina com muitas reflexões. Todas as ações nos levam a entender o quanto as oficinas pedagógicas de manualidades podem dar retorno para responder a nossa pergunta de pesquisa e a nossa intenção de contribuir com a formação de professores.

Registro de imagem 30. Oficina Pedagógica de Manualidades “Abayomi, uma história africana”. Este cartaz, como os demais, foi divulgado impresso e por meio digital.

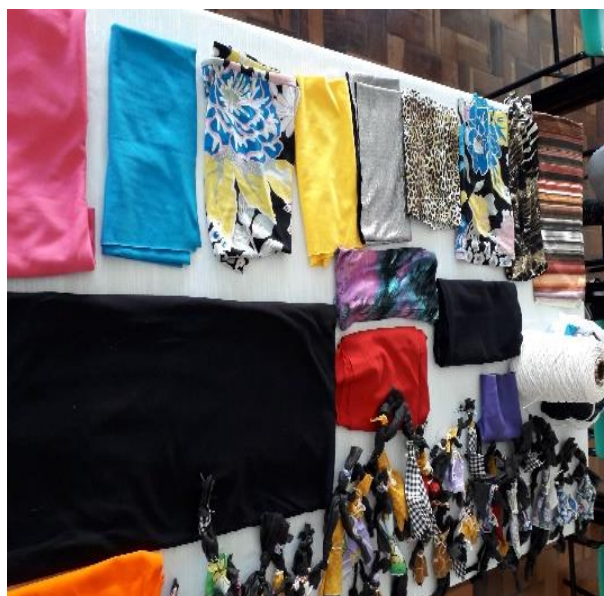


O fortalecimento étnico-racial e a constituição da identidade negra se fortalecem através do rememorar a cultura negra e suas raízes. Ao confeccionar a boneca negra todos esses elementos da identidade eclodem e fazem-se presentes na própria história que está sendo reconstruída e resgatada através das manualidades.

Ao utilizarmos padrões de estamparia e cores que identificam a cultura africana, percebemos a relação estreita deste povo com a natureza. As cores dizem do cotidiano junto à natureza, das caçadas, do nascer e pôr-do-sol, da vegetação, das águas abundantes dos rios e dos mares.

O Registro de imagem 31, a seguir, mostra o kit coletivizado.

Registro de imagem 31. Kit Boneca Abayomi. O kit da Boneca Abayomi foi feito de retalhos na cor preta e de várias estamparias, próximas aos padrões tribais, trazendo um pouco da Cultura africana, com padrões geométricos e cores quentes.



Fonte: Acervo da Autora (2021).

E tendo como ferramentas as mãos, as oficinas ensinaram como criar bonecas pretas com “nós” e ter em mãos a mais pura expressão de uma etnia e sua cultura, o que ativou memórias e desejos de “bonecar”.

A seguir, o Registro de imagem 32 ilustra esse movimento.

Registro de imagem 32. Fábrica de bonecas. A movimentação é muito estimulante aos olhos e ao desejo de interagir com a atividade artesanal como mediação.



Fonte: Acervo da Autora (2021).

Registro de imagem 33. Momento inesquecível. Lembranças que ficaram para sempre registradas deste momento único de compartilhar uma experiência de artesanaria.



Fonte: Acervo da Autora (2021)

Da cultura africana temos muitas heranças e existe uma história que diz da filosofia de vida: Ubuntu! Esta filosofia tem como pilares os princípios da lealdade, humildade, empatia e respeito.

“Um antropólogo visitou um povoado africano. Ele quis conhecer a sua cultura e averiguar quais eram os seus valores fundamentais. Assim que lhe ocorreu uma brincadeira para as crianças. Ele colocou um cesto de frutas perto de uma árvore. E disse o seguinte às crianças:

– A primeira que chegar à árvore ficará com o cesto de frutas.

Mas, quando o homem deu o sinal para que começasse a corrida em direção ao cesto, aconteceu algo inusitado: as crianças deram as mãos umas às outras e começaram a correr juntas. Ao chegarem ao mesmo tempo todos desfrutaram do prêmio. Eles se sentaram e repartiram as frutas.

O antropólogo lhes perguntou por que tinham feito isso, quando somente um poderia ter ficado com todo o cesto. Uma das crianças respondeu:

- ‘Ubuntu’.

- Como um de nós poderia ficar feliz se o resto estivesse triste?

O homem ficou impressionado pela resposta sensata desse pequeno. Ubuntu é uma antiga palavra africana que na cultura Zulu e Xhosa significa ‘Sou quem sou porque somos todos nós’. É uma filosofia que consiste em acreditar que cooperando se consegue a harmonia, já que se consegue a felicidade de todos.

Ubuntu para você!”²²

Em uma tentativa de tradução para o português, Ubuntu significa humanidade para com os outros.

Uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência de Ubuntu, filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas, umas com as outras. Na tentativa da tradução para o português, Ubuntu seria “humanidade para com os outros”. Uma pessoa com Ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. – De Ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: “Eu sou porque nós somos”. Eu sou humano, e a natureza humana implica compaixão, partilha, respeito, empatia – detalhou em entrevista exclusiva ao Por dentro da África, Dirk Louw, doutor em Filosofia Africana pela Universidade de Stellenbosch (África do Sul). (POR DENTRO DA ÁFRICA, s/d., grifo nosso).²³

²² Fonte: "Filosofia Ubuntu" - "Eu sou porque nós somos." - Cativar na Escola.

²³ Fonte: Ubuntu: a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência - Por dentro da África (pordentrodafrica.com).

Registro de imagem 34. Ubuntu! A história nos inspirou a finalizar a oficina com essa Roda de Abayomi, refletindo sobre o Ubuntu na educação e o quanto necessitamos de empatia, solidariedade e humanidade.



Fonte: Acervo da Autora (2021).

Ao final, o certificado e a alegria de concluirmos mais uma oficina de manualidades, semeando o novo na formação de professores.

Registro de imagem 35. Vista frontal e verso do certificado, emitido pelo GEPEPP.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPP (2018).

Registro de imagem 36. Verso do certificado, emitido pelo GEPEPP.



Fonte: Acervo de imagens do GEPEPP (2018).

4.6 OFICINAS PEDAGÓGICAS: “FAZER O PÃO COM AS PRÓPRIAS MÃOS”

*Mãos que amassam o pão
Mãos que acolhem
Mãos que afagam
Os sabores
Nos fazeres e
Nos sabores*

Temos vivências que nos são caras neste processo de bio [trans] formação como docentes. Na pedagogia Waldorf, como demonstramos em nossa dissertação (CRUZ, 2017), conhecemos o sentido e significado do pão e a atividade de fazer e cozer o próprio pão.

Em uma das experiências, após a referida pesquisa, foi realizada na própria sala de aula, organizando as mesas e fornos elétricos para assar o pão.

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento. (WALLON, 1979, p. 209).

Registro de imagem 37. Fazer e cozer o próprio pão. Fazer o pão em casa sempre fez parte daqueles momentos muito especiais em família.



Fonte: Acervo da Autora (2021).

Esses momentos, típicos da vida familiar na tarefa de fazer o pão, são inesquecíveis pela gama de significados que vêm à tona. Podemos ressignificá-los, tanto na formação de professores quanto com as crianças na escola. Foi o que fizemos, improvisando uma cozinha em sala de aula com sucesso.

ATIVIDADES DA OFICINA “FAZER O PÃO COM AS PRÓPRIAS MÃOS”

1. Para esta atividade, os alunos deverão trazer os ingredientes da receita, bem como os vasilhames necessários.
2. Ver quem tem forno elétrico que possa trazer para a aula.
3. Refletir sobre:
 - ✓ O pão na nossa memória afetiva;
 - ✓ O sentido do desenvolvimento da afetividade no processo de aprendizagem.

Receita do pão

Ingredientes:

- 3 xícaras e $\frac{3}{4}$ de farinha de trigo integral
- 3 xícaras e $\frac{3}{4}$ de farinha de trigo branca
- 1 colher de sopa de açúcar

1 colher de sopa de sal
½ xícara de mel
1 de xícara de óleo
600ml de água
1 colher de sopa de fermento

Vasilhames e utensílios:

Bacia

Forma

Papel absorvente

Pano de prato

Para Richard Sennett (2019) a perícia artesanal se inclui no pragmatismo, procurando conferir sentido à experiência concreta; o conceito de experiência é central no pragmatismo:

É o conceito de experiência, palavra de conotações mais vagas em inglês do que em alemão, que a divide em duas, *Erlebnis* e *Erfahrung*. A primeira designa um acontecimento ou relação que causa uma impressão emocional íntima, a segunda, um fato, ação ou relação que nos volta para fora e antes requer a habilidade que sensibilidade. O pensamento pragmático insiste em que esses dois significados não devem ser separados. (p. 321).

Levando em conta somente a *Erfahrung*, podemos cair no instrumentalismo. Por isso é importante o acompanhamento das sensações que nos mobilizam internamente, mexendo com nossas memórias afetivas. Para o autor, *O artífice* tem como finalidade o domínio da *Erfahrung*, nessa volta para o exterior. Então propõe o “ofício da experiência”, um conjunto de técnicas que disponibilizariam nosso conhecimento tácito para os outros. “A ideia da experiência como ofício contesta o tipo de subjetividade que prospera no puro e simples processo de sentir” (p. 322). Assim, as *impressões*, nas palavras de Sennett, são apenas *a matéria-prima*. A técnica não impossibilita relações significativas e possibilidades expressivas, é ela quem abre o corpo para a linguagem. Portanto, esse conceito torna-se central para compreendermos por que é importante retomarmos essas artesanias e constituí-las como pedagógicas.

A seguir, registramos o resultado de o homo faber dominar a técnica de fazer e cozer o próprio pão que irá alimentá-lo.

Registro de imagem 38. O pão na nossa memória afetiva. Quem não fez quando pequeno um bonequinho com olhos de feijão na massa do pão?



Fonte: Cruz e Rocha-Veiga (2021, p. 158).

E, ao final da experiência, contemplar o produto das mãos, que dominaram passo-a-passo a ciência de fazer pão torna-se emocionante e saboroso. O saber com sabor.

No Registro de imagem 39, a seguir, o produto da fabricação das mãos humanas (homo faber). Esse processo todo é significativo.

Registro de imagem 39. Hora de apreciar e degustar. Os pães ficaram muito macios e vistosos, demonstrando a seriedade e carinho dos artífices.



Fonte: Cruz e Rocha-Veiga (2021, p. 160).

Com estas oficinas desenvolvemos também a nossa habilidade com as artesanias pedagógicas. Construir fazeres-saberes, os quais, aliados aos existentes possam se tornar ferramentas para outras pesquisas e docências criadoras, em prol de algo maior, a bio[trans]formação de professores, foi o que nos moveu, na construção de ambiências junto com os participantes das oficinas. O ponto de partida se deu e se dará com a inserção das manualidades como artesanias das práticas pedagógicas no dia-a-dia do professor e do estudante agregando atividades significativas para o ensino e a aprendizagem, em novos processos interativos, criadores e inovadores - na perspectiva de que cada experiência dessa natureza será única.

O planejamento de uma oficina de artesanias perpassa por diversas etapas, iniciando pelo conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos e seus saberes adquiridos, assim como a intencionalidade da oficina e qual o propósito do fazer. A partir disso, o educador poderá elaborar a sua oficina de manualidades e propor materiais do contexto onde está inserido.

Para que isso aconteça faz-se necessário um estudo prévio e muita imaginação para que se transforme em aprendizagem e traga benefícios aos envolvidos. Muitos são os benefícios das manualidades para todas as idades e sexos, além de estimular o processo de aprendizagem, ampliando a capacidade cognitiva, o conhecimento de si e do outro, a coordenação motora, imaginação, reflexão, percepção, respeito, solidariedade, o trabalho em grupo e a história de vidas que a artesanias envolve.

O estudo dos saberes e história dos sujeitos onde se está inserido é de grande importância para a realização das oficinas de manualidades. A partir desses saberes locais pode-se planejar os materiais existentes no entorno, buscando na própria natureza e nos saberes ancestrais elementos e recursos variados para compor o artesanato com um custo menor e com sentido para todos.

4.7 ARTESANIAS DOCENTES: DANDO VOZ E ESCUTA AOS EDUCANDOS-EDUCADORES ARTÍFICES.

Joe Kincheloe (2004a) considera que na prática da pesquisa científica a interdisciplinaridade propicia a sua inserção em diversos contextos de pesquisa. Ao adentrar o mundo da bricolagem compreendemos que ela representa o desejo vivo de fazer algo, com o que temos à disposição no momento de criação, saindo da zona de conforto. A bricolagem como pesquisa é uma forma de (re) construção de conhecimento com o propósito de

transformação social respeitando a complexidade do mundo, ao mesmo tempo que nos obriga a navegar por outros mares. Kincheloe e Berry (2007) corroboram ao dizer que “aqui reside a mágica da bricolagem: ao passar a entender as múltiplas influências que moldam sua assustadora tarefa, os pesquisadores trazem para o processo pessoas e categorias de pessoas que haviam sido excluídas (p. 64).

Aprendemos muito com as nossas primeiras oficinas pedagógica de manualidades. Como os demais, estávamos ansiosas para vivenciar o papel de “oficineira” e acabamos descobrindo que é mais do que “passar” a “técnica de fazer algo” a alguém. As relações interpessoais e os papéis são possibilidades que vão se abrindo e constituindo uma ambiência bio(trans) formadora. A artesanaria é “das práticas”; é pedagógica em consequentemente, é docente. A artesanaria docente não se opõe à tecnologia, à inovação, mas é o modo do docente de se colocar como ator social frente aos desafios da educação das crianças.

O nosso aprendizado abrangeu os “ossos do ofício”, ao qual reportam a seguir, Alliaud e Antelo (2009):

Ser maestro artesano significa escuchar, tomar conciencia y responsabilidad sobre lo que haces, relacionar lo vivido, escuchado en la relación pedagógica, con lo que se propondrá especialmente para satisfacer las necesidades y demandas, pero también inventar formas de seguir hablando. Es escuchar, es diálogo y construcción narrativa. (p. 151)²⁴.

Falar de bricolagem é tarefa árdua, poder se permitir a um novo olhar, (um olhar ressignificador) sobre as diversas formas e possibilidades de fazer pesquisa a partir de caminhos antes não percorridos, mas que se fazem presentes no dia a dia do pesquisador é desafiador.

Optarmos por bricolagem experiências ao longo da pesquisa foi arriscado e desafiador, mas sobretudo, recompensador ao nos depararmos a cada encontro com um achado de pesquisa. Em cada achado, uma significação para os participantes de cada Oficina Pedagógica de Manualidades.

Após cada oficina, a questão reflexiva foi encaminhada “Como você visualiza a sua prática pedagógica a partir desta experiência?”, gerando as seguintes reflexões, bricoladas a seguir, aleatoriamente.

²⁴ Tradução nossa: Ser um mestre artesão significa ouvir, conscientizar e ser responsável sobre o que você faz, relacionar o que viveu, ouvir na relação pedagógica, com o que será proposto especialmente para atender às necessidades e demandas, mas também inventar formas de continuar falando. É escuta, é diálogo e construção narrativa.

–Até o momento essa foi uma prática pedagógica que mais me chamou atenção e fez com que eu me envolvesse bastante. A confecção dos livros de pano foi uma atividade de muito interesse que fizemos, pois, a partir dessa ideia iremos ter várias outras. Amei. K.F.T.T

–Visualizo como uma nova técnica aprendida, uma metodologia das manualidades até então pouco conhecida por minha pessoa. Contribuiu para o aprendizado de novas técnicas para se fazer diferentes materiais pedagógicos, em relação aos tradicionais e conhecidos. A.D.S

–Uma prática diferenciada, visto que essa atividade mostrou a importância de trabalhos manuais e como são os seus benefícios. A contribuição para a minha formação foi que essa atividade mostrou o quanto o trabalho é mais valorizado quando é feito por nós mesmos, e essa experiência deve ser passada adiante. M.M.S

–De suma importância para desenvolver a criatividade e relembrar momentos da infância, pois devemos tirar um tempo na vida para relembrar bons momentos. Contribuiu pra mim como futura professora perceber o quão necessário é sair da rotina de APRENDER a APRENDER a fazer coisas diferentes e que mexem com nosso psicológico, sendo lembranças ou mesmo para criar algo. Me fez muito bem ver que sou capaz de desenvolver coisas legais (confeccionar) pois tive um ótimo resultado. G.S.N

–Nunca tive esta experiência eu gostei muito porque fez muito bem pra mim. Revivi nosso tempo de criança. Pra minha prática pedagógica vou levar bastante criatividade e brincadeiras para as crianças. Pra minha vida acadêmica foi ótimo uma contribuição que pretendo levar para nossos alunos de muita criatividade. (C. L. O).

–Uma pratica diferente e nova a qual gostei bastante pois com ela podemos abordar diferente temas e experiências com as crianças. Muito importante para passarmos aos nossos futuros alunos. (G. C. F).

–Gostei muito da atividade, pois nos coloca na prática do que é ser pedagogo, fugindo das aulas teóricas onde ficamos imaginando o nosso futuro. Essa atividade fez lembrar a criança que teve que ficar escondida por muito tempo e me deu certeza que estou no caminho certo. (T.C.S).

–Foi uma ótima experiência que realizei com dedicação; achei muito interessante como a professora utilizou o espaço da sala de aula para essa pratica. No futuro próximo posso utilizar o que foi ensinado em oficina na minha própria sala de aula. (M.S.A).

–Essa experiência me ajudou a ver e perceber que nós futuros professores precisamos ser criativos para ajudar as crianças desenvolver a sua criatividade, aprender se divertindo. Foi muito importante, pois nós futuros pedagogos precisamos ser mais criativos para conseguir

ensinar as crianças de uma maneira mais divertida, pois elas querem usar a criatividade. (E.P.R).

–A partir desta atividade reparei não ter tanta criatividade com tecidos e com as manualidades, mas no decorrer da aula fui me aperfeiçoando e participei de tudo. Contribui muito para que tenhamos ideias semelhantes e não sejamos tão toscos enquanto estivermos praticando a pedagogia. (E.E).

–Essa experiência serviu como apoio para novas atividades e minha criatividade foi trabalhada, foi algo muito importante na minha graduação abriu novos caminhos criativos onde tudo que eu aprendi vai servir de ideias para usar mais tarde nas minhas aulas com nossos alunos. (S.S.M).

–Visualizo a minha prática sempre diferenciada buscando trazer coisas novas e emergir os alunos dentro da sala de aula. A oficina serviu para quebrar certos dogmas e pré-conceitos diante da educação que eu tinha. (T. C).

–A partir da oficina visualizo a minha prática de forma mais calma e concentrada. Contribui para treinar trabalhos manuais. (F. R. C).

–Uma experiência nova diferenciada muito importante para nós futuros pedagogos onde a prática que desenvolvemos servirá para o futuro. Muito incentivadora, criativa mudando a monotonia do dia a dia. (K.B.V).

–Acredito que quando eu estiver trabalhando na área possa trabalhar com estas experiências de manualidades, foi bom para termos ideias para trabalhar com as crianças. (A.H.S).

–Uma experiência que contribuiu para a minha formação uma prática de grande valia. A oficina trouxe grandes contribuições para a minha formação acadêmica pois ajudou a ter mais motricidade fina além de ser um recurso didático a mais que eu aprendi. (M.C).

–Esta experiência foi bem interessante pois trabalhamos em grupo e é bem importante o trabalho coletivo, todos se ajudando para executar o trabalho. Aprendi mais uma atividade para utilizar em sala de aula, a oficina é bastante interativa e inclusiva com muitos exercícios de criatividade e manualidades. (D.C).

–A partir da experiência acabamos desenvolvendo a prática, técnica e modos de visualizar a sua história ou imaginação. Contribui para o autoconhecimento e o desenvolvimento das habilidades e práticas. (R.S.O).

–Consegui pôr em prática boas ideias e escrever o livro, mas ainda posso melhorar. Ampliei a minha experiência com projetos manuais e me proporcionou novas ideias para futuras práticas pedagógicas. (W.P.R.S).

–Busquei a minha criatividade que havia deixado lá atrás quando criança. A contribuição é trazer isso para as crianças, os trabalhos manuais pois isso mostra muito de cada aluno. (M.P.G).

–A experiência em si me trouxe grandes conhecimentos para minha formação acadêmica na área da Pedagogia. Achei muito útil, pois o processo de fazer a boneca, assim como ela depois de feita, é uma ferramenta extremamente versátil. Eu, com certeza participaria de outras oficinas de manualidades. (T.M. S. R).

–Não tinha conhecimento da metodologia utilizada para desenvolver a atividade, mas considero importante realizar esta prática em sala de aula com as crianças. Contribuiu para o desenvolvimento lúdico de uma criança utilizando da metodologia do brincar. (A.D.S).

–Sinto que aprendi a trabalhar em conjunto e a trabalhar sozinho também com paciência e dedicação que a oficina exige. Todos estamos em constante aprendizado, trabalhei ao lado das minhas professoras de igual para igual, sem superioridade, sempre trocando experiências e conhecimentos. (D.C).

–Visualizo como algo que agregou muito nosso conhecimento e fez diferença na minha prática fazendo com que eu voltasse a ser criança ao me apaixonar pela boneca que eu confeccionei. Foi uma experiência maravilhosa pois podemos confeccionar futuramente bonecas com nossos alunos e desenvolver novas habilidades. (K. L. P).

–Em vista dessa experiência visualizo a minha prática pedagógica ampliando nossos conhecimentos pois é a primeira vez que confeccionei uma boneca de pano e vejo que isso agregou muito para minha vida. A oficina contribuiu muito para a minha formação, pois por meio dessa aprendizagem poderei futuramente confeccionar bonecas com nossos alunos e dar o prazer e a oportunidade para eles de criar seu próprio brinquedo. (C.S.V).

–A experiência foi muito produtiva e gratificante, pois produzi nosso primeiro artefato, foi uma alegre a atividade de aprendizagem com os colegas. A oficina proporcionou uma proposta de desenvolver uma atividade que resgatasse valores e aspectos humanos nos momentos do fazer o artefato em todos os passos da produção. (M.A.V).

Ensinamos manualidades como desafios do fazer, para ensinarmos a pedagogia e, ao largo, aprendemos muito sobre pedagogia com nossos participantes. E surgiu-nos mais perguntas ainda.

Como desconstruir a representação simbólica da pedagogia para os estudantes ancorada em estereótipos construídos pela sociedade e que dificultam a perspectiva de que a

formação e a profissão do pedagogo, respectivamente, processo e intervenção no século XXI, devem primar pela inserção nas práticas desde o início do curso?

Este é um tema sobre o qual as políticas públicas educacionais já se deram conta. Os cursos de licenciatura estão desde 2015 aguardando que as instituições formadoras façam definitivamente a opção pela mudança, considerando-se a homologação pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP N^o. 02/2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs adiante) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Novos desafios à formação inicial, novas oportunidades de mudanças efetivas.

Dourado (2015, p. 316) afirmava ser importante destacar esses novos desafios ao campo da formação, envolvendo múltiplas entidades.

[...] Os entes federados, os sistemas de ensino, as instituições, os fóruns permanentes de apoio a formação dos profissionais da educação, as entidades científico-acadêmicas e sindicais e, em especial, as instituições que se encarregam da formação na perspectiva de propostas e projetos mais orgânicos para a formação inicial e continuada como delineado nas novas DCNs.

Este é um momento propício para romper com paradigmas educacionais que já não respondem às necessidades das novas gerações. Estes paradigmas obsoletos são apontados por Behrens (2013), como Tradicional, Escolanovista e Tecnicista. Para a autora estes são paradigmas que modelaram o campo educacional, reproduzindo a ideologia dominante.

Isto posto, o que se entende por “pedagogia emergente” pressupõe mudança de paradigma, em um pensamento movido pela complexidade (MORIN, 2015). A prática corrente nas escolas e na maioria dos cursos superiores de licenciatura representam paradigmas conservadores. Reportando-se ao contexto do modelo pedagógico tradicional e fragmentado, Behrens (2013, p. 23) analisa: “a ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresenta sentido ou significado para quem as realiza”.

A mesma autora analisa que a sociedade se encontra em constante mudança e o desenvolvimento tecnológico torna-se acessível à população. Parece contraditório permanecer em metodologias passivas, as quais impedem o desenvolvimento da autonomia. As informações encontram-se disponíveis em diversas mídias digitais, implicando em possibilidades de construção do conhecimento pelo estudante autônomo, com ou sem a participação direta do professor. As tecnologias cognitivas estimulam à autoaprendizagem, no

entanto, deseja-se sublinhar o papel intransferível do professor em um processo colaborativo de ensino-aprendizagem.

O professor assume o papel de interlocutor e mediador dialógico. Este é protagonista de novas pedagogias no horizonte ético-estético de valores que possibilitam a própria vida em sociedade, como a liberdade, o respeito, a solidariedade, a preservação da natureza, ao mesmo tempo, conscientizando o indivíduo para a vivência de si e para a autonomia na escolha e percurso dos seus caminhos. No que consiste, então, a experiência formadora?

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significações, 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).

Mergulhar no nosso mundo interior, revermos a nossa trajetória de vida e formação, foi como assistir a um filme onde nós mesmos somos protagonistas. Ao revermos o roteiro do que está consumado, por vezes observamos lacunas que necessitamos preencher com mais conhecimentos obtidos a partir do vivenciar aprendendo. Acrescentamos, de pronto, vivenciar aprendendo com bricolagens pedagógicas. E qual a importância disso tudo na nossa formação, na formação de educadores artífices e na prospecção de vir a contribuir de algum modo com os cursos de licenciatura, com especial cuidado, com a Pedagogia?

Ao observarmos os efeitos da artesanaria para o envolvimento afetivo cognitivo, relembramos de Charles Wright Mills, eminente sociólogo norte-americano do Século XX, e sua obra *Sobre o Artesanato Intelectual e Outros Ensaios* (2009). Compartilhamos as ideias a seguir.

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador. (MILLS, 2009, p. 22).

Convoca-nos a aprendermos a usar nossa experiência de vida em nosso trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Continua o autor, explicando o significado do artesanato, ao qual decidimos denominar de artesanaria, para diferenciar dos artesanatos feitos “profissionalmente”.

Neste sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar. Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura. [...] é preciso

controlar esta ação recíproca bastante complexa, apreender o que experiencia e classificá-lo; somente dessa maneira pode esperar usá-lo para guiar e testar sua reflexão e, nesse processo, moldar a si mesmo como um artesão intelectual. (loc. Cit).

Charles W. Mills (2009), também desenvolve a ideia de *ofício* associada às ideias de *artesanato* e *oficina*, um contraponto importante à visão do trabalho do cientista social como testador de hipóteses construídas a partir de leis gerais e aplicadas através de métodos controláveis. Para o sociólogo, no ofício do cientista social não haveria fórmulas, leis, receitas, e sim métodos, no sentido original grego da palavra: via, caminho, rota para se chegar a um fim. O cientista social seria, a propósito, um artista “bricoleur”, um artesão intelectual atento para combinações não-previstas de elementos, desviando-se do ‘fetichismo do método e da técnica’: “Estimule a reabilitação do artesão intelectual despretensioso, e tente se tornar você mesmo tal artesão. Deixe que cada homem seja seu próprio metodologista; deixe que cada homem seja seu próprio teorizador; deixe que teoria e método se tornem parte da prática de um ofício” (Idem, p. 56). Com lápis e papel (hoje talvez usasse o computador), Mills mantinha um arquivo de tudo o que fazia e escrevia, gerando o hábito da autorreflexão sistemática, por meio da qual o cientista social aprende como alimentar seu mundo interior, relacionando o que produz intelectualmente com aquilo que está experimentando como pessoa.

Nesse sentido, a ideia de *portfólio autorreflexivo* nos apraz, como estratégia de (trans) formação e instrumento de avaliação e autoavaliação. Sá-Chaves (1997, 2004, 2005); Nunes corrobora com o seu uso, justamente pela dimensão reflexiva. Concebe-se o portfólio sob as dimensões de processo e produto; é um instrumento facilitador dos processos de auto e heteroavaliação, nas funções simultâneas de estruturação e revelação dos processos de desenvolvimento profissional.

Na obra de Leontiev intitulada *Linguagem e Razão Humana*, o autor conceitua a ideia da linguagem como instrumento do pensar: “é precisamente o uso da linguagem que determina o pensamento teórico do homem e isso é válido tanto para o homem adulto como para a criança cujas faculdades intelectuais estão ainda em formação” (LEONTIEV, s/d, p. 36). A compreensão da linguagem como instrumento do pensamento contém uma lógica na qual “o pensamento humano (a operação mental) surge sempre como ação externa” (LEONTIEV, s/d, p. 36). Esse aporte coloca a discussão da natureza filosófica do portfólio reflexivo cuja produção fundamenta-se no uso da linguagem. A linguagem permite o acesso aos conhecimentos produzidos reflexivamente pelo autor do portfólio, os “significados que o seu autor lhes atribui e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem

compreender o modo como esses mesmos significados se constroem” (SÁ-CHAVES, 2005, p. 9).

A produção do portfólio origina-se na interação com os outros, na ação externa, mas sem desviar-se do processo de autoimplicação de quem o produz. O Inter e o intrapessoal estão implícitos nessa relação. Os portfólios como instrumentos portadores de linguagens, agregam experiências significativas, com base prático-sensorial, recorrendo ao pensamento teórico à medida que assumem “uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 16). Como define Leontiev, “a linguagem constitui o material básico de que dispõe o homem para planejar a sua atividade, e que nisso se manifesta a capacidade ou função da linguagem como instrumento do pensar” (LEONTIEV, s/d, p. 57, grifos do autor).

A produção de portfólios reflexivos possibilita a ocorrência de um “processo de consciencialização, que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de acção futura” (SÁ-CHAVES, 2005, p. 8). Na perspectiva histórico-cultural, a consciência está em permanente processo de formação, pois para Leontiev (s/d, p. 95), “devemos considerar a consciência no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações”. O processo de consciencialização possível com o uso do portfólio reflexivo dá-se em condições objetivas da realidade no qual ele se produz, pois, “a consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente” (LEONTIEV, s/d, p. 94).

Nessa breve sistematização, também nos voltamos ao escopo teórico-metodológico da nossa Tese, ao permitir abriremos o nosso portfólio reflexivo e abordarmos o fenômeno pedagógico da formação permanente de educadores, desvelando o processo de formação do pensamento pedagógico do professor no conjunto da sua ação pedagógica (elaboração, reflexão, aplicação, análise e Síntese da atividade orientadora de ensino/ aprendizagem). Esse é o conteúdo dos portfólios A análise de conteúdo dos portfólios reflexivos produzidos por educadores permite apreender o processo de aprendizagem da docência criadora, sem abstrair da ambiência e do processo de bio(trans)formação.

5 BIO [TRANS]FORMAÇÃO, DOCÊNCIA CRIADORA E AMBIÊNCIAS BIO[TRANS]FORMATIVAS: EDUCADOR E EDUCADORAS ARTÍFICES

5.1 O EDUCADOR E AS EDUCADORAS ARTÍFICES: A ESCOLHA E OS MEMORIAIS

Todos os quatro colaboradores da pesquisa, um professor e três professoras, desenvolvem artesanias pedagógicas na escola pública, sendo narradas nos seus relatos de experiências práticas da docência (bricolagens pedagógicas), a pedagogia das *bricoaulas*, o protagonismo *bricoleur e seus bricolados*. Devido às restrições da Pandemia COVID 19 buscou-se as informações em estratégias não presenciais.

Foi solicitado a cada colaborador/a o seu memorial de formação. Como os colaboradores são professores da Rede Municipal de Educação do Município de Santa Maria, Rio Grande do Sul e também Mestre, doutoranda e Doutores egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, os memoriais de formação analisados procedem da documentação entregue pelos mesmos na oportunidade de sua seleção ao PPGE, linha de pesquisa 1, LP1 – Docência, saberes e desenvolvimento profissional, pois na UFSM o memorial de formação é exigido como parte da documentação para seleção do PPGE e na LP1 como capítulo introdutório das dissertações e Teses.

Vivenciar aprendendo produz marcas duradouras. A partir dessa assertiva, reconhecemos nos memoriais de formação fontes férteis de informações, muito mais que o registro de trajetória acadêmica profissional, um documento importante que traduz essas marcas duradouras das vivências de aprendizagens.

Em complementação aos memoriais, buscamos informações na Plataforma Lattes, por meio dos currículos de cada colaborador. Estas informações teriam que fazer um sentido para a construção do corpus da pesquisa. Para agregar conteúdo foi encaminhada uma questão para estimular os professores colaboradores a narrarem a sua docência: “Em que momento surgiu na tua trajetória essas ideias e propostas motivadoras para a organização do trabalho pedagógico?”.

Cada professor e professora responderam detalhadamente à questão, anexando práticas desenvolvidas com seus alunos e consideradas como bem-sucedidas. Tudo isso para compreendermos a construção do/a educador/a artífice.

Quando prestamos seleção para o mestrado na UFSM, uma das exigências do PPGE a ser apresentado foi o memorial, sem o qual a seleção não lograria êxito. Um documento de

grande valor, tanto para a universidade como para o estudante, pois nele consta a trajetória de vida pessoal e profissional. Isto evoca lembranças, por vezes já esquecidas, fazendo-se presente. E, como em um passe de mágica, a nossa caminhada de erros, acertos e tentativas, com derrotas e com vitórias, se materializando em um documento que denuncia as nossas vivências e que a cada palavra escrita, ou que vem à memória, relembra-nos as escolhas que fizemos, de onde viemos, onde estamos e onde pretendemos chegar.

Magda Soares (2001), com maestria, descreve a sua visão sobre memoriais, eles não apenas descrevem experiências passadas, mas deixam que as experiências falem de si. É exatamente isso que acontece ao escrever nosso memorial. Ao iniciar a leitura dos memoriais dos “apoiadores da pesquisa” os quais prefiro chamá-los de “colaboradores da pesquisa” sem os quais o cerne da Tese não teria o mesmo brilho, tive um encontro com suas vidas em formação e, foi na companhia dos colaboradores da pesquisa que a emoção tomou conta da minha leitura e escrita pelo fato de eu ter o prazer de ver na prática a construção de um educador artífice. Ao mesmo tempo em que tivemos um encontro com suas vidas em formação que por muitas vezes se atravessavam a minha formação no protagonismo de suas histórias. Mais uma vez a colaboração de Magda Soares, encontramos sentido na leitura e no porquê utilizarmos os memoriais. a autora revela que “o memorial só é possível a quem tem um passado acadêmico para contar” (idem, p. 25). Ousamos aqui dizer que é possível para quem construiu possibilidades e transformou sonhos em realidade.

Vivenciamos nesse momento o/a educador/a artífice atuando através da escrita dos memoriais dos colaboradores de pesquisa. O fascínio pela descoberta na escrita da trajetória de vida e formação dos colaboradores da pesquisa levou-nos a ler os memoriais por repetidas vezes, revivendo nossos momentos na trajetória dos colaboradores e, mais do que isso, estava ali o início da caminhada do/a educador/a artífice que pouco a pouco se desvendava aos nossos olhos atônitos.

Sorvemos cada palavra, cada frase. Em cada parágrafo vivemos e revivemos através da escrita dos memoriais a construção do sujeito e como o conhecimento e a educação foi transformando as suas vidas e dos que os rodeiam. Compartilhamos este sentimento por entender que a sensibilidade e o amor pelo fazer docente devem ser compartilhados.

Por diversas vezes paramos para refletir e entendemos que o caminho do educador artífice perpassamos por memórias que jamais poderão ser esquecidas por fazerem parte da sua trajetória da sua constituição como sujeito, são marcas duradouras.

Ao falar mais alto, o fazer, o sentir e o agir, diríamos que nos aquarelamos, parafraseando a poesia do educador Waldorf Hugo Lang, da Escola Waldorf Querência, ao

anunciar uma mudança de vida para uma vida com sentido (CRUZ, 2017), a qual reproduzimos a seguir.

Bio-grafia

De tudo o que pensei, do pouco que tentei a vida deu-me o prazer de encontrar-me, aos poucos.
A cada voo, a cada estrada percorrida, ficava um vazio em nosso ser e nada preenchia aquela lacuna amarela.
E assim foram-se os dias de uma vida cor-de-rosa.
Os encontros do mundo corpo+ra+tivo de nada valiam para a subsistência espiritual de nosso ser, esvaziava-me cada vez mais, acinzentava-me...
Eu deixei de viver a cada partida, pois a vida ficava, com quem ficava.
Desde sempre foi assim.
Eu fugia e me entregava ao cumprimento do que a muito não fazia sentido, e o que fazia não ressoava em nosso coração, pois eu não estava perto dele.
E o tempo passava...
Por vezes, eu o via, falava com ele, escrevia, até o sentia... e adormecia no vazio dos dias.
Eu não buscava a resposta não perguntava, não havia questionamentos.
O tempo era labor pelo labor.
A lembrança de alegrar-me quando momentaneamente as crianças faziam parte de nossos dias.
Azulava-me...
Ainda assim, eram poucos estes dias e nossos sentimentos não eram suficientemente tocados.
E o tempo passou...
As angústias resultavam de uma busca que não existia de um querer ilegítimo, de um sentir superficial.
Travei conversas duras com minha consciência, mas não concluí nada.
Pensar e contar o tempo, para mim, é descrever a vida que foi, e a que falta.
O hoje não incluo nesta contagem, pois agora me agreguei a esta cena...
Esverdeei-me.
Agora sugiro algumas falas e alguns cenários, improviso, conto, danço e me emociono.
Agora estou presente, estou aqui, e não nas nuvens...
Eu vejo, eu meço, eu observo, eu sinto.
Eu vivo o crescimento das crianças.
Aquarelei-me.
Agora estou aqui.

Retomando a obra de Andrea Alliaud (2017), lembramos da sugestão para, ao pensarmos artesanias pedagógicas, apelarmos para figuras próprias de outros campos, por exemplo, imagens e histórias tomadas da literatura ou do cinema que permitem acessar outros mundos, enriquecendo um leque de possibilidades. Pensamos que isto se aplicaria também para escolhermos os pseudônimos dos nossos colaboradores de pesquisa: *A Professora Moça*

Fiandeira, A Professora Maluquinha, A Professora Modista de Bonecas e o Professor Tecelão da Palavra, personagens que iremos aos poucos introduzindo neste relatório.



A Professora Moça Fiandeira

Ao iniciar a leitura do memorial da colaboradora *Professora Moça Fiandeira* entendemos que a caminhada do educador artífice inicia quando ele adentra pela primeira vez a sala de aula como aluno ou, muito antes disso a exemplo do que nos conta a colaboradora, desde quando estava na barriga da mãe professora e após quando ficava em um berço na secretaria embalado pela diretora enquanto a mãe estava em sala de aula.

Nossa colaboradora assim descreve: desde seu primeiro dia de aula. aos 4 anos de idade. Quando ingressou na pré-escola, era tudo o que ela sonhava, estar ali, aprendendo, brincando, conhecendo e experimentando coisas diferentes das vivências de casa. Lembra com carinho da escola, o muro feito de pedras, o pomar, a pracinha, a biblioteca, as árvores onde se abrigavam nos dias de muito calor, são as lembranças de uma escola do campo que para ela era a maior escola do mundo. Uma doce lembrança é da professora que a alfabetizou no seu primeiro ano escolar e levou por mais dois (02) anos a mesma turma. Ela relata que...

Mais alguns anos se passaram, mas eu não me contentava em apenas estar frequentando o pátio da escola, e não sei bem o porquê. Alguns achavam muito cedo, mas eu tinha muita vontade de estar na escola em uma sala de aula com os outros colegas. De todos nossos anos escolares, o da pré-escola é o que mais tenho lembranças.

A colaboradora lembra, também, de algumas atividades preferidas, a argila ou tinta e as apresentações no pátio da escola; a participação da escola em eventos culturais da cidade, o incentivo a aprender artesanato e dança gaúcha, os preparativos para mostrar o que se produzia na escola. Nossa colaboradora diz que sempre gostou de artesanato, fazia bonecas de pano, renda com macramê, declamava poesia entre outros saberes.

Nos dias de frio tinham aula no solzinho; nos dias de calor aulas na sombra das árvores; os projetos de jardinagem e de horta eram desenvolvidos com o prazer pelo convívio com a terra. São memórias que ficaram marcadas para sempre. Todos os espaços da escola eram bem aproveitados, para a colaboradora a sua escola era a maior escola do mundo.



A Professora Maluquinha

Gostaria de chamar minhas memórias, pois preciso delas para contar aqui um pouco da minha caminhada, da minha infância já que muito me lembro dessa fase tão especial. (Professora Maluquinha).

No memorial da colaboradora de pesquisa “*Professora Maluquinha*” a nossa curiosidade em saber como se constituiu, qual a sua trajetória, suas memórias, estavam aguçadas e, qual não foi a nossa surpresa? Aqui percebemos que tanto a *Professora Moça Fiandeira* como a “*Professora Maluquinha*” tiveram infâncias que as marcaram profundamente suas vidas, o início da constituição como sujeitos. A “*Professora Maluquinha*” enfatiza dizendo:

Afirmo que precisei voltar ao nosso passado, para poder me encontrar comigo mesma, e com quase tudo que vivenciei na escola quando pequena. Essas memórias ajudaram-me a compreender a importância da minha família, da comunidade em que vivo e até mesmo a opção pelo curso de Pedagogia, bem como pela educação infantil.

Todas as escolhas que fiz e faço são fruto do que vivenciei durante os caminhos que trilhei. Sendo assim gostaria de revelar um pouco do que vivi e das minhas lembranças. Minha família foi o ponto de partida da minha constituição como pessoa, pois foi ela que me ensinou a partilhar e a conviver, foi com essas gentes, as quais eu amo muito, que aprendi a ser gente que gosta de gente.

Eu vivia em uma chácara, cresci correndo de pés descalços nas ruas de chão batido, tomando banho de chuva e de sanga, não posso reclamar da infância, já que, mesmo passando por dificuldades, aprendi a ser livre, a dividir o que tinha e lutar pelo que não tinha.

O nosso mundo mais particular, a casa onde nasci, a rua, o bairro, a cidade e o país, o quintal da casa onde aprendi a andar a falar, os cheiros, as cores, os sons, todos esses ficaram em mim, minha casa foi onde tive os nossos primeiros medos, nossos primeiros sustos um lugar com sanga com várias árvores, salseiros e amoreiras,

onde aconteciam as nossas brincadeiras entre irmãos, e muitos banhos na sanga no verão. Embora com muitas dificuldades, a minha infância eu vivi intensamente.

Aprendi quase tudo que sei na minha comunidade, aprendi a conviver com as gentes pequenas e adultas, que de certa forma fazem parte da minha caminhada. Sinto-me parte dessa comunidade uma vez que ela se mostrou para mim um lugar de bem querer, um lugar onde me sinto feliz, lugar esse que me torna mais humana na convivência diária com as pessoas.

Para esta educadora cada momento vivido por ela foi único, e todos a levaram a pensar o seu modo de ser e estar no mundo. Ela lembra que momentos difíceis, a exemplo de quando passou fome, pode sentir na pele essa sensação, mas que sentir isso a fez lutar ainda mais, fez perceber que tinha que estudar, que precisava recarregar de algo que ninguém pudesse tirar dela e isso de certa forma possibilitou também ter mais esperança diante do mundo e suas adversidades.

Eu tinha uma sombrinha, uma tiara e um avental, ambos, xadrez vermelho e branco, confeccionados por minha mãe, tinha também um caderno e um lápis colorido como se fosse um arco-íris; nossos materiais eram guardados em um saco de arroz de cinco quilos. Ao redor da escola havia muitos campos, alguns professores nos levavam para a sombra das árvores para desenvolver aulas, estas nunca foram esquecidas por mim, pois foi à sombra delas que descobri coisas fantásticas.

Ser uma criança negra, vinda de uma família simples não foi muito fácil para mim, pois a cor da minha pele era motivo para um preconceito que vinha carregado de palavras de ódio. Estas por sua vez me atravessavam não o corpo, mas a alma, como flechas, causando uma dor que não era visível aos olhos, mas sentida profundamente pelo coração.

Ser negra e chegar à escola de chinelos de dedo e um saco de arroz como mochila era definitivamente muito complicado. E o pior não era o frio, a fome e a falta de uma mochila bonita, mas os olhares com que nossos colegas e às vezes, os próprios professores, me olhavam; estes penetravam em mim como se estivesse sendo fuzilada. Entretanto, tudo isso me levou a não desistir dos sonhos possíveis, os quais fui buscando a cada dia.

São momentos como ela relata vividos intensamente assim como aqueles banhos de chuva noturnos, ainda consegue sentir aquela chuvinha quente, que por ser a noite é bem diferente da que cai de dia, porque as estrelas dão um toque especial, é outro cenário. Inesquecível foi o momento de ir para a escola, ela relembra como se hoje fosse...



A Professora Modista de Bonecas

Cada vez mais motivada com a leitura dos memoriais dos colaboradores da pesquisa e sobre a constituição dos educadores artífices recomeçamos a leitura sobre a colaboradora de pesquisa *A Modista de Bonecas*.

Nossa colaboradora é filha de agricultores e iniciou a sua escolarização aos 7 anos em uma escola do campo, onde permaneceu até o final do ensino fundamental. Lembra da insegurança em sair do aconchego do lar, das tardes regadas por muitas diversões com as brincadeiras no campo, na rua, principalmente na pracinha onde reside até hoje, mas não foi nada tranquilo. Como criança só gostava era de brincar. Lembra-se dos momentos especiais da infância, pois passava envolvida com brincadeiras de casinha, costurando roupa para as bonecas, tomando banho de açude ou subindo em árvores, sem ver muito sentido em ir para a escola. Porém, foi bem acolhida por uma professora que até hoje não foi esquecida. Acredita que os gestos de carinho que a professora demonstrava foram de muita valia para superar o seu desconforto. Algumas recordações não são assim tão boas, a exemplo de algumas imposições que muitos professores a submetiam. Ela relata que neste período não tinha vez nem voz, era impulsionada a ser obediente e aceitar sem questionar as ordens dos professores e muitos deles a fizeram chorar pela exposição de notas, provas e tantas outras coisas.

Sou natural da cidade de Alegrete - RS, onde morei até completar seis anos e meio de idade. Morava na zona rural, onde não havia escola próxima que pudéssemos, minha irmã gêmea e eu, estudarmos.

Ao se aproximar do período de escolarização, que pela LDB9394/96, naquele momento, era o ingresso com sete anos de idade, minha família decidiu residir na cidade de Santa Maria, por se tratar de uma família de agricultores, que carrega no corpo e na alma o gosto pelo campo, mudou-se para uma propriedade na zona rural, na qual residimos até os dias atuais.

Iniciei a escolarização em uma instituição Estadual pública com sete anos de idade em uma escola do campo, onde permaneci até a oitava série. Lembro-me, com muita clareza, da insegurança que tinha ao ir para a escola junto com minha irmã que tem a mesma idade que eu. Sair do aconchego de casa, onde as tardes eram regadas

por muita diversão, como brincadeiras no campo, na rua e principalmente na pracinha, onde moro até hoje em frente, não foi algo muito tranquilo.

No primeiro ano escolar chorava muito, mas era acolhida pela minha professora Lourdes, umas das poucas que recordo o nome. Devia ser pelos gestos carinhosos que demonstrava a cada inquietação que eu sentia de estar naquele lugar, que estava me roubando o prazer de ser protagonista das coisas que mais gostava de fazer enquanto criança que era de brincar.

O tempo foi passando e fui me acostumando com as imposições a que muitos professores me submetiam. Neste período escolar, não tinha vez nem voz, era impulsionada a ser obediente e aceitar sem questionar as ordens dos professores.

Ah, e que professores! Muitos deles me faziam chorar pela exposição com as notas, provas e tantas outras coisas que hoje não têm significado algum na minha vida. E falando em nomes que não esqueço, dentre eles estão alguns dos docentes que deixaram marcas, e hoje são motivos de muitas risadas junto com as amigas, mas que na época me faziam sofrer.

Grande parte das minhas amigas de infância, incluindo minha irmã, tornaram-se pedagogas como eu, e quando nos reunimos sempre vêm na minha mente narrativa da nossa infância, em especial, os momentos que brincávamos e nos divertíamos. Lembro-me muito bem que passávamos o dia todo envolvidas com brincadeiras de casinha, costurando roupas de bonecas, andando de bicicleta, jogando futebol, tomando banhos de açudes e subindo em árvores.

Momentos tão importantes, de amizade, acolhida, de aprendizagem, que ainda atualmente regam nossas conversas profissionais com fatos que permanecem adormecidos no nosso inconsciente, e que nos fazem repensar sobre como estamos atuando na nossa docência (AVÍNIO, 2019, p. 12-3).

Até aqui também pudemos perceber que as três colaboradoras vieram da educação pública e têm em comum a educação do campo, com uma infância bem vivida e com muitas recordações que deixaram marcas duradoras em suas vidas.

O Professor Tecelão da Palavra



Sou professor com uma singela, porém profunda afirmação, posso ousar resumir muitos dos aspectos que identificam nosso ser na esfera pessoal-profissional.

Em resposta à pergunta sobre a sua trajetória, o nosso *Professor Tecelão da Palavra* descreve em seus escritos do memorial, o que move a sua vida, como ele mesmo diz que:

Ao refletir sobre o que é um memorial, não poderia de deixar de pensar em memórias referentes às trajetórias de vida e de (trans) formação. Tramar fios de sentido e significado que constituíram os nossos percursos no âmbito profissional-pessoal.

Oriundo de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, cursou educação básica em um tradicional colégio de internato, onde ficou desde a pré-escola ao final do ensino médio. Ele afirma que sempre foi apaixonado pela escola, pela leitura, por aprender mais, sendo um aluno curioso como um felino, o que justifica ousar voos mais altos, ao se aventurar com apenas 17 anos em uma cidade até então desconhecida para cursar a graduação. Ele escreve e descreve esse momento assim: “Um mundo repleto de possibilidades se descortinava perante os nossos atônitos olhos”.

Assim se deu a entrada no primeiro curso de graduação. Por seis anos ele cursou Ciências Contábeis e graduou-se, logo em seguida passando em concursos da área, como o do Banco do Brasil, sem, no entanto, assumir. Participou de alguns projetos, entre eles o Projeto Rondon, assim como o intercâmbio em Montevideo - Uruguai, os quais alargaram o seu vivenciar aprendendo o levou a se interessar pelo tema de pesquisa *Educação Financeira* para o seu TCC em ciências Contábeis. Logo em seguida foi fisgado pela área da educação e, a partir disso, iniciou o curso de Pedagogia.

O colaborador de pesquisa chama o momento de transição de *momento charneira*, sendo um divisor de águas como ele mesmo anuncia, uma passagem entre duas etapas da vida. Após cursar Pedagogia com êxito partiu para o mestrado em educação, o que aumentou em seu ver o amor que sentia pela educação e fez com que seus conhecimentos construídos e reflexões realizadas fossem lhe constituindo como pesquisador. O mestrado trouxe momentos de aprendizagem e socialização de conhecimentos, a exemplo de apresentação de trabalhos na Universidade de Lisboa, em companhia de sua orientadora. Além disso pode aprimorar diversos idiomas (inglês, espanhol, italiano).

Entre tantas conquistas, o nosso colaborador tem muito orgulho de ser professor, apaixonado pela profissão e pelos estudantes, os quais lhe ensinam diariamente nas suas

palavras a importância de um professor na vida de uma criança. Na sua prática pedagógica pode se observar o seu percurso formativo, tendo como objetivo sempre proporcionar momentos de (inter) ação e (trans) formação das práticas pedagógicas escolares, momentos de aprendizagem e troca para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ressalta o professor.

Estes, portanto, são nosso educador artífice e nossas educadoras artífices. Chegamos a eles por indicações de seus orientadores no PPGE, sabedores de que a sua docência era aliada à criatividade e ao desejo de fazer de suas aulas momentos significativos para o desenvolvimento e aprendizagens dos seus educandos e educandas.

5.2 DIMENSÕES, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA PESQUISA

Em consonância com o compromisso à rigurosidade do trabalho científico e ao mesmo tempo conosco, pesquisadores sempre aprendentes, descrevemos “como” desenvolvemos o planejamento e a análise das informações, resultantes do memorial dos professores colaboradores; das narrativas docentes e posicionamento provenientes da questão solicitada para ampliarem a narração da sua docência: Em que momento surgiu na tua trajetória essas ideias e propostas motivadoras para a organização do trabalho pedagógico?

Tínhamos a perspectiva da análise de conteúdo orientada pela visão de Bardin (2016) e, coerentemente, a análise qualitativa de resultados por *webQDA* para colocarmos em evidência os achados de pesquisa. Uma das primeiras ações que realizamos foi a “definição das fontes de dados e optamos por trabalhar com memórias e narrativas dos apoiadores da pesquisa por se tratar de documentos oriundos das Teses e dissertações apresentadas ao PPGE/UFSM por ocasião da seleção ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM. A leitura dos memoriais e das narrativas fez todo sentido na elaboração das categorias de análises que se faziam explícitas nos documentos.

Uma visão geral desse sistema de análise configura-se na apresentação das dimensões, categorias e subcategorias, percorrendo um caminho de codificação/descodificação das ideias cotejadas dos escritos narrativos dos nossos professores colaboradores. Em seguida, descrevemos uma visão pormenorizada e rigorosa dos dados codificados através de matrizes e frequências e exemplos de referências de cada código, cotejados do corpus da pesquisa.

Na análise qualitativa por meio de *webQDA*, consideramos os quatro professores colaboradores como educador (1) e educadoras (3) artífices, tendo sido escolhidos pela sua

singularidade na docência, contemplando qualidades específicas, as quais estão representadas nas categorias de análise alinhadas com o referencial teórico. As categorias encontram-se em todo o material informativo, já lido sistematicamente e a partir dos quais atribuímos os códigos que foram criados e estruturados no *webQDA*. Feito isto, o *webQDA* processou todo o material produzido manualmente.

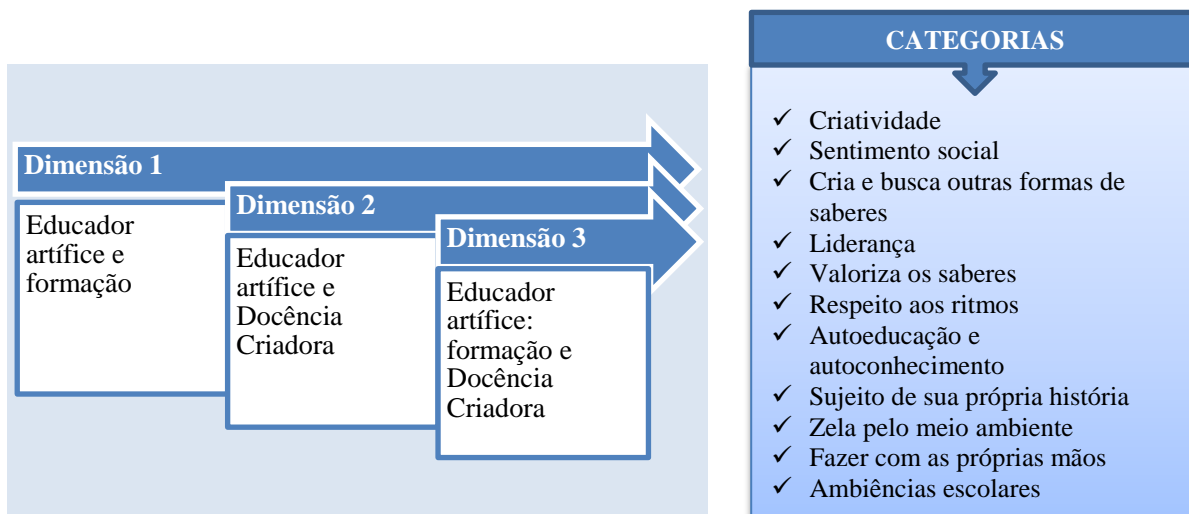
Um movimento importante na leitura flutuante do material informativo foi observarmos o nível de formação acadêmica do/as educador/as artífices já identificados. Portanto, temos dois doutores e duas mestres, egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGGE, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Outro traço em comum entre estes educadores é o fato de que todos eles são oriundos da Linha de Pesquisa 1 - Docência, saberes e desenvolvimento profissional.

As pesquisas vinculadas a esta linha tratam dos processos formativos na e para a docência nos diferentes níveis, etapas e modalidades, bem como nos diversos contextos educativos. De modo geral, consideram as relações históricas, sociais, políticas e culturais que auto/trans/formam e constituem o professor. Neste sentido, abarcam as trajetórias de formação, os saberes envolvidos, a aprendizagem docente e suas relações com o desenvolvimento profissional.²⁵

Na Figura 6, a seguir, apresentamos o sistema de análise em uma representação gráfica do caminho de pesquisa percorrido.

²⁵ Texto descritivo da linha de pesquisa. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santamaria/ppge/linhas-de-pesquisa-2/>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

Figura 6 – Dimensões, categorias e subcategorias da pesquisa



Fonte: Elaborada pelas Autoras (2021).

Assim, às idiossincrasias dos educadores artífices somam-se atributos qualitativos que se constituíram na experiência e no vivenciar aprendendo do processo formativo (hetero/inter/auto), constituindo a riqueza do corpus da pesquisa na fase ainda da organização das informações disponibilizadas pelos professores colaboradores. Para Bardin (2016, p.96), “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 96). Reunir este conjunto de documentos informativos tornou-se um jogo interessante à semelhança de um projeto de patchwork: o que fazer? Como fazer? Quais bricolados serão mais interessantes para descrever as categorias? A escolha do webQDA auxiliou-nos sobremaneira, facilitando a seleção dos exemplos de cada unidade de sentido explicitada pelas categorias.

Como já disséramos em nossa Dissertação de Mestrado (CRUZ, 2017), “vivenciar aprendendo produz marcas duradouras”. Buscamos neste relatório dos achados de pesquisas lidos agora à luz do referencial teórico, retratar o processo do vivenciar aprendendo a coser uma Tese de Doutorado com base metodológica na Bricolagem Científica, para explicitar a ideia central de uma Pedagogia da Bricolagem.

5.3 BRICOLADOS DA PRODUÇÃO NARRATIVA DOS ARTÍFICES EM DIÁLOGO COM OS AUTORES-REFERÊNCIA

5.3.1 Síntese dos Resultados do webQDA

A primeira Tabela analítica demonstra o cruzamento entre “Educador artífice e Formação” e quantifica a ressonância entre as categorias de análise e a formação (doutorado e mestrado). Na Tabela 1, a seguir, a tomada geral entre as características do educador artífice e sua formação.

Tabela 1 – Características e formação do educador artífice

CATEGORIA	NÍVEIS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA		
	Mestrado	Doutorado	
<i>Criatividade</i>	6	1	7
<i>Sentimento social</i>	19	1	20
<i>Cria e busca outras formas de saberes</i>	0	7	7
<i>Liderança</i>	4	0	4
<i>Valoriza os saberes</i>	3	2	5
<i>Respeito aos ritmos</i>	5	1	6
<i>Autoeducação e autoconhecimento</i>	20	18	38
<i>Sujeito de sua própria história</i>	24	19	43
<i>Zela pelo meio ambiente</i>	2	0	2
<i>Fazer com as próprias mãos</i>	3	3	6
<i>Ambiências escolares</i>	19	9	28

Fonte: Elaborada pelas Autoras (2021).

Esta primeira tomada no relatório fornecido pelo software de análise qualitativa webQDA já coloca em destaque quatro categorias que se sobressaem no conjunto das características e formação do educador artífice: sujeito de sua própria história; autoeducação e autoconhecimento; ambiências escolares e sentimento social

A Tabela 2, a seguir, apresenta os resultados da análise dos memoriais, seguindo as categorias construídas para analisar o Educador Artífice. Os resultados consideram a formação acadêmica dos professores (mestrado e doutorado). Todas as categorias obtiveram consistência em unidades de análise, destacando-se as três categorias com maior número de frequência (mais unidades de análise):

- I. Sujeito de sua própria história (n=43; 25,9%);

- II. Autoeducação e autoconhecimento (n=38; 22,9%) e
- III. Ambiências escolares (n=16,9%; 16,9%).

Os resultados revelam que os memoriais desenvolvidos pelos professores qualificados com mestrado tiveram um número maior de unidades de análise (n=105), enquanto os memoriais dos professores qualificados com doutorado apresentaram 61 unidades de análise.

A seguir apresentamos a referida tabela com as características do Educador Artífice analisadas a partir dos memoriais e por tipo de formação (mestrado e doutorado).

Tabela 2 – Educador Artífice: análise dos Memoriais por tipo de formação

Categorias	Mestrado	Doutorado	Total	%
Criatividade	6	1	7	4,2
Sentimento social	19	1	20	12,0
Cria e busca outras formas de saberes	0	7	7	4,2
Liderança	4	0	4	2,4
Valoriza os saberes	3	2	5	3,0
Respeito aos ritmos	5	1	6	3,6
Autoeducação e autoconhecimento	20	18	38	22,9
Sujeito de sua própria história	24	19	43	25,9
Zela pelo meio ambiente	2	0	2	1,2
Fazer com as próprias mãos	3	3	6	3,6
Ambiências escolares	19	9	28	16,9
Totais	105	61	166	100

Fonte: Elaborada pelas Autoras (2021).

Os resultados estão apresentados pelas categorias construídas para analisar o Educador Artífice, sendo separados pela qualificação dos professores (mestrado e doutorado).

Foram encontradas unidades de análise para todas as categorias, apesar de, em alguns casos, com uma frequência baixa (n=1): “Sujeito de sua própria história” e “Zela pelo meio ambiente”.

A Tabela 3, a seguir, apresenta resultados sobre a análise das narrativas. As categorias que tiveram um maior número de frequência (mais unidades de análise) foram “Criatividade” (n=21; 32,8%), “Cria e busca outras formas de saberes” (n=8;12,5%), “Sentimento social” (n=7; 10,9%) e “Ambiências escolares” (n=7; 10,9%).

Tabela 3 – Educador Artífice: análise das Narrativas por tipo de formação

Categorias	Mestrado	Doutorado	Total	%
Criatividade	18	3	21	32,8%
Sentimento social	6	1	7	10,9%
Cria e busca outras formas de saberes	5	3	8	12,5%
Liderança	3	1	4	6,3%
Valoriza os saberes	5	0	5	7,8%
Respeito aos ritmos	2	1	3	4,7%
Autoeducação e autoconhecimento	4	1	5	7,8%
Sujeito de sua própria história	1	0	1	1,6%
Zela pelo meio ambiente	1	0	1	1,6%
Fazer com as próprias mãos	2	0	2	3,1%
Ambiências escolares	6	1	7	10,9%
Total	53	11	64	100%

Fonte: Elaborada pelas Autoras (2021).

A seguir, apresentamos os resultados totais que englobam a análise dos memoriais e das narrativas. Esses resultados estão apresentados pelas categorias construídas para analisar o Educador Artífice.

Os resultados foram separados pela qualificação dos professores (mestrado e doutorado). As categorias que tiveram um maior número de frequência (mais unidades de análise) foram “Sujeito de sua própria história” (n=44; 19,1%), “Autoeducação e autoconhecimento” (n=43; 18,7%) e “Ambiências escolares” (n=35; 15,2%). Estas três categorias apresentam-se significativas, representando 53% do total de unidades de análise encontradas.

Sobre os memoriais, estes relevaram ser a fonte de dados com maior número de unidades de análise identificadas (n=166). Esse valor é quase 3 vezes superior ao número de unidade de análises encontradas nas narrativas (n=64).

É o que observamos na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Educador Artífice: Narrativas e Memoriais

Categorias	Memoriais	Narrativas	Total	%
<i>Criatividade</i>	7	21	28	12,2%
<i>Sentimento social</i>	20	7	27	11,7%
<i>Cria e busca outras formas de saberes</i>	7	8	15	6,5%
<i>Liderança</i>	4	4	8	3,5%
<i>Valoriza os saberes</i>	5	5	10	4,3%
<i>Respeito aos ritmos</i>	6	3	9	3,9%
<i>Autoeducação e autoconhecimento</i>	38	5	43	18,7%
<i>Sujeito de sua própria história</i>	43	1	44	19,1%
<i>Zela pelo meio ambiente</i>	2	1	3	1,3%
<i>Fazer com as próprias mãos</i>	6	2	8	3,5%
<i>Ambiências escolares</i>	28	7	35	15,2%
Totais	166	64	230	100%

Fonte: Elaborada pelas Autoras (2021).

Esta última Tabela nos trouxe algumas interrogações e ao mesmo tempo ideias para a ressignificação, no sentido de sistematizar as categorias em conceitos emergentes da análise de conteúdo qualitativa (BARDIN, 2016). A seguir, apresentamos conceitos emergentes dessa análise confirmados nos resultados da pesquisa aqui apresentados.

5.3.2 A derivação de eixos de ressignificação conceitual

O resultado da “ressignificação conceitual”, sistematizadas as categorias em conceitos emergentes, estes configuram três eixos de ressignificação, inferidos a partir das somatórias dos percentuais das categorias, dando novo sentido às informações qualitativas analisadas a partir de Laurence Bardin (2016), a saber:

- Bio (trans) formação humana (41,7%);
- Docência Criadora (38,2 %);

- Ambiências bio [trans] formadoras (20,0%).

Na Tabela 5, a seguir, a ressignificação das categorias emergentes.

Tabela 5 – Sistematização das categorias em conceitos emergentes

CATEGORIAS DE ANÁLISE (webQDA)	%	SOMA	RESSIGNIFICAÇÃO
<i>Criatividade</i>	12,2 %	38,2 %	Docência criadora
<i>Cria e busca outras formas de saberes</i>	11,7 %		
<i>Valoriza os saberes</i>	6,5 %		
<i>Fazer com as próprias mãos</i>	3,5 %		
<i>Respeito aos ritmos</i>	4,3 %	41,7%	Bio (trans) formação
<i>Autoeducação e autoconhecimento</i>	3,9 %		
<i>Sujeito de sua própria história</i>	18,7 %		
<i>Sentimento social</i>	19,1 %		
<i>Liderança</i>	1,3 %	20,0%	Ambiências Bio [trans] formadoras
<i>Zela pelo meio ambiente</i>	3,5 %		
<i>Ambiências escolares</i>	15,2%		
	100,0 %		

Fonte: Elaborada pelas Autoras (2021).

A ressignificação conceitual abrange o constructo “educador e educadora artífice”, o qual envolve a Docência Criadora com artesanias pedagógicas, levando-nos a inferir que nesse lugar se denominam artesanias da Docência Criadora. De Paulo Freire, ideia de “educador e educadora” e de Richard SENNETT (2019) a ideia de “artífice”. Definimos essa pessoa profissional com Rudolf Steiner (2006), pois o educador artífice também, a exemplo do educador Waldorf, dedica-se à pedagogia como arte e ciência – repercutindo na formação da pessoa, no pensar (imaginação – arquiteto social), sentir (inspiração – artista social) e querer (intuição – artesão social).

Para o Educador Artífice, o tempo do aprender não passa despercebido, valoriza a atividade pedagógica na docência, ao mesmo tempo que envolve os educandos em ações significativas no ritmo individual de como aprender no “tempo do artífice”. O educador e a educadora artífice desenvolvem um trabalho que, não se submetendo ao tempo, desfruta o prazer da feitura. Podemos supor que o “prazer da feitura” e os “momentos charneira” (JOSSO, 2002) surgem nesse engajamento e compromisso do profissional com o humano e a sociedade, na sua relação com o outro, compartilhando a autoria de fazeres-saberes.

Para Maurice Tardif, os saberes da docência abarcam os saberes da experiência e esta é uma discussão corrente. O saber docente configura-se a partir da pluralidade:

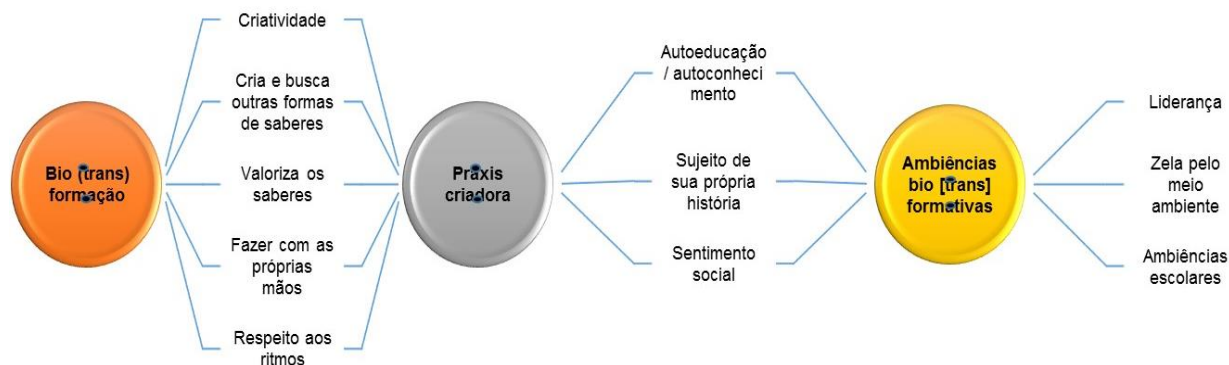
O saber que está imbricado no trabalho exercido pelo professor; que os saberes são plurais, diversos e de natureza diferentes; perpassa por um momento histórico profissional, sendo adquirido no contexto profissional e nas experiências individuais; a experiência é a condição para a aquisição e produção dos saberes; o profissional se relaciona com seu objeto de trabalho, por meio das interações humanas e por conseguinte, leva em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho. (TARDIF, 2002, p. 18-23).

Ao compreendermos a importância do *homo faber* em SENNETT (2019), assumimos a ideia, já presente em Henri Wallon em *De l'acte à la pensée, editado primeiramente em Paris, na Flammarion (1942)*, de que a ação e o pensamento constituem uma unidade dialética no desenvolvimento humano, em sua psicogênese da pessoa completa. “Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada” foi editado em português (brasileiro) pela Vozes, em 2008.

Na conceitualização do ato como movimento, Wallon esvaziaria por completo o dualismo cartesiano entre a ação e o pensamento. A interação contínua e dialética da ação e do pensamento constitui a base da aprendizagem. A partir da ação a pessoa estrutura o pensamento, integrando e integrando-se na interação social, transformando-se em um ser singular e ao mesmo tempo plural, ao integrar-se dialeticamente, ou sejam, a partir do enfrentamento de conflitos e oposições, situação e ação, problemas e soluções, provocando e promovendo a mudança qualitativa no desenvolvimento biopsicológico da espécie humana.

A seguir, na Figura 7 realinhamos os três eixos de resignificação e categorias fundantes da pesquisa

Figura 7 – Eixos de resignificação conceitual e categorias fundantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela Autora (2021).

Colhemos em “Caminhar para si”, de Marie-Christine Josso (2010), a ideia que alimenta a nossa busca em complexidade, do continuum entre a narrativa de formação ao processo de formação, o qual nos compromete com as marcas da vida e da profissão explicitadas na escuta sensível e olhar atento às narrativas dos nossos colegas colaboradores da pesquisa.

O primeiro movimento envolve a consciência do que está presente de nosso passado por meio do inventário do que é considerado, hoje, como tendo sido marcante. O segundo movimento, por realizar-se interrogando continuidades e descontinuidades do percurso, chama à atenção sobre o que é projetado a partir da situação aqui e agora. Esse olhar retrospectivo e prospectivo estimula à reflexão sob a responsabilidade do sujeito sobre o seu vir a ser e sobre as significações que ele cria. (JOSSO, 2010, p. 189).

Das marcas da vida e da profissão, ao buscá-las nos colaboradores, encontramos a nós mesmos, como nos inspira Maciel (2000):

As marcas da vida talvez tenham me trazido à realização desse trabalho, em busca de respostas as minhas inquietações. As marcas da profissão agora fazem outro sentido. Se eu comecei o empreendimento desejando apreender elementos dinamizadores do processo (trans) formativo dos docentes de licenciatura [...], acabei por senti-los em mim. Ouvir nossos colegas e interagir com eles tem me ajudado a reconstruir minha carreira em bases mais sólidas, ressignificando valores que muitas vezes deixamos adormecer, como a solidariedade, a determinação, o envolvimento, a intencionalidade das ações. (p. 195).

Adiante, trazemos os eixos de ressignificação e seus marcadores, dando novo movimento ao inventário categorial da pesquisa e discutindo-os à luz do nosso referencial teórico. Clarificando, inclusive para nós mesmos, a amplitude de tornar-se educador/a artífice.

5.4 VIVENCIAR APRENDENDO COM OS/AS EDUCADORES/AS ARTÍFICES

5.4.1 Bio (trans) formação humana

Seguimos em busca das ressignificações nas palavras dadas gentilmente pelos nossos colaboradores e que agora nos permitem a leitura flutuante entre os ditos e os escritos dos diferentes autores com os quais dialogamos. Assim, retomamos o “fiar, tecer e bordar” das palavras dadas pelo/as artífices: *Professora Moça Fiandeira*; *Professor Moço Tecelão*; *Professora Modista de Bonecas* e *Professora Maluquinha*, conforme apresentados anteriormente (p. 60-65).

Gaston Pineau (1988) observou a constituição do sujeito em vários movimentos, desenvolvendo a *Teoria Tripolar de Formação*: personalização, socialização e ecologização, sendo estes dinamizadores do processo bio (trans) formativo. Destes originam-se as seguintes definições - todas importantes ao processo formativo, ao desenvolvimento humano, ao momento existencial da pessoa e às circunstâncias das suas experiências, podendo demarcar maior ação em um ou outro dos três movimentos, a saber:

- Autoformação, ação do eu como sujeito individual e social, podendo tornar-se objeto de formação de si mesmo;
- Heteroformação, ação dos indivíduos uns sobre os outros, caracterizando o viés social da formação, incluindo inclui as experiências vividas na educação, nas ambiências familiar, cultural e social; e a
- Ecoformação, ação do meio ambiente sobre os indivíduos, caracterizando o aspecto ambiental e ecológico da formação, inclui ambiências físicas, climáticas e físico-corporais.

A autoformação desdobra-se em um jogo entre heteroformação (outros) e ecoformação (meio ambiente). Pineau (1988) explicita... “a dinâmica reflexiva da autoformação opera um ciclo vital”, permitindo “uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em mãos esse poder — tornar-se sujeito —, mas também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação de si mesmo” (p. 67). Ao operar duplamente, como sujeito e objeto - permite ao sujeito distanciar-se e se ver entre outros objetos e, portanto, diferencia-se, emancipa-se e autonomiza-se deles, autoformando-se.

Paulo Freire (2020) também aborda o duplo sujeito-objeto, ao referir que a existência se dá no mundo e com o mundo. A singularidade vai sendo produzida nas múltiplas referências nos outros “eus” que se apresentam a “mim”. O “eu”, ser dialógico do encontro com “outros”, percebem os diferentes “tu” que o constitui; “esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o “eu e o tu” passamos a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois “tu” que se fazem dois “eu” (Idem, p. 196).

Então, aproximando-nos de Gaston Pineau (1988, 2006), compreendemos os significados aos muitos “não-eus” geográficos (ecoformação) e “não-eus” interpessoais (heteroformação) que nos constituem integralmente seres humanos (autoformação). Esta compreensão reaviva o sentido ontológico de ser sujeito, legado de Freire (1995, 2001). Compreendemos que nascemos inacabados, inconclusos e que nos produzimos *pari passu*,

inseridos na prática social na qual nos constituímos parte. Nós humanos não nos fazemos no isolamento, mas nas no compartilhamento social, na comunhão com o mundo, estando e sendo seres no mundo.

Ainda buscamos a ideia de uma singularidade inserida numa coletividade na concepção de Josso (2002) ao afirmar:

[...] Esta singularidade apresenta-se simultaneamente como uma necessidade vital, como um dado biológico e como uma tensão a viver no reconhecimento de uma ligação social incontornável. Assim, não se trata de procurar a originalidade a qualquer preço, mas antes de encontrar essa via do meio que permite escolher entre preferências que exprimam a dificuldade em viver ‘egocentrado’ ou alheado das suas raízes. É sobre este fio que se efectua o itinerário do caminhar para si com os outros e do caminhar consigo para os outros. (p. 126).

O fio do caminhar para si constitui-se ainda nos momentos cruciais (charneira).

Esses momentos cruciais²⁶ constituíram cada vez uma aprendizagem da ruptura; ruptura nas relações afetivas, rupturas no modo de vida, ruptura nas atividades, ruptura nos contextos socioculturais. Essa aprendizagem da ruptura sensibilizou-me progressivamente pelo fato de que, para estar disponível ao que virá, para estar em posição de renovação, é preciso aceitar o abandono de um universo conhecido e sua relativa segurança. Não é só assumir alguns riscos, mas é, arriscar tornar-se outro. Nesse sentido, formar-se é transformar-se. (JOSSO, 2010, p. 196).

Deduzimos que nesse “formar-se” e “transformar-se”, o “fio de caminhar para si” configura o processo de (trans) formação. Para dialogar com Josso (2002, 2007, 2010), buscamos o legado de Urie Bronfenbrenner (1974, 1992, 1996, 2011). O percurso do professor pesquisador e da sua produção científica, levou-o à proposição do Paradigma Bioecológico para os estudos que envolvem as pessoas e o seu desenvolvimento, desde o nascimento e ao longo da vida.

O Modelo Bioecológico, tendo a centralidade no **P**rocesso de desenvolvimento, permite o estudo da **P**essoa nos seus diferentes **C**ontextos vividos e ao longo do **T**empo; assim o denominamos de modo corrente como Modelo PPCT. Embora esta pesquisa não seja stricto sensu uma pesquisa baseada nesse modelo, ao definirmos o processo formativo dos professores no exercício da docência e trazendo Gaston Pineau e Marie-Christine Josso, percebemos que a heteroformação, autoformação e ecoformação poderia ser para nós compreendida como “bio (trans) formação docente”.

²⁶ A autora refere-se exatamente a “momentos charneira”, nesta edição (JOSSO, 2010) traduzidos como “cruciais”. “Charneira” é um dispositivo de rotação com pequenas peças articuladas de metal, madeira etc. unidas por um eixo comum, permitindo fechar, abrir, sobrepor, baixar, levantar as partes do objeto. Podemos supor que momentos do tipo “charneira” possuem um eixo concêntrico, a partir do qual giram possibilidades múltiplas de ruptura e de aprendizagem da ruptura.

A criatividade envolve inspiração, criação, recriação. Estimula e instiga, arrisca e se apropria de oportunidades, ao desenvolver artesanias pedagógicas ao promover a autonomia das crianças. Nesse conjunto, as atividades em grupos interativos são geradoras, ao passo em que a mediação entre iguais se estabelece e as diferenças individuais se complementam.

E então, com a força destas dialógicas reflexivas, “arregaçamos as mangas” e fomos colher os bricolados de nossos colaboradores que reafirmam a força da “bio (trans) formação.

A Professora Moça Fiandeira reporta-se à formação:

“Ideias diferentes sempre foram a marca do GEPEIS (Grupo de pesquisa do Imaginário Social, ao qual a colaboradora fez parte durante o Curso de Mestrado em Educação)”.

“Das formações que participei, a que mais está presente na minha memória foi a do dia em que duas professoras apresentaram o projeto que estavam desenvolvendo com seus alunos. As duas trabalhavam com a mesma turma, porém em turnos inversos e, mesmo em espaços de tempo diferentes, conseguiram realizar um trabalho em conjunto”.

A Professora Modista de Bonecas aprofunda a sua reflexão sobre a experiência colaborativa na sua vivência formativa:

“Esta experiência de colaboração contribui de forma qualitativa na trajetória e no desenvolvimento profissional dos participantes, proporcionando o conhecimento de diferentes saberes que constitui o diferencial formativo – um hibridismo de conhecimentos e saberes que formam e transformam o viver e fazer-se docente”.

A Professora Modista de Bonecas relembra da sua infância como estudante e do acolhimento da sua professora, lembrando-nos que o nosso “ser professor/a” reporta à memória de “ser estudante”:

“No primeiro ano escolar chorava muito, mas era acolhida pela minha professora Lourdes, umas das poucas que recordo o nome. Devia ser pelos gestos carinhosos que demonstrava a cada inquietação que eu sentia de estar naquele lugar que estava me roubando o prazer de ser protagonista das coisas que mais gostava de fazer enquanto criança que era brincar”.

“Percebi, ao longo das aulas, que os alunos demonstravam interesse em aprender temas que fossem relacionadas as suas trajetórias docentes. Isso ficou evidente através dos relatos sobre as suas práticas diárias, seus dilemas e necessidades de formação docente que enfrentavam”. “Acrescento que as experiências nas quais transitei neste processo de constituição profissional/pessoal foram permeadas por saberes que agregaram ao nosso fazer docente e que me enriqueceram, permitindo a construção, reconstrução e desconstrução de uma prática que me faz seguir na docência como profissão”.

A Professora Maluquinha compartilha o quanto valoriza os saberes:

“Juntas vivenciamos momentos que ficarão para sempre guardados em nossos processos de ser professoras”.

“Acredito que compartilhar com as professoras coautoras este momento foi de grande importância, já que pude perceber com elas como cada uma se constituiu professora, ou seja, suas histórias e seus processos de tornarem-se professoras”.

A Professora Moça Fiandeira valoriza o fazer com as próprias mãos:

“Sempre fomos incentivados a aprendermos artesanato e dança”

“Recordo-me de ter participado fazendo bonecas de pano, rendas de macramê e declamando poesias”

A Professora Maluquinha a exemplo da *Professora Modista de Bonecas* relembra sua infância e o acolhimento da sua professora:

“Após alguns anos de brincadeiras, descobertas, amizades, e muitas vivências junto aos nossos familiares, eis que chegou o grande dia de ir para escola. Lembro-me como se fosse hoje. Eu tinha uma sombrinha, uma tiara e um avental, ambos de xadrez vermelho e branco, confeccionados por minha mãe. Também um caderno e um lápis todo colorido como se fosse um arco-íris, e guardava nossos materiais em um saco de arroz de cinco quilos”.

A *Professora Modista de Bonecas* também teve ricas experiências do “Fazer com as próprias mãos”:

“Passávamos o dia todo envolvidas com brincadeiras de casinha, costurando roupas de bonecas...”

O “Fazer com as próprias mãos” do Professor Tecelão da Palavra faz jus ao codinome desse educador artífice-poeta-escritor:

“A minha paixão pela arte e literatura, as quais perpassam a minha trajetória [trans]formativa e minha prática pedagógica em todos os contextos educacionais em que atuo”.

“Nosso segundo livro, intitulado “Da Desfaçatez das Palavras”, é dirigido ao público adulto e reúne contos, crônicas e poesia”.

A *Professora Moça Fiandeira* enfrenta novos desafios, ao sair da escola rural e adentrar a escola urbana e seus *bullying*.

“Na oitava série fui estudar na cidade onde tudo era muito diferente. Nosso modo de vestir e minha simplicidade faziam com que nossos novos colegas, muitas vezes, rissem de mim, por ter morado no campo”.

“Algumas de minhas vivências conduziram-me a realizar o estágio em Educação Infantil, possibilitando-me ter um olhar mais sensível para essa faixa etária”.

A *Professora Maluquinha* reporta-se à infância e reflete sobre a gênese do preconceito social:

“Ser uma criança negra, vinda de uma família simples, não foi muito fácil para mim, pois a cor da minha pele era motivo para um preconceito que vinha carregado de palavras de ódio. Estas, por sua vez, me atravessavam não o corpo, mas a alma, como flechas, causando uma dor que não era visível aos olhos, mas sentida profundamente pelo coração”.

“E o pior de tudo isso não era o frio, a fome e a falta de uma mochila bonita, mas os olhares com que nossos colegas e, às vezes, os próprios professores me olhavam; estes penetravam em mim como se estivesse sendo fuzilada”.

A Modista de Bonecas, de outra forma, transita na trilha do *bullying* escolar:

“O tempo foi passando e fui me acostumando com as imposições a que muitos professores me submetiam. Neste período escolar, não tinha vez nem voz, era impulsionada a ser obediente e aceitar sem questionar as ordens dos professores”.

A Professora Moça Fiandeira relata suas escolhas acadêmicas...

“Algumas escolhas levaram-me a participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social- GEPEIS. O grupo foi e é para mim o lugar mais significativo de minha formação acadêmica e humana”.

“Durante a graduação presenciei alguns espaços para a discussão da educação infantil nas disciplinas obrigatórias de ‘Contextos Educativos na Infância’ e ‘PED IV Saberes e fazeres na Educação Infantil’” ...

“Logo busquei ampliar nossos conhecimentos na disciplina complementar O trabalho pedagógico na Educação Infantil”.

A Professora Moça Fiandeira continua:

“Compreender como se organiza a educação no país e quais meios pelos quais se orienta foi de fundamental importância para minha formação”.

“Os professores precisam ter espaços para conversar e trocar experiências”.

“As inquietações de pesquisa sempre vieram das minhas vivências e curiosidades, e agora estou aprofundando nossos conhecimentos, nas leituras e discussões proporcionadas pelo mestrado”.

“Desde que entrei no GEPEIS venho participando de espaços de formação continuada junto às escolas”.

“No ano seguinte, recebemos uma proposta de trabalhar com um tema diferenciado, que já estava presente nas atividades do grupo, porém agora com maior ênfase”.

“Tive oportunidade de realizar estágio curricular do curso de pedagogia na EMEI Borges de Medeiros. Essa escola tornou-se para mim um espaço de reflexão da própria prática”

“Nós não sabemos tudo sobre esse tema, sabíamos muito pouco, então para construir esse projeto foi preciso pesquisar muito”. Essa fala retrata algo essencial na profissão professor que é a busca pelo conhecimento e estar aberto às novas aprendizagens

“Vejo, através da minha trajetória acadêmica, que sempre procurei participar de congressos e seminários da área da educação, algumas vezes para ouvir, conhecer e aprender, outras para compartilhar as minhas aprendizagens e descobertas”.

“Houve momentos que considerei muito ricos e outros que apenas passaram por mim, mas foram nessas andanças que encontrei peças importantes para constituir minha formação”.

“Toda essa história traduz a importância que vejo à necessidade de formação continuada de professores”.

A Professora Maluquinha reconhece a criança na sua bio (trans) formação:

“Acredito que as crianças tenham me ensinado algo que não está nos livros, mas no processo de ser gente, no processo de aprender a ser gente que vive e aprende com o outro. Creio que toda a minha caminhada tenha me mostrado que ser professora faz parte da minha constituição como gente, da trajetória que venho construindo ao longo dos anos”.

A Professora Modista de Bonecas relembra:

“Pensando em entrelaçar os saberes que já estavam sendo [re]construídos com as práticas em Educação a Distância (EaD), em 2010, inseri-me no grupo de estudos e pesquisa GPKosmos – Grupo de Pesquisas em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação”.

“Ao me envolver, fui percebendo que também sou fruto das marcas de outras pessoas/profissionais, marcas que carrego na minha identidade docente”

“Minha trajetória [trans]formativa no Ensino Superior se iniciou no ano de 2005, momento em que ingressei no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

“Um mundo repleto de possibilidades se descortinava perante os nossos atônitos olhos...”

“A oportunidade de participar do Projeto Rondon 2010, momento em que pude trabalhar com professores do Ensino Fundamental no Estado do Tocantins”.

“Pude realizar um intercâmbio estudantil na Universidad de la República, na Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, pelo período de um semestre acadêmico (2008), em Montevideú, Uruguai”.

“Apaixonei-me profundamente pelo curso de Pedagogia, o qual me proporcionou a construção de conhecimentos e a realização de reflexões que mudaram para sempre a minha trajetória pessoal-profissional”.

“No decorrer o ano de 2011, inscrevi-me para a seleção do Curso de Mestrado em Educação (PPGE/UFSM), Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, no qual ingressei como estudante em 2012”.

“Um período de estudos e elaboração de dissertação de mestrado na Universidade de Valência, Espanha”.

“Proporcionaram momentos de aprendizagem e socialização de conhecimentos”.

“Minhas experiências [trans]formativas (no Brasil e no exterior) me proporcionaram a aprendizagem de diversos idiomas, o que possibilitou a convivência e aprendizagem nos idiomas italiano, espanhol e inglês, além do português”.

“Eles pensam que os professores já sabem tudo, que estão formados e, portanto, não precisam mais estudar”.

A Professora Moça Fiandeira

“A vontade de aprender a ler foi que me impulsionou a ir para a primeira série, pois eu queria fazer novas descobertas e desafios que a pré-escola já não me instigava mais”.

“Contar esses caminhos que trilhei possibilita que eu os (re) signifique à medida que a memória vem à tona”.

“Os momentos que relatei acima podem não dizer nada a outras pessoas, mas foram os que produziram marcas em mim e foram me constituindo”.

“Esse breve relato sobre minha trajetória diz muito de como me constitui na pessoa e profissional que sou hoje e dos caminhos que trilhei, a cada escrita uma lembrança, uma reflexão, uma reinvenção de mim”.

A Professora Maluquinha e seus desafios.

“Posso afirmar que mudei, que me reinventei, tentando ser mais a cada dia, me auto (trans) formei, e isso não foi nada fácil. Foi desafiador assistir a minha passagem, assim como foi difícil voltar ao passado, mas, ao mesmo tempo, reencontrar minhas lembranças levou-me a perceber que, sem elas, eu não seria quem sou hoje”.

“Relendo minha caminhada, me pergunto: ‘fui eu?’. Sim, fui eu em cada palavra escrita, em cada momento vivido no decorrer deste trajeto, mas também foram os outros que estiveram comigo, pois, sem eles, eu não poderia ser quem eu sou”.

“Todas as escolhas que fiz e faço são frutos do que vivenciei durante os caminhos que trilhei”.

“Moro no bairro Passo das Tropas, comunidade onde cresci correndo de pés descalços nas ruas de chão batido, tomando banho de chuva e de sanga, aliás, eu e nossos irmãos não podemos reclamar da nossa infância, já que, mesmo passando por muitas dificuldades, aprendemos a ser livres, a dividir o que temos e a lutar pelo que não temos. Fomos residir nessa comunidade no ano de 1987, quando passamos a morar em uma chácara, onde nosso pai trabalhava em troca de moradia, água, luz e uns trocados”.

“Nossos processos constitutivos são únicos, mas só podem acontecer no convívio com o outro”.

“Observo que nossos movimentos constitutivos foram se fazendo a cada dia vivido, a cada brincadeira com nossas bonecas e amigas, sejam elas imaginárias ou não”.

“Trago aqui a palavra comunidade, visto que, na minha comunidade, aprendi quase tudo que sei, aprendi a conviver com as gentes pequenas e adultas, que, de certa forma, fazem parte da minha caminhada”

A Professora Maluquinha e a cultura afro-brasileira.

“Foi nesse terreiro que conheci os sambas de Adorinan Barbosa e Bezerra da Silva, as músicas de Clara Nunes, foi neste lugar de chão batido com nossos Pretos Velhos que aprendi sobre Umbanda, que aprendi a boniteza da minha cultura e costumes”.

“Todo o percurso vivido demonstra como me fui auto (trans) formando”.

“Crescer em meio a essa gente tão querida levou-me a não desistir do sonho e da esperança de ser mais, de gostar mais, de viver mais”.

“Cada momento vivido por mim foi único, e todos me levaram a pensar no nosso modo de ser e estar no mundo, quando passei fome pude sentir na pele essa sensação, mas sentir isso me fez lutar ainda mais, fez-me perceber que tinha que estudar, que precisa me recarregar de algo que ninguém poderia me tirar, e isso, de certa forma, me possibilitou também ficar mais esperançosa diante do mundo”.

“Às vezes fico pensando que só conseguimos compreender algumas coisas, passando por algumas situações que nos levam a refletir. E ficar oito anos trabalhando como empregada doméstica me levou a pensar ainda mais no outro, a respeitá-lo e a vê-lo de forma diferente. Todo esse processo foi fundamental para minha constituição. Tudo isso mudou muito minha forma de ver o mundo e as pessoas”.

“Refletindo sobre essas experiências, vejo o quanto é importante se colocar no lugar do outro e o quanto podemos ser mais em todos os aspectos do humano, buscando não só a nossa emancipação, mas a de todos que caminham conosco”.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia:

“Esse relato possibilitou-me rememorar o ano de 2008, quando um novo ciclo se iniciou em minha vida. Este foi um ano de muita felicidade para mim e para minha família, visto que ingressei na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, no Curso de Pedagogia”.

“Lembro-me daquela época dos profissionais que fizeram parte desta caminhada, alguns deles permanecem vivos em minha memória, trazendo lembranças que me possibilitam interagir com a experiência que fui construindo ao longo da docência”.

“O processo formativo sempre esteve muito acentuado na minha vida profissional e pessoal, pois acredito que é por meio da conexão entre ação e reflexão que o profissional docente se constitui”.

“As reflexões, discussões e saberes, tornaram-se fundamentais para reforçar e entender que as mudanças que enfrentei na travessia do período escolar me orientaram a escolher o que eu queria ser enquanto sujeito aprendente”.

O *Professor Tecelão da Palavra*, ao pensar em memórias referentes às trajetórias de vida e de [trans]formação.

“Intento vivenciar experiências [trans]formativas no âmbito pessoal- profissional...”.

“Fui estudante do Curso de Ciências Contábeis e pude vivenciar experiências [trans]formativas que se configuraram como essenciais para a tessitura de nosso percurso pessoal-profissional”.

“A partir de minhas experiências [trans]formativas, mais especificamente em relação aos temas de pesquisa que investiguei (educação financeira), interessei-me profundamente pela área da educação”.

“‘Momento-charneira’, o qual pode ser compreendido como acontecimentos que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um ‘divisor de águas’”.

“Aumentou ainda mais o amor que eu sentia pela educação e fez com que, com os conhecimentos construídos e com as reflexões realizadas, eu me constituísse como um pesquisador”.

5.4.2 Docência criadora

A *Docência Criadora* está ligada diretamente ao ser como sujeito da sua história, da sua trajetória, do seu “pensar-sentir-querer” (LANZ, 2013). O autor reporta-se aos três Ciclos de Conferências, de Rudolf Steiner, por ocasião da primeira formação de educadores Waldorf em 2019. Afirmativamente, um tópico importante seria a polaridade entre “o pensar e o querer, aos quais o sentir-se junta-se como elemento mediador” (LANZ, 2013, p. 91). Adiante, elucida que “o pensar tem que permear o querer - é nisso que consiste a educação; mas o caminho correto passa pelo sentir” (Idem, p. 92). Adiante, no próximo parágrafo, o autor citado continua descrevendo a consistência didático-pedagógica de uma aula e da relação entre o ensino (educador/a-educando/a) e a aprendizagem (educando/a- educador/a).

Todo bom professor deve manter a atenção dos seus alunos sempre viva. A surpresa, a admiração, o prazer da descoberta, são ingredientes de todo bom ensino. A expectativa do que vai acontecer na aula seguinte, o suspense no decorrer de uma experiência de física, ou de um relato histórico, assim como mil outros pequenos truques, estão à disposição do professor. Este, evidentemente, deve dominar sua matéria, conhecer seus alunos e sentir, por meio de “antenas” invisíveis, o clima da classe. Planejamento e improvisação, ciência e arte devem estar simultaneamente presentes. (LANZ, 2013, p. 92).

A Autora desta Tese descreveu em sua Dissertação de Mestrado (2017) o seu “olhar sobre a aula Waldorf”:

Ao ser convidada a entrar na sala de aula fiquei junto aos alunos em uma das classes e fui de pronto apresentada à turma que, em alto e bom som, me deu boas vindas, então tive a certeza de que estava em uma casa, os objetos faziam sentir este clima de casa. Além das classes, em que ficavam de 2 ou 3 alunos juntos, havia uma pia de lavar louça, canecas para água individualizada, uma lixeira, um local para pendurar a mochila e os abrigos e uma pá de lixo. Havia também geladeira, forno, filtro de barro para água, vassoura, diversos instrumentos musicais como piano, violão, flautas, tambor, kantele, algumas plantas, um aquário com peixes ornamentais, estantes com muitos materiais confeccionados pelos alunos, inclusive as capas de cadernos e agendas em trabalho manual. Numa dessas estantes ficava o material escolar utilizado em aula, pois eles não levam para casa os cadernos/materiais escolares individuais, estes ficam na parte de baixo da classe. Pude examinar o quanto esse material é cuidado e feito com amor, os cadernos mais parecem diários, não tem linhas/pauta e a caligrafia é um primor, tudo muito caprichado, tem muita arte e beleza no material. Além disso, fiquei encantada com a ‘Lousa’, verdadeira obra de arte, mais parecia um enorme quadro de pintura embelezando a parede de uma casa. Esta lousa é desenhada pelos professores, em todas as salas existe uma lousa artística que é feita no início de cada semana ou mês, dependendo do ensino de época. Um pouco do que pude ver nas salas de aula. (p. 95-96).

A *Docência Criadora* encontra-se ligada diretamente ao ser como sujeito da sua história – precisamente, ao educador/a-educando/a e ao educando/a-educador/a como sujeitos da sua história. Acrescentamos que esses processos é o que nos torna humanos, pois na nossa história vital e história social (BRONFENBRENNER, 2005) inscreve-se o nosso protagonismo.

A vocação ontológica do ser, afirma e reafirma Paulo Freire, é ser sujeito. Em *Pedagogia da Autonomia*, lemos que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um, é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2013, p. 58).

Anteriormente, em *Pedagogia do Oprimido*, o autor já trazia a ontologia do ser, a sua inconclusão e a necessidade permanente de “ser com o outro” em dialogicidade. Na inconclusão do ser, sabendo-se inconcluso, instaura-se a educação como processo permanente. “Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 2020, p. 34). A inconclusão também nos permite tornarmo-nos conscientes, inserindo-nos no “movimento permanente de procura” em que “se alicerça a esperança”.

O autor ainda expressa a consciência de ser inconcluso como propriamente humana. Onde existe vida, há inacabamento, ou seja, seres em permanente evolução. Porém, somente o homem sabe-se inacabado e que é possível ir além do inacabamento que se impõe como

uma situação-limite a ser transposta. E é assim que a história de cada um se faz. Assim que a nossa história, homens e mulheres, se faz.

Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência, a partir dos materiais que a vida oferecia, levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em um mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. O suporte é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário ao seu crescimento e que delimita o seu domínio. (FREIRE, 2013a, p. 50).

O suporte, fazendo-se mundo e vida, existência, foi tornando o corpo humano “consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos” (Idem, p. 51). Nesse movimento, as “mãos” em grande medida, nos fizeram. “Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência” (Idem, ib.).

Para a consciência de ser sujeito da própria história atualiza o sujeito no querer, poder ser e vir-a-ser. “Permite ter a medida do que está em jogo em toda formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar” (JOSSO, 2007, p. 423).

As transformações vividas pelo sujeito podem resultar de sua interioridade ou serem provocadas pelo meio ambiente. M-C Josso (2007, p. 423), define que “o ser-sujeito é levado, em consequência, a gerenciar essa coexistência de lógicas de evolução e a viver, dessa maneira, uma tensão mais ou menos forte entre identidade para si e identidade para os outros”.

Aproximando Richard Sennett, em “O Artífice”, o autor considera que o domínio das “mãos” fez diferença no destino humano na escala do reino animal e também que todo o movimento que as nossas mãos humanas são capazes de fazer afeta e é afetado pela nossa maneira de pensar, de tal modo que efetivamente nos delegaram o pleno domínio da técnica e da tecnologia, do *homo faber* ao *homo sapiens-sapiens*, estando neste último a dialética entre “mãos e mente” humana.

A técnica tem má fama; pode parecer destituída de alma. Mas não é assim que é vista pelas pessoas que adquirem nas mãos um alto grau de capacitação. Para elas, a técnica estará sempre intimamente ligada à expressão [...]. De todos os membros do corpo humano, é ela dotada de maior variedade de movimentos, que podem ser controlados como bem queremos. A ciência tenta demonstrar como esses movimentos, aliados ao tato e às diferentes maneiras de segurar com as mãos, afetam nossa maneira de pensar. (SENNETT, 2019, p. 169).

O que podem fazer as minhas mãos? Olhamos para elas e impressiona com a perspectiva colocada pelo autor, “de todos os membros do corpo humano, é ela dotada de maior variedade de movimentos, que podem ser controlados como bem queremos”. A Pedagogia da Bricolagem produzida com a criança, mostra a relação entre a aprendizagem e o domínio do movimento - precedente ao processo de alfabetização e letramento, do andar, correr, pinçar, pegar, pular.

A autoeducação e autoconhecimento são categorias referentes diretamente aos processos autoeducativos do/a educador/a. Importante considerarmos que esses processos superam a contradição educador-educandos no movimento gnosiológico (FREIRE, 2020, 2013). Tal movimento envolve os sujeitos cognocentes (educador-educando; educando-educador) e o (s) objeto (s) cognoscíveis, sendo este (s) o (s) mediatizador (es) na relação dialógica. O ato cognoscente de um sujeito é muito mais do que dominar o objeto cognoscível. A relação dialógica torna-se parte do processo de autoeducação e autoconhecimento.

Deste modo, a relação dialógica de fato será a base da educação problematizadora, afirmando a dialogicidade e fazendo-se dialógica. Por isso, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2020, p. 95-96). Na mesma obra, o autor manifesta que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo, e com os outros. Busca esperançosa também” (p. 81).

Outro aspecto que nos é caro, é a curiosidade epistemológica que move o sujeito, que nos move como sujeitos que somos da nossa própria história. “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2013, p. 83). Adiante, esclarece que “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (p. 92). Mover-nos como gente, como educadores, significa produzir-nos na experiência que, significativa, traduz-se no vivenciar aprendendo.

Andrea Alliaud agrega a nossa reflexão o ato pedagógico que se produz inusitado na dimensão oculta do ofício de ensinar.

Son precisamente esos secretos de fabricación, esse algo, lo que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de vibración particular de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Esos secretos van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (de métodos, técnicas, modos de actuar) que en principio permite distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía el accionar de todo docente va sedimentando a medida que se enseña y tenderá a

prevalecer a menos que surja un problema, algún imprevisto, algún cambio que provoque la necesidad de hacer otra cosa.²⁷ (ALLIAUD, 2017, p. 41-42).

Sobressai a ideia de que existe “Una espécie de vibración particular de la que son portadores los docentes...”. Expressa a singularidade da pessoa-educador, esse sujeito de sua própria história que se autoeduca e produz o conhecimento e o cuidado de si.

Sobre o cuidado de si, e do outro, pensamos ser pertinente trazermos o pensamento de Marie-Christine Josso, no excerto a seguir.

Para concluir con los argumentos que estuvieron a favor de mi elección del texto, pejar en forma de incitación la reflexión de algunos vínculos que fundan para mí *la naturaleza del Amor al cuidado de sí mismo y al cuidado del prójimo*. Es necesario, sobre todo otra cosa, preguntarse si seríamos capaces de amar a otros sin sentir amor para sí-mismo. Si yo estoy realmente preocupada por el respeto de la vida, de la cual soy una de las manifestaciones, yo estaría más apta para preocuparme de la vida del prójimo, no sólo porque puedo comprenderlo mejor en nuestra humanidad compartida, sino también porque nuestra alteridad es fuente de riqueza tanto para mí como para él. ¿Este amor de sí mismo y del prójimo no debería ser, en primer lugar, compasivo y sin complacencia (autenticidad de la relación, en la relación)? ¿No se expresa también por la solicitud (para ser considerado y preocuparse de), una atención benévola (estar atentos al bien y a la felicidad de los demás sin imponer sus propios puntos de vista), un respeto amistoso o incluso afectuoso (sin imponerse de ninguna manera, solicitando siempre a los otros en su singularidad) y, finalmente, por un compromiso relacional que toma su parte de responsabilidad en el confort del prójimo y la expresión de lo mejor de él mismo? (JOSSO, 2011, p. 21)²⁸.

E assim, temos a singularidade que se expressa em um continuum de vivenciar-aprendendo-expressando nessa consciência que evolui em autoconhecimento. Que expressa a si mesmo no outro a quem dedica seu cuidado. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2020, p. 95).

²⁷ Tradução livre: São justamente esses segredos de fabricação, isso é algo, que está em jogo na parte mais íntima do ato de ensinar. Um tipo particular de vibração que os professores carregam e que não pode ser reduzido a uma lista de competências. Esses segredos vão ganhando corpo na prática, à medida que são ensinados, e parecem ser produtos de uma fórmula estranha (de métodos, técnicas, modos de agir) que, em princípio, nos permitem distinguir o que funciona bem do que não funciona. Essa mistura que orienta as ações de todos os professores vai se acomodando à medida que é ensinada e tende a prevalecer, a menos que surja algum problema, algum imprevisto, alguma mudança que faça com que seja necessário fazer outra coisa.

²⁸ Tradução livre: Para concluir com os argumentos que foram a favor da minha escolha do texto, deixo como estímulo a reflexão de alguns elos que encontraram para mim a natureza do Amor no cuidado de si e no cuidado dos outros. É necessário, antes de tudo, perguntar a nós mesmos se seríamos capazes de amar os outros sem sentir amor por nós mesmos. Se estou realmente preocupado em respeitar a vida, da qual sou uma das manifestações, estaria mais apto a preocupar-me com a vida dos outros, não só porque posso compreendê-la melhor em nossa humanidade compartilhada, mas também porque nossa alteridade é fonte de riqueza para mim e para ele. Este amor de si e ao próximo não deveria ser, antes de tudo, compassivo e sem complacência (autenticidade da relação, na relação)? Não se expressa também por solicitude (ser atencioso e preocupado com), atenção benevolente (estar atento ao bem e felicidade dos outros sem impor seus próprios pontos de vista), um respeito amigável ou mesmo afetivo (sem impor nada, sempre solicitando os outros na sua singularidade) e, por fim, por um compromisso relacional que assume a sua quota-parte de responsabilidade pelo conforto dos outros e pela expressão do melhor de si?

Finalmente, concordamos com Alliaud (2015, p. 321), ao dizer que “hoy a escola tiene que asegurar la apropiación de conocimientos y habilidades complejas, necesarias para convivir y relacionarse con otros”²⁹.

Jorge Larrosa (2011), explicita o aprender através da experiência, aproximando-se do que compreendemos como “vivenciar aprendendo”. “[...]aprender através da experiência é aprender fazendo, aprender através da ação, através da prática. [...] A experiência é o que fazemos, o que somos capazes de fazer. E “fazer” significa fabricar, transformar (p. 190).

Estas questões surgem quando compartilhamos as trajetórias e práxis, na produção das narrativas docentes.

Re-afirmamos la importancia de ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo convocando el saber que se produce al enseñar, invitando a la experiencia, creando y re-creando formas o maneras de formar que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el saber y el hacer, entre el pensamiento y la acción, cualidad fundamental para llegar a ser “artesanos”. (ALLIAUD, 2015, p. 333).

A mesma autora, reportando-se a Richard Sennet em “O Artífice”, destaca que o bom artífice mantém diálogo entre as práticas concretas e o pensamento; este diálogo evolui até converter-se em hábitos, estabelecendo um ritmo entre a solução e a descoberta de problemas. Complementando, Alliaud (2015) infere que, se o interesse é formar docentes que conhecem e podem ensinar, no sentido de intervir, de agir com outros e sobre outros, supondo que esta habilidade em agir produzindo boas ações, bons produtos (e bons resultados?), teríamos que garantir maneiras de formar não dissociadas e dinâmicas. A autora refere-se, então a três movimentos entrelaçados na experiência.

1. Recuperar os saberes que os educadores produzem nos processos de transmissão ao longo da sua trajetória profissional e também os que procedem da sua formação inicial como “potentes âncoras de sustentação” que lhes permite atuar e, potencialmente, pensar, refletir sobre o que foi feito ou agido, a fim de enriquecê-lo, melhorá-lo. O diálogo acerca da prática assimilada e os conhecimentos formalizados de como alcança a “expertise” possibilita o tornar-se “artífice” ou virtuoso naquilo que faz. As práticas então melhoram e chegam a tornar-se artesanias – quando informação e ação se convertem em conhecimento e as pessoas tornam-se mais habilidosas;

2. Convocar às práticas os saberes formais, sempre renovados e atualizados, para produções, criações, narrativas e obras de ensinar nos muitos espaços de formação, apelando

²⁹ Tradução livre: “hoje a escola tem que garantir a apropriação de conhecimentos e habilidades complexos, necessários para conviver e interagir com os outros”.

e convocando muitas e várias das experiências de ensino, que nos impliquem, dando lugar a um novo saber, que nos abra ao que está acontecendo, a pensar e a inventar. “Aprender de la experiencia significa estar atento a lo que la práctica muestra, tiene para decir; implica seguir un camino que es creado mientras sigue. Es abrirse a lo que sucede y aceptar lo inesperado”³⁰ (ALLIAUD, 2015, p. 334);

3. Compreender a formação como experiência que habilite a experimentar, a provar e ser posto em prova em cada circunstância. Para a autora, fazer um bom trabalho significa nesta dinâmica ter curiosidade, investigar e aprender com a incerteza. Fazer bem feito hoje exige o experimento, a investigação, a exploração, assim como a possibilidade de seguir aprendendo na situação. Segue,

podríamos decir entonces que quien sabe enseñar es aquel que há probado muchas y distintas maneras de dar a conocer u ofrecer al mundo a otros – si aceptamos que tal es la especificidade de este tipo de trabajo que se realiza sobre otros”. Quem conhece, tem que aprender e colocar-se a prova nessas circunstâncias. “Probar varias y diferentes maneras de dar a conocer el mundo. Practicarlas, mansearlas, discutir las, analizar-las. (ALLIAUD; ANTELO, 2008, p. 44).

O ensino se nutre, portanto, nesses outros saberes, fazeres-saberes (do trabalho, da experiência, de ofício), assegurando os âmbitos da formação inicial e continuada, nutrindo os educadores nesse processo. O saber, portanto, não se dá pelo acúmulo de conhecimentos, mas pela transformação que se produz em nós. É o que acontece como produto do vivenciar, do vivido feito experiência. Tem a ver com o que somos, com nossa formação e nossa transformação. “El saber de la experiencia, forma y transforma. Enseña” (ALLIAUD, 2015, p. 336). É por isso mesmo que rejeita clausura e formatos preestabelecidos. Pelo contrário, abre possibilidades.

E uma das possibilidades que se abre é à narração mesma como possibilidade que provém de sujeitos, de situações e propicia as criações. A formação entendida como narração, como relato de experiências marcadas com o cheiro daquele que narra e experimenta ou experimentou, cujo resultado é convocatório, marcante, atrativo ou impactante. Contando e deixando ao leitor possíveis interpretações, as narrativas alcançam amplas vibrações das quais carecem a informação.

A *Professora Moça Fiandeira* reporta-se ao seu fazer docente (Docência Criadora):

³⁰ Tradução livre: “Aprender com a experiência significa estar atento ao que a prática mostra, tem a dizer; implica seguir um caminho que vai sendo criado enquanto se segue caminhando. É se abrir para o que acontece e aceitar o inesperado”.

“... O que dificultou minha prática e causou certa estranheza foi a organização da escola como grupo, visto que não consegui abertura para compartilhar experiências com as professoras de outras turmas”.

“Foi um grande desafio mostrar aos professores outra perspectiva de formação”.

“Sempre é bom me surpreender com as crianças, nas suas formas de agir e pensar”.

A *Professora Maluquinha* igualmente comenta a sua vivência com os diálogos desenvolvidos com as famílias, ao desenvolver espaços para que digam a sua palavra (FREIRE, 1996).

“Fiz uma dinâmica com o grupo e pedi que cada um se apresentasse e falasse um pouquinho do seu filho e o que sentia por ele. Percebi a alegria dos pais ao falar dos seus filhos, alguns falaram muito, outros falam menos, mas da sua maneira, cada um falou o que estava sentindo naquele momento”.

“Naquele momento notei que os pais se sentiram mais seguros, e perceberam a importância do trabalho coletivo, que precisa acontecer entre a escola e as famílias”.

A *Professora Modista de Bonecas* aprofunda a sua reflexão sobre a Docência Criadora na sua vivência docente:

“Ensinar é uma troca, um compartilhamento de saberes, de experiências de vida, de construção permanente, de sentimentos, angústias, dúvidas, medos e desejos...”.

“Ensinar vai muito além de trabalhar conteúdos, é preciso conhecer ao máximo cada aluno e a eles permitir um conhecimento recíproco entre professor/aluno”.

“Ao me perceber imersa no processo de transitar e experienciar à docência em uma escola de educação infantil do Campo, evidenciei a vontade de desenvolver estudos, aprofundar a temática em voga, em meio a movimentos e ao desafio da construção da ambiência bioecológica na educação infantil do campo”.

O Professor Tecelão da Palavra

“A perspectiva epistêmico-teórico-metodológica abordada por mim em minha práxis educativa pretende sempre estimular a pergunta, a dúvida, o pensamento reflexivo, a curiosidade, a imaginação, dentre tantas outras categorias que penso ser necessárias para que a ação pedagógica”.

O Professor Tecelão da Palavra fala da sua Docência Criadora com paixão:

“Sou apaixonado pela minha profissão e pelos estudantes do 5º Ano, os quais me ensinam diariamente a importância de um professor na vida de uma criança”.

“Objetivo sempre proporcionar momentos de [inter]ação e [trans]formação em minhas práticas pedagógicas escolares, momentos de aprendizagem”.

“Além de incentivar a leitura e a apreciação da literatura em minhas aulas, atrevo-me também a escrever”.

A Professora Maluquinha e a Docência Criadora.

“Acreditar que nossa caminhada acontece com os outros e com o mundo”.

“No decorrer do curso, comecei a me encantar pelas crianças pequenas, e assim comecei também a minha caminhada em busca de estudar, de conhecer quem são essas crianças e o que elas têm a nos dizer”.

“Durante a Graduação tive nosso primeiro contato com o grupo de pesquisa e extensão”.

“A convivência com este grupo me fez ser mais; cada uma das pessoas com quem convivi mostrou-me as inúmeras possibilidades para uma Educação com mais seriedade, comprometimento e alegria”.

“Como professora de crianças, percebia que, neste contexto, a cada dia surgia algo novo, algo que me levava sempre a novas reflexões e diálogos sobre a Educação Infantil”.

O Professor Tecelão da Palavra demonstra em seu tecer dos fazeres-saberes, da bio (trans) formação à práxis criativa e desta à bio (trans) formação.

“Trabalho reflexivo e [trans]formativo, ao considerarmos a necessidade do permanente [re]pensar em relação a nossa práxis educacional”.

“Proporcionar-me desenvolvimento pessoal-profissional, o que será refletido em minha práxis educacional nos contextos em que atuo como educador”.

“Quando refletia sobre a minha própria experiência, conseguia extrair dela resultados que realçavam a minha prática no sentido de agregar conhecimentos e, com isso, o processo de aprendizagem se ampliava, o que me possibilitou vivenciar novas experiências”.

“Estas experiências de formação foram ao longo dos semestres enriquecendo os nossos saberes docentes, instigando-me a pensar que ser professor é um conglomerado de conhecimentos, valores, decisões, ações, emoções e desafios dentro desta complexidade que é a prática da docência”.

“Inserida no grupo, vivenciei momentos importantes que me instigaram a pensar sobre a docência e as marcas que dão significado a esta trajetória, os saberes docentes implicados na dinâmica pedagógica e o processo pelo qual o professor se constitui e segue sendo constituído ao longo de sua caminhada”.

A Professora Modista de Bonecas e o percurso de minha história de vida profissional

“A concepção de infância que tenho é que ela só pode ser experienciada com as vivências do ser criança, vivências estas que não posso mais modificar, mas que me fazem entender o quanto as marcas deixadas, pelos profissionais que por mim passaram, me possibilitaram ser mais reflexiva e entender o que realmente contribui na vida de uma criança”.

A Professora Moça Fiandeira demonstra como a criança desenvolve o *Sentimento Social* nos meandros de uma *Docência Criadora*:

“Com 4 (quatro) anos ingressei na pré-escola. Alguns acham muito cedo, mas eu tinha muita vontade de estar na escola em uma sala de aula com os outros colegas, aprendendo, brincando, conhecendo e experimentando coisas diferentes das vivenciadas em casa. De todos nossos anos escolares, o da pré-escola é o que mais tenho lembranças”.

“Na escola do campo, atividade importante era ir desfilando no dia sete de setembro no centro da cidade”.

“Minha escola tinha e ainda tem muros de pedra, a horta e a estufa maiores que a da minha casa, muitas salas e pátio a perder de vista, a pracinha que ficava atrás da biblioteca”.

“Foi a professora que me alfabetizou e por quem guardo um carinho enorme”.

“A escola para mim era lugar de aprender, de ter amigos, até mesmo por ser filha única e pela distância com que ficavam os vizinhos, o que me impossibilitava de brincar. A escola era um lugar de encontros de brincadeiras e festividades. No pátio o enorme espaço tornava-se sol, lugar ideal para brincadeiras como esconde-esconde e pega pega”.

“Tive contato com a rotina, com as práticas pedagógicas e com as descobertas das crianças”

“Eu precisava escolher um tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), porém era difícil pensar em apenas um tema entre os tantos estudados. Queria um assunto que tivesse relação comigo, um tema que me desse prazer em escrever, um tema que eu já tivesse vivenciado e muito pensei”.

“Partindo da minha história de vida, pesquisei sobre a escola do campo, que foi de fundamental importância para minha formação e constituição profissional”.

“Momento (charneira?), marcado por muitas dúvidas, descobertas, angústias, e outras sensações que produziram marcas muito positivas na minha formação”.

A Professora Maluquinha

“Gostaria de chamar minhas memórias, pois preciso delas para contar aqui um pouco da minha caminhada e de como cheguei a essas folhas de papel, que agora, não mais em branco, vão dizer da minha infância, já que muito me lembro dessa fase tão especial, pela qual todos nós já passamos”.

“Precisei voltar ao nosso passado, para poder me encontrar comigo mesma, e com quase tudo que vivenciei na escola quando pequena”.

“Essas memórias ajudaram-me a compreender a importância da minha família ao longo do nosso percurso, a importância da comunidade em que vivo, a opção pelo curso de Pedagogia”.

“Minha família foi o ponto de partida da minha constituição como pessoa, pois foi ela que me ensinou a partilhar e a conviver, foi com essas gentes, as quais amo muito, que aprendi a ser gente que gosta de gente”.

“Essa comunidade faz parte do nosso mundo, foi nesse lugar que nasceram nossos irmãos Fernando e Felipe e, também, onde aprendemos a tomar banho de chuveiro de lata, a correr pelo campo, a colher ovos e a experimentar tantas outras aventuras”.

“Corríamos para abrir o portão na maior felicidade, afinal, dificilmente as pessoas nos visitavam, pois era um lugar distante da cidade”.

“Nosso pai economizou por alguns anos e, então, conseguiu comprar a nossa casa, era uma simples casa de madeira, mas nos fundos tinha uma sanga, e uma sombra com várias árvores, foi à sombra dos salseiros e amoreiras que, por alguns anos da minha infância, aconteceram nossas brincadeiras de pega-pega, polícia e ladrão, esconde-esconde e, claro, muitos banhos de sanga no verão”.

“Trago aqui um pouco do que vivi no quintal da minha casa, o cheiro, as cores, os sons, todos esses ficaram em mim, e durante a escrita desta dissertação eles ressurgiram e me fizeram lembrar a minha infância e da saudade que tenho de tudo que vivi enquanto criança”.

“Sinto-me parte dessa comunidade, uma vez que ela se mostrou para mim como um lugar de bem querer, um lugar onde me sinto feliz, lugar esse que me torna mais humana na convivência diária com as pessoas”.

“Voltando a minha infância esta se constituiu no decorrer dos anos, com a colaboração primeiramente da minha família. Gostaria de trazer aqui a letra de uma música que embalou minhas noites, pois nosso pai cantava essa canção para minha mãe, mas ela sempre ficava brava, e nós adorávamos; acredito que, por isso, tenha ficado tão marcada em mim, este, entre tantos outros sambas, embalou nossos finais de semana no terreiro na casa da minha avó materna”.

Acredito que me encontrei novamente com as estrelas depois de adulta lendo o livro do Pequeno Príncipe (SAINT EXUPÈRY, 2018), e, mesmo não indo até a África, encontrei-as, e se ninguém disse antes que as pertenciam, posso afirmar que durante muito tempo da minha infância elas me pertenceram, e talvez até, que me encontrei com aquele pequeno garotinho de cabelos cacheados em algumas de suas andanças por planetas desconhecidos”.

O Professor Tecelão da Palavra...

“A afetividade, a amorosidade, assim como a emoção denominada amor são imprescindíveis na relação entre os seres humanos”.

5.4.3 Ambiências bio (trans) formadoras

Trazemos à memória o conceito de ambiência (trans) formativa, constructo abordado por Maciel (1995, 2000) adaptando-se aos muitos contextos escolares ou não de atuação docente. A observação livre de professores de todos os níveis de ensino, registrou psicodinâmicas individuais e coletivas, constituindo-se a partir de condições objetivas (ambiência exterior), intersubjetivas e subjetivas (ambiência interior), estas decorrentes de experiências positivas ou negativas, gerando modos de ser da pessoa no exercício da docência.

No entanto, o conceito de ambiência pode ser estendido ao cenário ideal para as artesanias pedagógicas terem o seu lugar na escola e na Docência Criadora, produzidas: na diversificação de atividades significativas e materiais; no envolvimento das subjetividades nos

processos criativos demandados e motivações para o ensinar/aprender como papéis alternados entre os artífices, educador/a e educandos/as; nas relações interpessoais mobilizadoras de boas práticas e parcerias compartilhadas. Isto significa que é preciso que as boas vivências não fiquem circunscritas à sala de aula, mas que sejam narradas e abertas ao *continuum* de experiências vivenciadas que sempre agregam possibilidades para a reinvenção.

Percebemos que ainda é necessário aprofundar o conceito de ambiência, como condições: objetivas, do contexto; subjetivas, da pessoa; intersubjetivas, da interação entre pessoas e processos proximais, movimento que configura a ambiência em que a pessoa/criança/jovem/idoso/ se encontra e acessa a possibilidade de bio (trans) formação.

A noção de ambiência escolar traduz a cultura colaborativa que permeia as relações pedagógicas desde o todo do contexto escolar, permitindo que o apreço pela promoção da aprendizagem mobilize recursos pedagógicos de todo tipo, materiais e simbólicos, pois o apoio e o incentivo às artesanias dos educadores-educandos-educadores constituirão as condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas ao vivenciar aprendendo. Vivenciar é produzir marcas duradouras que impulsionam novas aprendizagens concretas.

O constructo aqui proposto, “bio (trans) formação docente”, envolve a pessoa e o profissional em permanente desenvolvimento pessoal (inter/intrapessoal) nos diferentes contextos, os quais são “cruciais”, ou “charneiras”, tornando-se “Ambiências bio (trans) formadoras”, outro constructo aqui proposto.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), proposta por Bronfenbrenner (2011) preconiza uma visão sistêmica, sustentando a compreensão dos processos de desenvolvimento vividos pela pessoa nos diferentes contextos em que participa ao longo da vida. Os contextos são influenciados pela pessoa, a qual também os influencia, portanto se encontram em constante interação, materializadas nas atividades de participação conjuntas, nos papéis desempenhados e nos modos peculiares das relações com/entre as pessoas.

Nessa compreensão, quando as interações envolvem observação e participação conjunta, os contextos tornam-se “Ambiências bio (trans) formadoras” e os processos [trans]formadores multiplicam-se nas várias dimensões que constituem a pessoa (fiscobiológica, neuropsicológica, afetivocognitiva, sociocultural) em um tempo que é vivido e re-vivido como histórias pessoal e social. Quando re-vivido, abre-se à [trans]formação permanente, da pessoa que se encontra no profissional e do profissional que se encontra na pessoa.

O processo de bio[trans]formar-se decorre do comprometimento do professor com o investimento pessoal em uma Docência Criadora que considera trajetórias e projetos, produzindo a identidade tanto pessoal como profissional. Jennifer Nias (1991), citada em obra de António Nóvoa (1995) tornou-se conhecida ao enfatizar que o professor é a pessoa e parte importante da pessoa é o professor.

O autor, ao citá-la, faz o chamado individual e coletivo para o (re) encontro de espaços interativos entre as dimensões pessoais e profissionais, promovendo os seus processos de formação e dando-lhes sentido no “quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25). Arrematando, nesse processo vai-se produzindo as marcas da vida e da profissão, marcas estas que traduzem o sentido das Docência Criadoras singulares de cada educador artífice.

A Professora Modista de Bonecas relembra a sua trajetória de ingresso em uma ambiência escolar.

“Comecei a trabalhar no Colégio..... como professora titular de turma. Um momento de muita alegria no início de minha trajetória, mas também de muitos desafios. Sentia que precisava me aprofundar com relação a saberes epistemológicos que me consolidassem como professora de Educação Infantil”.

“Creio que a busca pela formação continuada e permanente aconteça a partir das experiências vivenciadas, das angústias, dos desafios e dos compartilhamentos encontrados na ação docente pelos protagonistas da educação...

Desta forma que iniciei minha caminhada em grupos de estudos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)”.

“Novo cenário produziu novas oportunidades para reflexões e práticas, bem como novos desafios, redimensionando a minha própria docência”.

A Professora Moça Fiandeira nos revela os fios da sua vida.

“Ingressar no curso de Pedagogia, no ano de 2009, fiquei imensamente feliz. Logo fui em busca de outras experiências que se agregassem a minha formação. Então, comecei a realizar um trabalho voluntário em uma Organização não Governamental (ONG) de um Bairro de Santa Maria”.

“Acredito que os espaços educativos dos quais fiz parte não foram exemplos que me desmotivaram e me fizeram desacreditar acerca da educação que queremos. Essas foram experiências importantes que, com o decorrer de minha formação e agora com esta escrita, foram sendo ressignificadas, pois fui atribuindo outros sentidos e isso se tornou parte do nosso processo formativo de maneira positiva”.

“Por ser criança, este processo de ir para a escola deixava-me um pouco confusa, afinal estava saindo da convivência familiar para um convívio com pessoas que não conhecia”.

“Percebo que todos os eus que cruzaram minha infância me oportunizaram a constituição deste eu que sou agora, inclusive cada professor, colega, amigo, entre tantos outros que fizeram/fazem parte da minha caminhada”.

“Ingressei no curso de Gestão Educacional na UFSM. Esse momento foi muito relevante, uma vez que me levou a um novo caminho de pesquisa, possibilitando outro olhar para o trabalho com as crianças. Poder organizar a pesquisa junto a minha comunidade foi importante, visto que me possibilitou voltar à escola em que estudei durante o Ensino Fundamental e, conseqüentemente, reencontrar-me com algumas memórias, além de compartilhar a pesquisa com a comunidade”.

A Professora Moça Fiandeira e a presença dos pais dos alunos na escola.

“Penso que a participação dos pais seja importante para a vida na escola, mas naquele momento parecia ser uma intervenção excessiva, uma autoridade que estava pagando por um serviço e precisava ser prestado. E a direção da escola e os professores? Lembro-me de que não havia diálogo, apenas cumpríamos as ordens da diretora, que na verdade era a ordem dos pais”.

“Acredito que é imprescindível na escola um clima de harmonia, ter uma equipe que vise aos mesmos objetivos e que seja colaborativa, buscando um trabalho em conjunto, em que todos possam crescer com as ideias uns dos outros”.

“Experiências diversificadas, em âmbito do terceiro setor (ONG), educação privada e pública, fazendo uma comparação com essas três instâncias, o que percebi, que mais se aproxima da gestão democrática que almejamos, acontece na realidade da escola pública”.

“Como acabar com a evasão e repetência? Como ter a atenção dos alunos? Como ensinar matemática... português? Isso pode ser visto também em outros grupos de professores”.

O Professor Tecelão da Palavra

“A produção de trabalhos acadêmicos provenientes dos estudos por nós realizados, na Universidade de Lisboa foi um forte estímulo na minha formação”.

“O pensamento de que o professor, justamente por ser o mediador na construção do conhecimento, deve ser um profissional em permanente [trans]formação, que estuda os temas concernentes à área do conhecimento que ministra”.

“Com relação à atuação profissional, ressalto que também atuo na modalidade educativa a distância (EaD) no Instituto Federal Farroupilha (IFFar)”

“Auxiliei na organização e edição de dois livros provenientes de pesquisas do meio em que atuo”.

A Professora Moça Fiandeira e o zelo pelo ambiente

“... Se estava calor, íamos para sombra das árvores, em alguns projetos lidávamos com a terra, na horta ou no jardim. Enfim, lembro-me de vários lugares da escola e de como esses espaços eram aproveitados por todos”.

A Professora Maluquinha

“Como a escola era em um lugar com muitos campos ao redor, alguns professores nos levavam para a sombra das árvores para desenvolver suas aulas, aliás, as aulas de história e geografia embaixo das árvores nunca foram esquecidas por mim. Foi também à sombra delas que descobri coisas fantásticas”.

A Professora Moça Fiandeira nas ambiências escolares.

“Muito antes de eu nascer, já estava em contato com a escola, pois minha mãe é professora e, quando estava grávida de mim, dava aulas no Polo do Caverá. Em pouco tempo começava a ir à escola, mesmo que eu não tivesse idade, até hoje minha mãe conta que eu era embalada em um carrinho de bebês na sala da direção pela diretora”

“No terceiro ano do Ensino Médio eu percebi que poderia realizar um grande sonho, que era estudar na Universidade Federal de Santa Maria”

“O sonho que parecia distante se realizou, passei no vestibular e comecei a cursar Pedagogia. No curso, tive algumas decepções, mas, ao mesmo tempo, muitas aprendizagens; sempre tive a certeza de que vale a pena investir na educação de qualidade”

“Pude conhecer uma realidade diferenciada tanto social quanto educacional, pois as famílias das crianças eram carentes e o ambiente da ONG não era um espaço escolar, visto pelas professoras como um espaço de zelo e pelas famílias como a extensão melhorada das suas casas”

“Mais momentos vivenciados na ONG e posso dizer que as relações entre professores, diretora, funcionários e membros da comunidade não era harmoniosa”

“As palavras muitas vezes eram agressivas, com vozes altas e as atenções eram dadas para aquelas crianças mais comportadas ou mais ‘limpinhas”

“O que mais chama atenção é que nas reuniões pedagógicas dessa instituição a merendeira (Medi) não participava, porque a ‘gestora’ considerava que uma merendeira não poderia contribuir no planejamento das ações pedagógicas (Reforço negativo para cursar Pedagogia)”

“Um ambiente e proposta educacional opostos a vivência anterior. O espaço da escola era encantador, mas, ao longo do nosso trajeto naquele ambiente, percebi que a infraestrutura é apenas um de muitos outros fatores a serem contemplados para a educação de crianças pequenas e comecei a refletir mais sobre a importância da escola como um grupo, que tem os mesmos objetivos e que prima pela qualidade da educação”

“Percebi que naquela escola particular havia pouco espaço para os professores serem ouvidos. E a direção estava sempre repassando para nós professores as reclamações dos pais, o que importava era o que os pais queriam para a escola e isso tinha que ser atendido”

“Curso de Especialização em Gestão Educacional, o qual me possibilitou um olhar mais amplo sobre as políticas públicas, o financiamento, e as metas a serem alcançadas mundial e nacionalmente. Possibilitou-me também perceber a gestão como uma rede muito ampla, que começa no âmbito macro e reflete no micro, e o seu inverso também. Desvelar interesses políticos e econômicos que estão por trás e pela frente da educação, bem como pensar estratégias de gestão escolar e conhecer as possibilidades da gestão dentro da sala de aula são conhecimentos indispensáveis para um gestor”

“Além do ambiente prazeroso de estar junto com os outros professores, o que me chamou atenção foram as aprendizagens que ocorriam quando estávamos nas reuniões pedagógicas, pois sempre era discutido algo relacionado às problemáticas da escola”

“Um dia ouvi alguém dizer que eu sempre seria estudante, pelo fato de já ser graduada, mas seguir ‘inventando’ cursos para fazer”

A Professora Maluquinha e as ambiências escolares.

Como professores que atuam nestes espaços têm nos dito sobre isso?” “Por que o momento de ir para a escola precisava ser de ruptura? Por que precisava ser tão dolorido? Todos esses porquês me inquietam e, com o tempo, levaram-me a buscar compreender sobre as relações dialógicas existentes entre a escola e as famílias, e os desafios para a auto (trans) formação das professoras”

“Lembro-me fortemente da primeira impressão que tive da minha sala de aula, aquele lugar não era nem um pouco como eu havia imaginado, era tudo muito arrumadinho, como se não fosse organizado para crianças”

“A partir da minha caminhada e das minhas práticas como professora de crianças pequenas, comecei a olhar de outro modo para as famílias que circulam e constituem o espaço da Educação Infantil. Em alguns momentos dentro desses espaços observava que as famílias pareciam não se perceber como parte da construção social que se desenvolve na escola.”

“Até que ponto nós, educadores, percebemos a importância delas no processo educativo/dialógico de construção das genteadades das nossas crianças?”

“Esses, dentre muitos outros momentos vivenciados por mim dentro das instituições de Educação Infantil, provocaram-me novas perguntas: como são vistas as famílias que batem todos os dias em nossas portas para deixar seus filhos? Que diálogo a escola desenvolve com as famílias? Quais os desafios e situações-limites encontrados pelos professores no decorrer do trabalho em conjunto com as famílias?”

“O que se observa é que a escola não é apenas construída pelos professores e pela direção, mas por toda a comunidade escolar, por todos os sujeitos que, de alguma forma, contribuem para o processo de crescimento desse ambiente”.

“A escola não é feita apenas de tijolos, é feita de gente, de espaços, de socialização, é lugar de convivência entre todos, é um ambiente repleto de vida, de ternura, de olhares, que nos faz pensar a cada dia sobre o que nos propomos a olhar, a escutar e a dialogar. A escola precisa ser um lugar de diálogo, mas isso tem que acontecer entre todas as pessoas que circulam por esse espaço”

“Retornei também ao Grupo (de Pesquisa) Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, por acreditar que precisava de algo a mais para minha auto (trans) formação. O que dizer desse grupo que me acolheu muito bem? Posso afirmar que cada um e uma me ensina sempre a amorosidade de estar com o outro, de aprender com o outro, de escutar o outro e de dizer a minha palavra, ou seja, aprendo permanentemente com as gentes deste grupo a ser mais”.

“Percebia que, a cada etapa que finalizava, tornava-me mais consciente de nossos saberes docentes e me tranquilizava em relação aos compromentimentos que assumia frente à escola, às famílias e alunos com os quais desenvolvia a minha prática”.

A Professora Modista de Bonecas morava na zona rural, onde não havia escola próxima.

“Ingresso com sete anos de idade, minha família decidiu residir na cidade de Santa Maria, por se tratar de uma família de agricultores, que carrega no corpo e na alma o gosto pelo campo, mudou-se para uma propriedade na zona rural, na localidade da Boca do Monte”.

“Ah, e que professores! Muitos deles me faziam chorar pela exposição com as notas, provas e tantas outras coisas que hoje não têm significado algum na minha vida”.

“Sempre motivada pela pedagogia e com as leituras que vinha fazendo no decorrer do curso, iniciei um estágio em uma creche na cidade de Santa Maria. Encarei esta experiência docente como uma etapa de formação, na qual pude vivenciar diferentes sentidos em relação à docência”.

“O tempo como docente no Colégio Marista Santa Maria foi passando e junto dele fui aprendendo, compartilhando saberes pessoais e profissionais”.

“O percurso que trilhei na educação a distância me colocou diante de um contexto até então desconhecido e, desta forma, tive que aprender a [re]construir minhas práticas pedagógicas, cercada por recursos tecnológicos digitais e por novos sujeitos, que passaram a integrar o planejamento e o desenvolvimento da docência”.

“Como pedagoga, me sentia desafiada diariamente ao transitar e ministrar aulas que iam desde os cursos integrados à especialização, muitas vezes em um mesmo dia” (Instituto Federal)”.

“Com esta prática da docência, fui despertando outro olhar, não só relacionado ao docente, como destaquei na dissertação, mas também com os alunos. Percepções que fui atingindo ao longo do processo, nas rodas de conversas, nos conselhos de classes e em formações realizadas junto ao corpo docente e discente do Instituto Federal”.

“Posso confirmar que a primeira professora a gente nunca esquece, e que quero que nossos alunos tenham significativas lembranças deste período”.

5.5 SURPRESAS NAS CAIXAS DE COSTURA DOS ARTÍFICES BRICOLEIROS

A escola é cenário e palco de bio (trans) formação, de educadores e educadoras que têm na escola um lugar de criação de possibilidades para pensar, constituir, repensar, agir, fazer e contribuir com novas possibilidades, contemplando mais que instrução e adentrem no mundo do fazer, e fazer bem feito e pelo prazer de fazer. Como explica Andrea Alliaud (2017), são elementos importantes para aprendizagens significativas e reflexões que fazem e dão sentido à educação humanizada e transformadora.

A partir desta perspectiva, o agir, a autonomia e a criatividade são importantes ferramentas para educadores/as que precisam estar alertas e atento às demandas da sociedade, da escola e das pessoas nesse novo cenário de mudanças drásticas. Para desenvolver estratégias que contemplem a todos nesse processo criador há de se reinventar a docência, apoiando-se nas boas práticas, aliando à teoria a capacidade de Síntese e aplicação, para inovar práticas e teorias com a sensibilidade de colocar o ser humano como causa e consequência.

Howard Gardner, em seus estudos simbólico-culturais sobre a inteligência e a mente criativa, explicita-nos sobre a mente que questiona, se arrisca fazer, vai além do conhecido, se aventura a novas possibilidades; mente criativa que envolve educadores/as desejantes, não só de entender o mundo e sua complexidade, mas deixarem legados que agreguem e possibilitem outras formas de fazer e de ver o mundo, contribuindo com o conhecimento para ler o mundo e não apenas livros.

A docência criadora aflora nos que buscam o diferencial nas suas práticas pedagógicas, que desejam a educação com qualidade e equidade, buscando o equilíbrio de saberes e fazeres em situações adversas no intuito de desenvolver um senso crítico. Vemos na docência criativa muito de Paulo Freire a partir da autonomia com que busca realizar e a capacidade de sistematizar e de sintetizar tornando tudo mais leve para docentes e discentes que se engajam no processo do fazer e do aprender.

A docência criadora se dá no vivenciar aprendendo na/da própria experiência, na/da experiência de outros e com os outros, constituindo-se como Docência Criadoras nas artesanias pedagógicas. Deste modo, configuram-se as condições objetivas, subjetivas e

intersubjetivas em que se constituem as ambiências geradas nos movimentos da Pedagogia da Bricolagem.

Como pesquisadoras aprendentes, sempre em busca do saber, vivenciamos essa docência nos cursos de formação de professores Waldorf, experiências concretas de reinventar o cotidiano escolar diariamente; em estágio de docência orientada, na UFSM, no curso de pedagogia, ao provocar a turma em uma bricoaula (oficina de livro de pano), concomitante ao tema “Jean Piaget: como o homem constrói conhecimento”, gerou impacto significativo para a discussão sobre docência. O fato de tê-los provocado à reflexão em uma aula diferenciada do usual, trouxe-nos a pergunta: como vamos exigir de nossos alunos aquilo que nem mesmo nós somos capazes de fazer, ou seja, partir para a prática sem se eximir da teoria.

Neste capítulo, apresentamos as artesanias pedagógicas desenvolvidas pelos/as educadores/as artífices e gentilmente trazidas pelos/as colaboradores da nossa pesquisa, deixando à apreciação do leitor os bricolados das práxis criativas destes jovens docentes. À medida em que avançamos na ressignificação qualitativa dos conteúdos narrativos mediante à produção de ambiências bio [trans] formadoras por meio de artesanias pedagógicas, delineia-se as proposições teórico-práticas para a *Pedagogia da Bricolagem - pB*.

Considerando que a criatividade e a inovação podem potencializar as inúmeras capacidades humanas, promovendo aprendizagens significativas na/da *pB*, ao mesmo tempo a motivação, como propulsora das ambiências bio [trans] formadoras onde a *pB* é “convocada” a constituir-se elemento/ferramenta para a autonomia do aluno, desenvolvendo no protagonismo a autoria de movimentos, sentimentos e cognições.

O ato mesmo de “convocar” é uma inspiração bricolada de Boaventura Sousa Santos (2010):

Os saberes que dialogam, que mutuamente se interpelam, questionam e avaliam, não o fazem em separado como uma atividade intelectual isolada de outras atividades sociais. Neste sentido, a ecologia de saberes transforma todos os saberes em saberes experimentais. (p. 547).

... O lugar de enunciação da ecologia dos saberes são todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora. Ou seja, são todos os lugares que estão para além do saber enquanto prática social separada. [...]. É este o terreno da artesanaria das práticas no terreno da ecologia de saberes. (p. 548-549).

O mesmo autor supracitado, pelo teor das suas palavras, nos “convoca” à busca dos bricolados de nossos colaboradores bricoleurs, pois é na palavra dada que eles nos envolveram em suas artesanias pedagógicas variadas, demonstrando o poder de suas práxis criativas. Daí

imaginamos este capítulo como uma peça única, tecida em várias mãos, preservadas as singularidades do/da educador/a artífice.

5.5.1 A Professora Moça Fiandeira e o fiar no seu início na carreira docente

No meio do ano de 2018 ingressei na Rede Municipal de Educação, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Um trabalho diferente de tudo que eu havia feito até então. Logo que cheguei a escola recebi a lista de conteúdo, conheci a turma e as especificidades da mesma. Os alunos eram receptivos as propostas de trabalho, a maioria realizava as atividades, no entanto percebia que algumas aulas eram mais cansativas para as crianças, e ouvia alguns resmungos das crianças “ah não”, “vamos ter que copiar? ”, “Quando vamos ter Educação Física? ”

Ouvindo os anseios das crianças, pensava que eu poderia proporcionar momentos divertidos e de aprendizagem. Comecei a estudar os conteúdos para pensar a melhor forma de trabalhar com eles. Algo primordial é conhecer os conceitos, saber com profundidade os conteúdos, pois somente assim é possível criar metodologias para o ensino. Isso exige tempo, tempo de pesquisa, planejamento e de preparo de recursos. Sim é bem trabalhoso, mas é ótimo ver os alunos empenhados nas atividades, superando os desafios, ver a auto estima ao realizarem com êxito uma tarefa.

Procurei então intercalar algumas aulas expositivas com práticas que pusessem os alunos em movimento. Na aula de matemática eles trabalharam o conteúdo de medidas, com balanças, réguas, trenas, medindo seu próprio corpo até lugares da escola. Também puderam vivenciar as medidas na cozinha ao fazerem bolachas. E os conceitos de ciências também estavam presentes ao fazer a brincadeira preferida deles “slime”.

Ao final das aulas divertidas era possível ver no rosto das crianças o quanto tinha sido proveitosa a vivência, nesses dias eu saía muito satisfeita. Neste ano também, fiz alguns experimentos, mesmo que não estivessem no conteúdo programático, pois nas aulas de experimentação os alunos trabalham outras habilidades como criação de hipóteses, atenção, análise, curiosidade...

Este primeiro ano foi um grande desafio, uma turma numerosa, com alunos incluídos, com dificuldades de aprendizagens, comportamentais e eu já era a quarta professora da turma.

No segundo ano já pensava com mais segurança nosso plano de trabalho. Percebendo a importância das práticas na sala de aula, os alunos criaram maquetes, fantoches, brinquedos a partir de materiais. Inseri os jogos como meio de aprendizagem, consolidação dos conteúdos e convivência em grupo.

Em alguns momentos do ano faço um conselho de classe com os alunos, momento em que eles avaliam sua aprendizagem e as aulas. Quando pergunto a eles qual aula mais gostaram, eles sempre se referem as aulas com práticas, com jogos.

Alguns dos nossos trabalhos manuais visitaram a escola e viraram personagens de histórias, como a Iara (feita em crochê) ou a GiGi, girafa símbolo de uma das escolas em que trabalho.

A Iara deu origem a um trabalho sobre o Folclore. Depois de confeccioná-la, coloquei-a em uma caixa juntamente com sua lenda. Cada aluno levava a caixa para a casa e tinha que ler a lenda para seus familiares, pesquisar outra lenda e construir um personagem junto com sua família referente a história escolhida. Voltaram das casas das crianças, Saci (feito de feltro), fantoches, palitoches, entre outros... Todos os dias as crianças ficavam animadas para levar a caixa e levar a Iara para casa. Recebi até foto de uma aluna dormindo junto com a Iara. Esse retorno das crianças e das famílias é extremamente importante para basear minhas próximas práticas. Um retorno positivo motiva e traz a certeza de que se está no caminho certo.

Como a Professora Moça Fiandeira “se virou” para reinventar a docência?

A turma do 3º ano do Ensino Fundamental que sou docente é composta por 21 alunos. Estes são oriundos do Bairro Nonoi e arredores. No primeiro mês de aulas presenciais tinha percebido que era uma turma no qual a maioria estavam alfabetizados, mas necessitavam exercitar sua autonomia na realização das atividades propostas.

Então, uma das propostas que fiz a turma do 3º ano foi a observação do sol em diferentes períodos do dia, logo observação do céu a noite. (Ideias retiradas do Facebook Ser criança é natural). As observações ocorreram durante mais de duas semanas, as utilizei como uma problematização inicial para a introdução do objeto de conhecimento da BNCC e Referencial Curricular Gaúcho observação do céu, e exploração das habilidades (EF03CI08RS-1), (EF03CI08RS-4) e (EF03CI08RS-5).

A partir da participação das crianças, foram realizadas intervenções, como:

- Durante o dia, o que vemos no céu?*
- E durante a noite?*
- Será que à noite só vemos estrelas no céu?*
- O que mais vemos?*
- O que acontece durante o dia com as estrelas que vemos à noite?*
- Elas desaparecem?*
- Onde elas estão?*
- E com o Sol à noite? O que acontece com ele?*
- Entre outras...*

Foi muito produtiva a comunicação com os alunos e famílias por meio de watsapp. Alunos do terceiro ano do ensino fundamental registram suas observações naturais por meio de fotografias, compartilhando com a professora e colegas no grupo de watsapp. As fotos possibilitam que os alunos levantem hipóteses e as discutam entre si, como pode ser observado no print da tela.

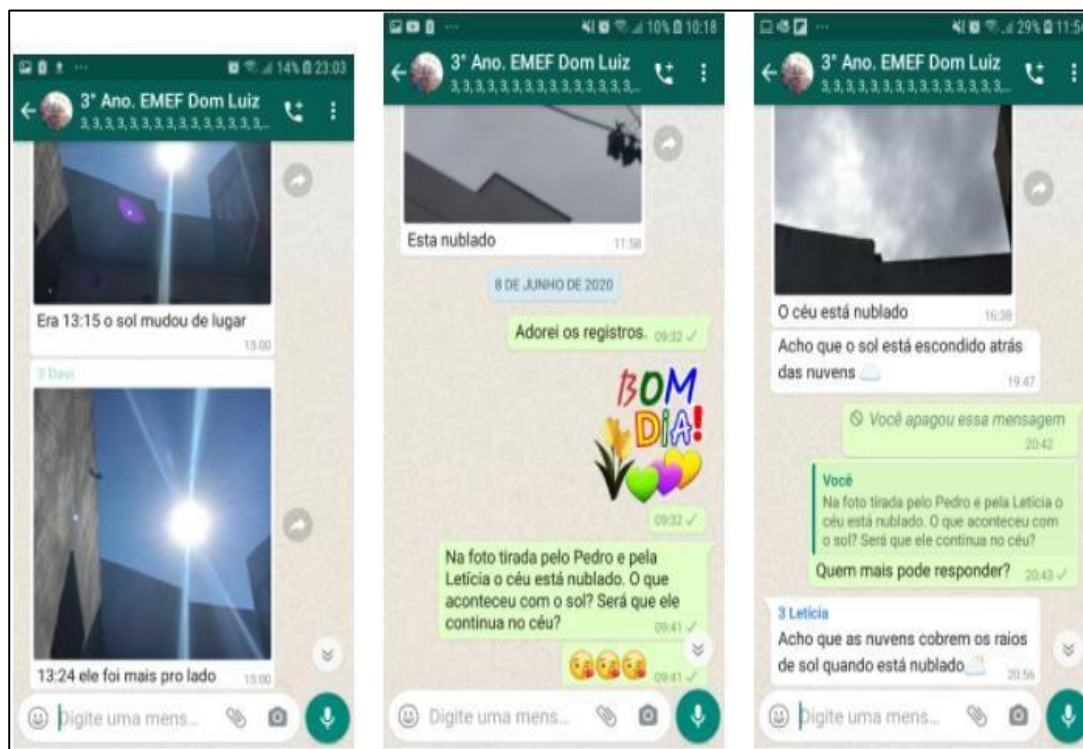
Após a proposta inicial, enviei textos informativos sobre a importância do sol para a vida em nosso planeta Terra.

Dando continuidade à temática, foi proposto aos estudantes que observassem o céu a noite, durante uma semana e realizassem desenhos a fim de realizarem comparações:

A partir da observação os alunos estudaram as fases da Lua, os movimentos que a Terra faz em torno do Sol e em torno de si mesma, bem como o movimento que a Lua faz em volta da Terra.

A seguir, no Registro de Imagem 40, é possível ver o registro das hipóteses e observações das crianças no grupo de WhatsApp.

Registro de Imagem 40. Interação em rede social: App Whatsapp. (A) a partir das observações do dia e da noite com registro e discussão da experiência. (B) As crianças registraram as observações e, partindo das postagens, os registros de imagem foram sendo comentados pelas crianças. (C) A professora fez intervenções, apreciando e instigando à discussão dos diferentes aspectos e a observação dos detalhes.



Fonte: Portfólio da Professora Moça Fiandeira (2022).

Nessa atividade mais artesanal, mesmo que pensada com materiais de fácil acesso, exigia o auxílio de um adulto. Houve pouco retorno, alguns pais justificaram que as experiências demandam muito tempo para serem confeccionadas e por isso não realizavam com as crianças. Aqueles que fizeram, relatavam que adoravam realizar experiências e explicá-las em vídeos.

Movimentos que originaram o dia e a noite.

A experiência foi positiva, apesar de simples promoveu o engajamento das crianças e criação de hipóteses sobre o Universo.

Registro de imagem 41. Acervo biblioteca virtual. Foi disponibilizada aos alunos uma biblioteca virtual, onde semanalmente eles escolhiam um livro para realizarem a leitura e outro eu indicava de acordo com a temática que estava sendo estudada, no caso o Universo.



Fonte: Portfólio da Professora Moça Fiandeira (2022).

Culminando o tema estudado, foi oportunizado aos estudantes uma visita virtual ao planetário da Universidade Federal de Santa Maria. Apesar de pouca participação dos estudantes, foi possível perceber o quanto aqueles que estavam online estavam envolvidos com a temática.

As imagens dos planetas e astros do Sistema Solar foram muito significativas e realísticas, momento no qual os estudantes puderam relacionar o que já havia sido abordado e ampliar os conhecimentos anteriores.

Esta abordagem para o ensino de ciências foi pensada para aguçar e despertar a curiosidade das crianças bem como a formação do espírito científico nas crianças. A partir das aulas remotas, também foi possível pensar uma forma de engajamento e aproveitar as tecnologias, que muitas vezes no ensino presencial não eram utilizadas.

Registro de imagem 42. Simulação dos movimentos da terra e origem da noite/dia. Foi proposto às crianças FAZEREM em casa e enviarem o registro para a professora de duas experiências, para explicar a origem do dia e da noite e para explicar as fases da Lua.



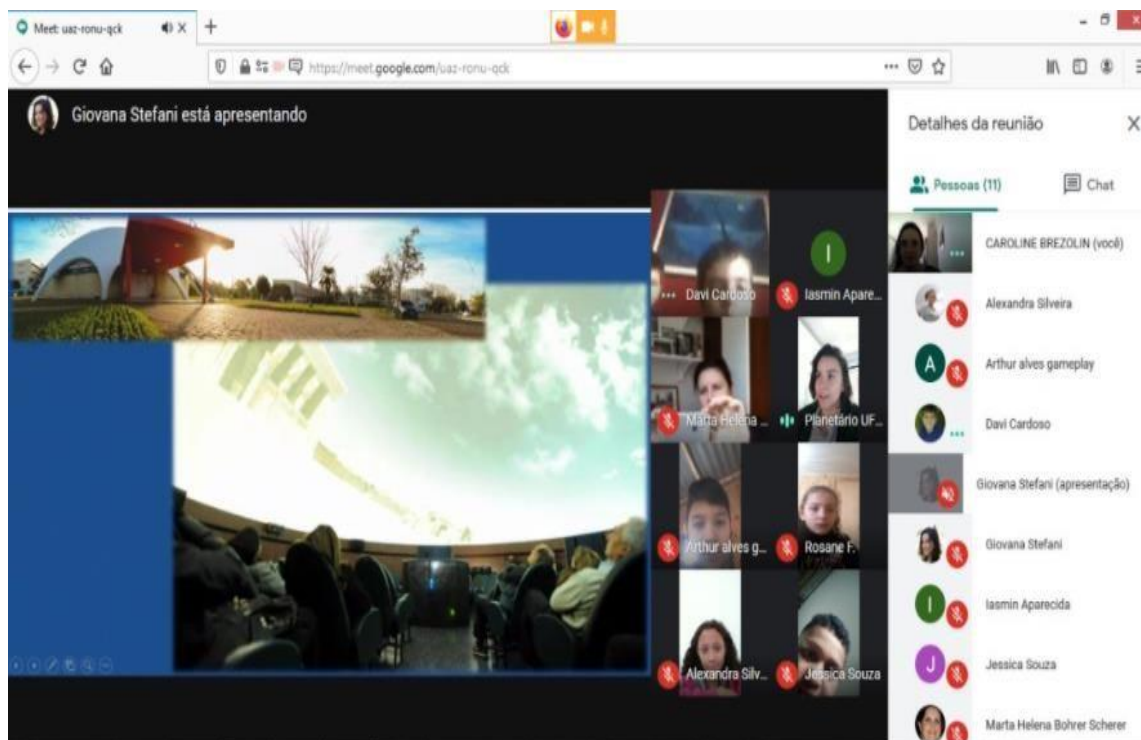
Fonte: Portfólio da Professora Moça Fiandeira (2022).

Ciências estuda a vida, vida que nos pertence e tudo que está ao nosso redor. Os fenômenos naturais estão presentes em nosso cotidiano e influenciam nosso modo de viver e nossas ações. Dessa forma, é urgente uma metodologia que não utilize apenas o livro didático para estudar os seres e fenômenos que nos cercam.

Motivo pelo qual acredito que as crianças perdem o interesse por estudar esse campo ao longo dos anos no ensino fundamental. Entender esses fenômenos são e as relações da natureza e ser humano são pressupostos também para uma educação ambiental, e formar as crianças para esse cuidado com o meio ambiente.

No ensino remoto, o professor não estava frente aos seus alunos mediando o processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, a partir da nova realidade o professor no início desse período de readaptação ao ensino, precisou pesquisar, aprender a utilizar as tecnologias, refletir sobre as metodologias que proporcionassem maior engajamento dos alunos e aprendizagem mais significativa. Foi um desafio pensar em trabalhar os conteúdos para além de textos e exercícios. No ensino remoto tão importante quanto os papéis dos alunos e professores, é o papel da família, esse foi um período de estreitamento de laços e muitos diálogos.

Registro de imagem 43. *Visita virtual ao planetário da Universidade Federal de Santa Maria. As imagens dos planetas e astros do Sistema Solar foram muito significativas e realísticas, momento no qual os estudantes puderam relacionar o que já havia sido abordado e ampliar os conhecimentos anteriores.*



Fonte: Portfólio da Professora Moça Fiandeira (2022).

A família nesse novo contexto precisou seguir as orientações da professora, dentro das suas possibilidades organizar uma rotina de estudos para as crianças, organizar o material disponibilizado e apoiar as crianças em suas aprendizagens, pois as crianças sozinhas não conseguem aprender.

Na proposta apresentada o professor teve o papel de instigar a curiosidade dos alunos através das propostas, elaborar perguntas e desafios para que os alunos mantivessem o engajamento, diversificar as propostas entre leituras, experiências, observações, diálogos para que todos os discentes fossem contemplados e tivessem a oportunidade de participar e aprender. Os alunos tiveram o papel de realizarem as propostas, interagir com a professora e colegas, pesquisando, observando e compartilhando suas descobertas.

5.5.2 A Professora Maluquinha irradiando desejo-força de auto (trans)formação

Nosso trabalho começou em fevereiro de 2020, começamos a adubar nossa terra antes do início das aulas. Organizamos nossas salas, compramos muitos materiais para o trabalho com as crianças, organizamos nossa escola para esperar cada criança, jovens e adultos. Organizei o espaço da turma de 1º ano, para que as crianças pudessem fincar suas raízes. Menciono aqui, a turma em que atuei em 2020 e que vão florescer no decorrer da escrita deste texto.

Procurei no decorrer do texto, construir uma metáfora entre os brotos que seriam as crianças, e como aconteceu o florescimento do nosso processo e de nossas práticas pedagógicas, no decorrer deste ano junto às crianças. Aqui o florescimento está relacionado aos nossos processos de pessoas no mundo e o que aprendemos no decorrer do mesmo.

Cuidando da terra e dos brotos que dela nascem...

Gostaria de falar um pouco de onde nossa terra se encontra. Nossa comunidade está localizada no bairro Passo das Tropas, lugar de muitos campos, de sangas, de estradas de chão batido, de açudes, lugar de muitos animais como pássaros, gatos, cachorros, galinhas, cavalos, vacas. Nossa turma tinha no ano de 2020, vinte e três crianças, todas moravam próximo à escola. Nossa escola é uma escola pequena, mas de um coração gigante, sempre muito acolhedora, foi o ponto de partida desta caminhada, caminhada que rendeu muitos encontros e visitas às casas das crianças da turma 11.

Nossos primeiros encontros foram de descobertas, de conhecer as crianças, mas com a chegada da pandemia, no dia 16 de março de 2020, saímos às pressas da escola. Naquele momento pensávamos em voltar na outra semana, mas isso não aconteceu. Já estamos há quase um ano em nossas casas, e nestes meses precisamos mudar o canteiro de lugar, precisamos preparar uma nova terra. Saímos da escola e passamos a adubar nossos brotos em cada uma de suas casas. Precisei como professora reinventar totalmente minhas práticas, repensar tudo, preciso dizer que não foi fácil, mas busquei incansavelmente auto(trans)formar minhas vivências e práticas pedagógicas. Para Bardanca: “Quando nos perguntam se uma boa professora nasce ou se faz, apostamos pela segunda opção [...]” (2020, p. 58). Assim como Ángeles Bardanca e Isabel Bardanca, acredito que nos constituímos professora neste momento de distanciamento social, estar longe das crianças foi difícil, mas, mesmo assim, potencializamos nossos processos com as crianças.

Desde nossos primeiros contatos com as nossas turmas, ainda no final do mês de abril, fomos construindo com as crianças e suas famílias um espaço virtual de partilha. Ao criar nosso grupo de trabalho no Whatsapp, ainda em abril, fui percebendo o quanto às famílias e suas crianças precisavam ser acolhidas, e com muita calma fui adentrando no lar de cada criança da minha turma, ou seja, fui adubando a terra nova. Comecei conversando com as famílias, buscando compreender as necessidades, as angústias, os medos, o que as crianças vinham sentindo, vivenciando e assim começamos a cuidar dos nossos brotos.

Após todo um processo de busca, de conversas, de mapeamento das famílias, para saber suas necessidades, comecei a propor o trabalho pedagógico com elas. Observo que estes momentos de preparar a terra para plantar as sementes, cuidar dos brotos foi essencial para o trabalho que seguimos depois.

As crianças e seus coletivos: como dar vez e voz as crianças?

Para aprofundar nosso olhar sobre as crianças, começamos a mapear nossas turmas; Quem eram as crianças? Quais eram os seus gostos e preferências? O que estavam fazendo em suas casas? A partir dessas perguntas, comecei a fazer alguns registros sobre que estávamos vivenciando naquele momento. Preciso agradecer a participação das famílias, que foram minhas aliadas, no momento em que estávamos distantes fisicamente das crianças. Para Friedman “[...] compreender onde as crianças circulam e como elas se revelam é um desafio cotidiano” (2020, p. 55). E posso dizer que foi um grande desafio compreender estes espaços e perceber o que eles nos revelam. Após as observações iniciais, todo o mapeamento feito, nosso olhar e escuta precisou se expandir, para que eu pudesse começar a pensar nos grupos de trabalho.

A partir das conversas com as crianças e suas famílias, através de áudios, vídeos e algumas mensagens trocadas com cada grupo/turma, fui repensando o trabalho. Então comecei o trabalho com envio de materiais, encontros online, reunião com as famílias, entrega de materiais impresso. Fomos construindo um trabalho em equipe, como jamais imaginamos. As famílias e suas crianças entraram em nossas casas e nós entramos na casa delas.

As devolutivas dos trabalhos começaram a chegar, áudios, vídeos, fotos, bilhetes, estes foram aguçando a minha escuta e o nosso olhar para cada criança. Em muitos momentos me perguntei: Como dar vez e voz às crianças? E assim fomos construindo um trabalho coletivo, mesmo que a distância, cada criança foi dando seu melhor e suas famílias também.

Observo o quanto nos reinventamos no decorrer deste processo, que foi coletivo. Neste sentido ressalto a importância do compartilhamento de saberes, de práticas pedagógicas entre os docentes da nossa escola, pois o trabalho em grupo viabiliza o fortalecimento e apropriação da intencionalidade da ação docente.

Ressalto a importância dos nossos encontros semanais, com o grupo de professores da nossa escola, das formações que fizemos e o quanto o nosso coletivo de professores se auto (trans)formou no decorrer deste processo.

Nossas práticas: florescemos junto com as crianças...

No decorrer deste processo fomos cuidando cada broto, fomos colocando água, adubando, e posso dizer, que antes mesmo da primavera chegar, começamos a florescer. Precisei me auto (trans) formar, sair da normalidade padrão, precisei voltar o nosso olhar para dentro de mim, e assim, reinventar minhas práticas pedagógicas junto as crianças. Gostaria de mostrar um pouco destas práticas e dizer que tudo valeu a pena. Ver o progresso das crianças, enche nossos corações de esperança e nos mostra que todo o trabalho, empenho, dedicação valeram a pena.

Assim como Paulo Freire (1996, p. 58), acredito na radicalidade da esperança, que nos move em busca do novo, em busca de auto (trans) formarmos-nos. Neste momento tão difícil de distanciamento do nosso espaço coletivo chamado escola, buscamos intervir, optamos em decidir, em lutar, para assim modificar nossas práticas junto aos nossos coletivos.

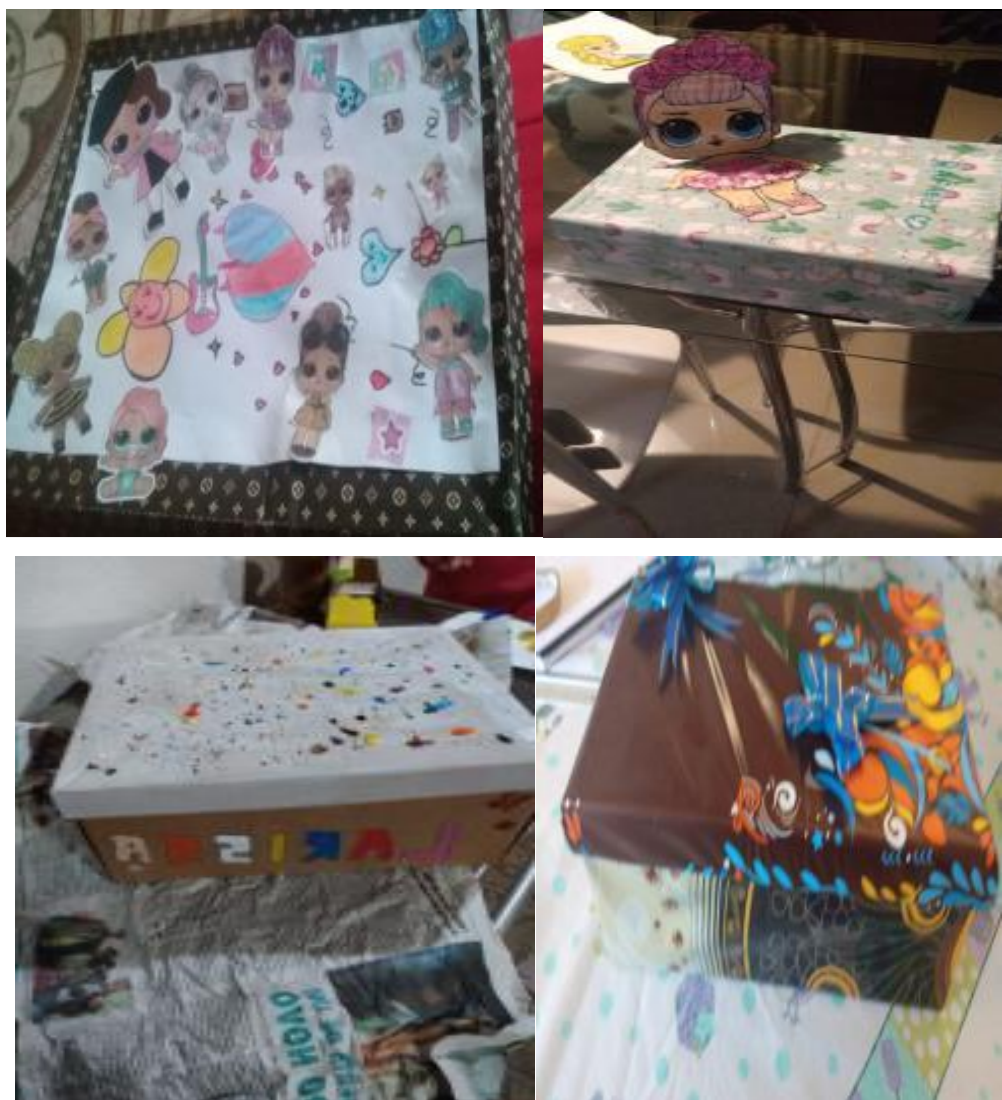
Veze e voz das crianças da turma 11 (Ensino Fundamental): caixa de recordações...

Foi preciso construir caixas de recordações, para guardar tudo aquilo que fomos construindo no tempo que estávamos longe fisicamente da escola. Caixas que guardam afetos, que guardam os processos vivenciados pelas crianças, que guardam os movimentos constitutivos das crianças e de seus professores, que guardam um pouquinho de cada criança. Esperamos que estas caixas possam ser tesouros potentes para o nosso retorno, pois contará um pouco das nossas histórias e como florescemos em meio a uma pandemia mundial.

Foi preciso olhar para vida cotidiana das crianças, seus espaços e tempos em casa. Que espaços eram esses? Quem os habitava? Quais as potencialidades deste espaço? Precisamos ir ao encontro das crianças da nossa turma, não de forma física, mas de um modo

que eles pudessem sentir nossa presença. Como foi gratificante poder compartilhar esta presença com as crianças.

Registro de imagem 44. Artesania com a família. As crianças e suas famílias trabalharam na construção de caixas, com materiais que eles tivessem em casa. As caixas seriam o lugar de guardar os tesouros, que elas construíram durante o tempo que ficaram em suas casas.



Fonte: Portfólio da Professora Maluquinha (2022).

Imagens da vida cotidiana...

Foi preciso falar de sentimentos, nada melhor do que uma boa história para aguçar o pensamento infantil. As imagens da vida cotidiana das crianças nos mostraram a vida que pulsa em cada casa. Ver cada imagem possibilitou compreender o espaço que cada criança habitava. Seus objetos, os animais, as pessoas, o espaço físico, tudo isso se transformou em um laboratório muito rico de possibilidades, não apenas para avaliar, mas sim para pensar na vida cotidiana e o que podemos aprender com ela...

Registro de imagem 45. Imagens da vida cotidiana. Esta atividade foi proposta as crianças e suas famílias, com intuito delas fotografarem imagens das suas casas, seus quintais, para que assim, eu pudesse conhecer melhor os espaços que cada criança habitava. As crianças fotografaram e depois enviaram no nosso grupo virtual.



Fonte: Portfólio da Professora Maluquinha (2022).

“A mostra das cores”

Essa mostra de cores nos ajudou a organizar nossos sentimentos, nos mostrando o quanto podemos nos reinventar e buscar novos caminhos. As crianças mostraram como estavam organizando seus sentimentos e como estavam aprendendo diante da nova situação.

Descrição da Atividade: Esta atividade foi proposta, a partir da história “O monstro das cores”, depois de contar a história por vídeo, também disponibilizar o livro em PDF, para as crianças. Propus que elas criassem seus potinhos dos sentimentos, e com ajuda deles, as crianças pudessem contar sobre suas emoções. Este momento nos fortaleceu e nos mostrou que mesmo sendo difícil, mesmo estando longe dos nossos coletivos, poderíamos nos reinventar como pessoas no mundo. Este florescimento foi muito importante. “Acreditamos que o ato de olhar profundamente e enxergar as circunstâncias por outro viés tem potencial para reestruturar e reformar novas experiências de ensino e de aprendizagem” (GANDINI et al., 2019, p. 1).

Registro de imagem 46. A Mostra de Cores. Sentimentos não podem ser avaliados em provas, ditados ou testagens, eles precisam ser sentidos, vividos e compartilhados. Precisamos escutar o que as crianças tinham/têm a nos dizer precisamos estar com elas.



Sentir e explorar...

Explorar a argila também é uma forma de aprender. Aprender com a vivência, com o contato. Explorar materiais como argila, nos mostra o grande potencial de criatividade e imaginação o que podem ser aguçados nas crianças.

A manipulação da argila é um processo de liberdade, porque permite que a criança, além de experienciar todos os aspectos sensoriais, possa fazer e refazer o trabalho várias vezes, se libertando, muitas vezes, da expectativa do “bom desenho”, na concepção do adulto. “A argila, com sua plasticidade, dá vazão ao acaso, como as nuvens no céu que se formam na percepção e no imaginário de uma criança” (AMARAL, 2020, p. 21).

Registro de imagem 47. Manipulação da argila pelas crianças. Ao trabalhar com a argila a criança traz de suas memórias aquilo que ela aprendeu. Esta foi uma exploração livre, não pedimos nada, apenas que as crianças explorassem. Ao olhar as imagens podemos perceber os processos vivenciados pelas crianças e algumas marcas deixadas no decorrer deste processo.



Fonte: Portfólio da Professora Maluquinha (2022).

Para continuar a florescer...

Avaliar todos estes processos e tantos outros que não estão aqui descritos, me possibilitou pensar que as crianças aprendem com o mundo, por isso precisamos estar no

mundo com elas, e conhecer este mundo. Posso dizer que aprendi muito com as famílias, aprendi a esperar, a escutar, a ter paciência, pois cada coração bate no seu ritmo.

Para Hoffmann “Qualquer pessoa, criança, jovem ou adulto, aprende muito a cada minuto de sua vida. Aprender é como respirar. Cada suspiro ou vivência representa sempre novas aprendizagens” (2019, p. 71). *Assim como a autora, acredito que o ato de aprender pode ser algo que ficou marcado na argila, pode ser algo que foi plantado pelas mãos de uma criança, pode ser um registro fotográfico, ou ainda, podem ser nossas experiências no mundo.*

Todas as experiências narradas aqui possibilitaram o crescimento de nossos brotos. Posso dizer que foi difícil deixar a escola, que foi difícil não estar com nossos coletivos, mas temos que dizer também, que nos superamos, que nos reinventamos em meio a uma pandemia mundial. Acreditei como nunca em no nosso trabalho, estudei muito para poder compreender um pouco deste processo, e hoje posso dizer que fizemos um lindo caminho com as crianças da nossa turma, posso dizer, mesmo antes da primavera florescemos.

Florescemos, pois descobrimos em nós um potencial jamais visto, pois descobrimos novas formas de ver, aprender e ensinar.

Seguirei acreditando em dias melhores, seguirei cuidando cada flor do nosso jardim, seguirei em frente cheia de esperança por um mundo melhor.

5.5.3 A Professora Modista de Bonecas

O mundo mudou para todos. Relatos de um dia na escola (Outono,2020)

Hoje na escola enquanto Orleti e eu caminhávamos pelo silencioso pátio, veio ao nosso encontro um lindo passarinho, todo colorido e se sentou em um galho para nós observar.

Na mesma hora paramos a nossa conversa e ficamos observando e descrevendo como se estivemos a olhar para as nossas crianças. Seus olhos eram brilhantes e cheios de sonhos. A cada palavra dita por nós, expressões diversas ele fazia com a cabeça. Ele ainda continua livre vivendo em “uma ambiência essencialmente rural onde se ouve o canto dos pássaros”; ele deve cantar para alguém, mas será que o escuta?

Acho que ele queria nos perguntar sobre as crianças bagunceiras, que corriam na grama e aprendiam brincando à sombra daquelas árvores tão antigas que, quando venta,

ouve-se os sussurros de suas conversas, de velhos tempos e dias em que o barulho da criançada não faz parte daquela paisagem.

Ao abrir as asas, imaginamos, que ele estivesse com saudades das professoras, aquelas sempre alegres, esperando os transportes e as famílias para dar um abraço bem apertado. Ah, e dos sorrisos para cada sonho contado por uma criança.

O mundo mudou, e ele ainda vai nos espera na escola, para comer a comidinha que cai das mãozinhas das crianças, para escutar os milhões de sonhos que as professoras projetavam todos os dias, para sentir o afeto, o cuidado e olhar atento de todos nós com ele.

Agradecemos por estar lá nos esperando, por sentir a nossa falta, por saber que ele acredita que vamos voltar, que não vamos desistir.... E que logo mais estaremos todos juntos novamente, para ouvir e fazer o seu canto ter um sentido para aquela ambiência. A EMEI Boca do Monte, nos espera!

A Professora Modista de Bonecas, inventando novas ambiências...

A Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I.) Boca do Monte começou a sua transformação concomitantemente ao processo de pesquisa, durante o doutoramento da *Professora Modista de Bonecas*.

A escola descrita na narrativa F3, em 2008, continuava a mesma antes do sinistro de 2016. Uma escola escura, com péssimas instalações elétricas, salas pouco arejadas e pouca iluminação, sem biblioteca, sendo aqueles reparos citados os últimos recebidos pela escola. Uma escola esquecida pelo poder público, pela comunidade, pois cada vez mais as crianças estavam sendo matriculadas em escolas do centro da cidade, pois as famílias não acreditavam mais na sua proposta. (AVINIO, 2019).

Em outubro de 2016, as fortes chuvas daquela primavera trouxeram prejuízos irreparáveis e o telhado da escola acabou caindo. O espaço foi desativado, sendo que a estrutura já estava inadequada para acolher a demanda de alunos.

A escola foi transferida de forma provisória para um espaço localizado dentro da Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária – FEPAGRO. Passados alguns meses, a Prefeitura Municipal de Santa Maria e a Fundação estabeleceram parceria, solucionando a questão do prédio e trazendo muitos benefícios para a EMEI Boca do Monte.

A postos, a *Professora Modista de Bonecas* começa a inserir-se, como professora recém concursada e como pesquisadora, na comunidade escolar, fazendo pontes entre a escola e a família, a escola e a Secretaria Municipal de Educação, a escola e os professores e, com muita escuta afetiva, a escola e as crianças.

O espaço, em meio à natureza, poderia agora ser aproveitado com muita criatividade pelas professoras, crianças e famílias, pois tudo o que se trouxe para a organização da escola foi doado e reformado pelas famílias. Este movimento solidário beneficiou o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, a partir da prática reflexiva na reinvenção do cotidiano escolar.

A imagem a seguir mostra o estado geral da escolinha antes de sua demolição final.

Registro de Imagem 48. A velha escolinha. Prédio destruído por sinistro natural em 2016, causando o desabamento de seu telhado e inviabilizando a continuidade das aulas.



Fonte: Portfólio da Professora Modista de Bonecas (2022).

A seguir, no Registro de imagem 10 uma vista do Prédio da FEPAGRO e o cenário de uma ambiência escolar em meio à natureza.

Registro de imagem 49. *Prédio da FEPAGRO* e o cenário de uma ambiência escolar em meio à natureza. A E.M.E.I. Boca do Monte passa a constituir-se escola de educação infantil rural com espaço adequado à produção de muitas ambiências bioecológicas sustentáveis.



Fonte: Portfólio da Professora Modista de Bonecas³¹ (2022).

O novo espaço entusiasma educadores, crianças e famílias a reconstruírem a sua “escolinha”.

Um dos objetivos da pesquisa que subsidiou a Tese de Doutorado da *Professora Modista de Bonecas*: as crianças contarem os seus sonhos; um sonho coletivo foi sendo alimentado, produzindo uma ação coletiva.

³¹ As autorizações para o uso da imagem das crianças encontram-se no arquivo pessoal da Professora Modista de Bonecas, bem como seus relatos e desenhos da atividade (2017).

Registro de imagem 50. Qual a escola dos sonhos das crianças? Esta atividade foi realizada com as crianças em uma ambiência bioecológica de interação grupal, onde elas relatam o que sonham para a escola.



Fonte: Portfólio da Professora Modista de Bonecas (2022).

As famílias foram desafiadas a pensar, escrever e dialogar sobre como eles gostariam que fossem a escola de seus filhos. Estes registros, desenhos, fotos e excertos de falas foram arquivados e analisados.

A participação ativa de toda a comunidade escolar contribuiu significativamente para a construção do Projeto Político-Pedagógico da E.M.E.I. Na sequência, o segmento das famílias, na tarefa participativa. A seguir, apresentamos o Registro de imagem 51 - Encontro escola-família.

Registro de imagem 51. Encontro escola-família. Momentos de reflexão para a construção da proposta político pedagógica, sendo construídas oficinas com material disponível para expressão artística.



Fonte: Portfólio da Professora Modista de Bonecas (2022).

Os professores acolhendo e qualificando sugestões das famílias, desenvolveram diversas formações, dialogando em palestras, encontros e eventos para ampliar o entendimento de conceitos referentes à escola de educação Infantil campo.

Na pedagogia Waldorf, valoriza-se muito a mão humana, considerando-as mágica. O ser humano, ao conquistar a posição ereta, deu liberdade às mãos. Este fato é observável na criança pequena... Como ela interage, insistentemente, cortando o ar, mexendo a terra, procurando o seu equilíbrio.

Registro de imagem 52. Formação Continuada. Relato da experiência da E.M.E.I. Boca do Monte, compartilhando a sua experiência inovadora com a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e de outros municípios, além da parceria com escolas particulares.



Fonte: Portfólio da Professora Modista de Bonecas (2022).

Nesta Escola de Educação Infantil, as crianças desenvolvem-se pelo movimento, sentimentos e pelo conhecer em meio à natureza, por isso a importância das ambiências bioecológicas autossustentadas, estendendo a sala de aula para o espaço livre no entorno da escola. Para Avínio (2019), essas ambiências bioecológicas autossustentadas são:

Espaços interativos, atividades significativas e vivências de papéis sociais, construídos a partir das descobertas das crianças propiciadas pelo ser, sentir, querer e saber o mundo. Inscrita na Bioecologia do Desenvolvimento Humano, a Educação Infantil conecta-se ao Holo, o Todo, do qual cada criança deve sentir-se pertencente, cultivando o amor e cuidado ao Planeta e à natureza da qual faz parte. (p. 141).

Registro de imagem 53. Semeando hortaliças e bons sentimentos. A criança aprende manuseando a terra com suas mãos e vivenciando causas e consequências: cuidar a terra, semear, cuidar a semente e o broto até que seja possível a colheita. Recriará a religação entre seu pensar e seu agir. Ela aprenderá a "olhar com a mão" e agir com pensamentos morais.



Fonte: Portfólio da Professora Modista de Bonecas (2022).

As ambiências bioecológicas sustentáveis situam a criança dentro do contexto e organizam as relações que estabelece com os outros, potencializando a sua subjetividade e a identidade.

Registro de imagem 54. As mãos das crianças, sentindo o mundo. O manusear a terra, molhá-la e amassar o barro e olhar o efeito nas mãos, são minutos de puro prazer na brincadeira, momento ímpar de aprendizagem.



Fonte: Portfólio da Professora Modista de Bonecas (2022).

As ambiências são construídas pelas crianças, trabalhando os cinco sentidos, a sua própria forma de ver, sentir, ouvir e experimentar a partir do que cada uma delas produz de novo e pondo em movimento a própria cultura, em um processo de reconstrução.

Registro de imagem 55. Jardim sensorial. Experiência com diferentes sensações: o tato, a audição, o olfato e a visão das crianças. Estimulação a partir do contato com materiais que produzem novas sensações.



Fonte: Portfólio da Professora Modista de Bonecas (2022).

Na ambiência temática do mercadinho, ilustrada a seguir, as crianças desejam muito a experiência no papel de caixa, onde tem o computador e as notas de dinheiro. Porém, para que vivenciem papéis diferenciados, elas se revezam na atividade de caixa.

Neste caso, a criança 1 está no caixa do mercado, a criança 2 colocando as compras no balcão para fazer o pagamento e a criança 3 comprando ovos. Existe uma relação de afetividade e reciprocidade entre elas, protagonizando papéis diferentes e necessários para a construção e vivência da atividade. (AVINIO, 2019).

Vejamos essa dinâmica no Registro de imagem 15, a seguir.

Registro de imagem 56. Ambiência do Mercadinho. Na Ambiência Temática “Mercadinho” identificamos a representação de uma tríada de atividade conjunta, pois três crianças estão participando da atividade ao mesmo tempo, exercendo papéis.



Fonte: Portfólio da Professora Modista de Bonecas (2022).

Aos poucos, como observamos nos registros de imagens, a E.M.E.I. Boca do Monte vem produzindo ambiências bioecológicas autossustentadas, inspiradas na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, de Urie Bronfenbrenner, estudada a miúdo pela Professora Modista de Bonecas e suas colegas.

No Registro de imagem 57, a seguir, a “mágica de amassar o pão”, com muito interesse no aprendizado.

Registro de imagem 57. Amassar o pão. Deixando a criança tocar, brincar, misturar ingredientes, pegar na farinha, na água e modelar o formato do pão. As vivências palpáveis das coisas, assim como no pão, ensinam à criança a compreender o mundo em que vive e a compartilhar.



Fonte: Portfólio da Professora Modista de Bonecas (2022).

As mãos expressam a liberdade de ação do ser humano: fazemos com nossas mãos o que desejamos. A mão humana também expressa nossa individualidade.

Quantas aprendizagens nessas múltiplas ambiências produzidas com as crianças. Quantos bricolados podemos deduzir de cada imagem representativa. Sim, aprender é uma diversão séria para estes pequenos.

5.5.4 O Professor Tecelão da Palavra: artesanias literárias

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame, define o seu contexto e entorno. A escola é estabelecida no endereço: Estrada Miguel Beltrame, S/N; Bairro: Pé de Plátano; Município de Santa Maria, RS.

No Registro de imagem 58, extraído do perfil do Facebook da Escola, mostrando a entrada da mesma.

Registro de imagem 58. Frente da Escola. A escola tem um prédio amplo e arejado, em um ambiente propício às crianças e suas costumeiras brincadeiras na entrada e saída.



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/EMEF-Miguel-Beltrame-536100459892120>>.
Acesso em: 24 jan. 2022.

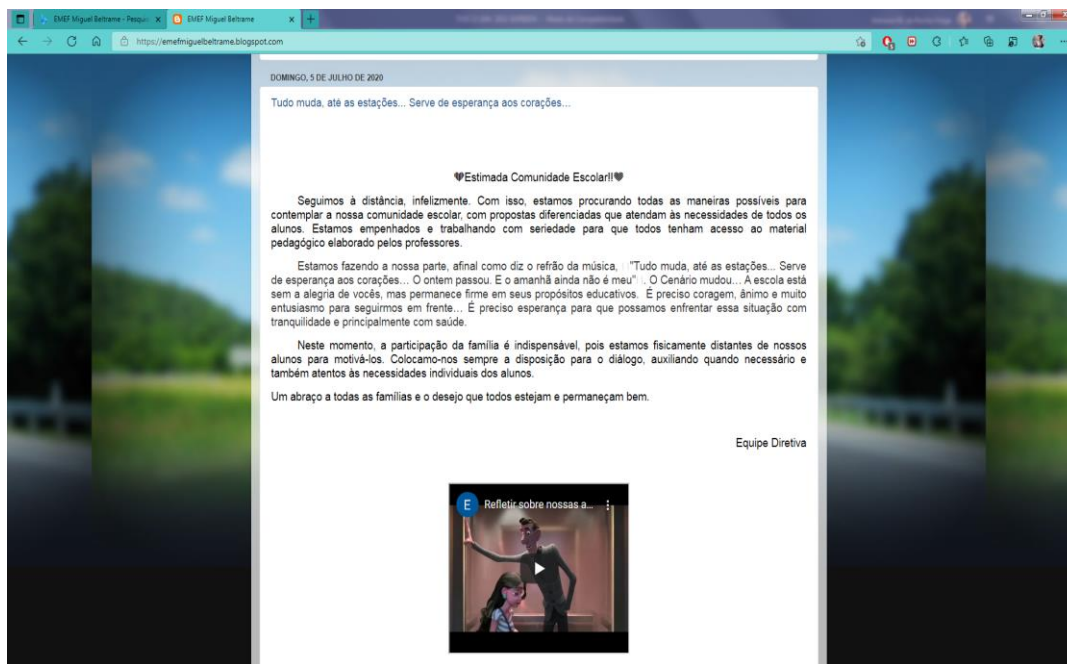
A Equipe gestora e os professores comunicam-se com as famílias, orientando o ensino remoto.

Estamos usando todos os meios, não estamos restritos somente ao uso de tecnologias, o Trabalho Remoto de nossa Escola já está em pleno funcionamento desde Abril: atividades enviadas via Blog, atividades impressas, livros didáticos, correção de cadernos. Além de todas essas atividades remotas, estamos iniciando um novo processo, ou seja, uma oportunidade do uso em **Plataforma de Aprendizagem APRIMORA**. Que é uma plataforma de aprendizagem adaptativa que promove o desenvolvimento de habilidades de Matemática e Língua Portuguesa em alunos do Ensino Fundamental, na qual possibilita a cada aluno evoluir no seu próprio ritmo de aprendizagem. (<https://emefmiguelbeltrame.blogspot.com>, 19/07/2020).

Sabemos que precisamos mais do que nunca da ajuda de vocês famílias. Não queremos delegar às famílias o que é de competência do professor, mas este é um momento excepcional, que está exigindo de todos mudanças e novas rotinas. O ano letivo de 2020 "não está perdido", ao contrário, está sendo um ano de Novas aprendizagens e de grandes mudanças. (Idem, id).

A escola organizou-se coletivamente, integrando todas as suas atividades remotas em um blog (<https://emefmiguelbeltrame.blogspot.com>), como mostrado na imagem a seguir.

Registro de imagem 59. Blog da E.M.E.F. Miguel Beltrame. O Trabalho Remoto da Escola estava em pleno funcionamento desde Abril/2020: atividades enviadas via Blog, atividades impressas, livros didáticos, correção de cadernos.



Fonte: Disponível em: <<https://emefmiguelbeltrame.blogspot.com>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

A turma é o 5º ano, com 16 estudantes. As aulas foram realizadas por meio do ensino remoto, devido ao distanciamento social em decorrência da pandemia. A foto que segue é uma lembrança do ano letivo de 2019.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) foram contempladas para a consecução dos objetivos pedagógicos propostos, destacando o blog da escola, o Facebook da escola e o WhatsApp (grupo integrado pelo professor, diretora, vice-diretor, coordenadora e os pais dos estudantes).

Registro de imagem 60. O Professor e seus estudantes. Esta imagem ilustra os momentos de aprendizagem significativa no pátio da escola. Ao centro observa-se o “experimento” do dia.



Fonte: Portfólio do Professor Tecelão da Palavra (2022).

Descrição da atividade (artesanias pedagógicas):

Eis as principais categorias que orientaram a realização da atividade pedagógica proposta (componente curricular – português):

Leitura de obra literária.

Interpretação textual.

Reescrita da história.

Aspectos históricos, geográficos, biográficos e simbólicos da cidade das crianças (Santa Maria da Boca do Monte).

Tessitura de laços afetivos e de identificação com a cidade.

Utilização das TDIC para o acesso e realização da atividade.

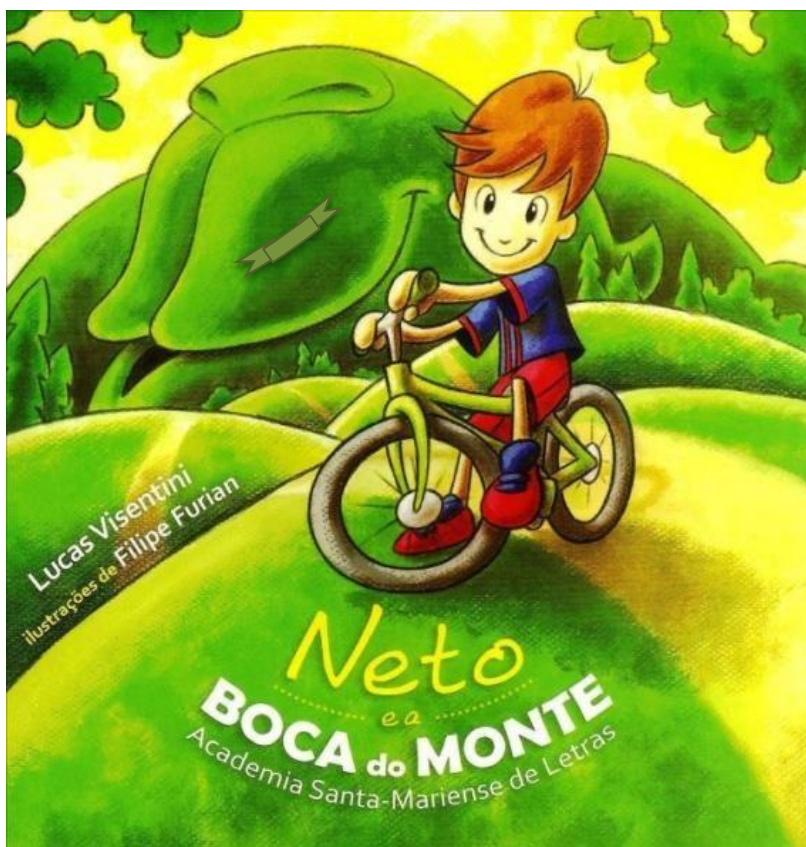
Neto e a Boca do Monte

Vocês já conhecem a história de Neto, não é mesmo? No decorrer do ano letivo nós lemos o livro escrito pelo Professor Tecelão da Palavra, o qual relata as aventuras do menino

Neto em Santa Maria da Boca do Monte. O livro em PDF será disponibilizado nas redes sociais da escola. Leiam-no, apreciem-no e realizem a atividade a seguir.

Atividade de leitura e escrita (reescrita): Leiam novamente a obra e, posteriormente, reescrevam a historinha em seu caderno de português. Utilizem a imaginação e a criatividade na reescrita da obra: mudem o título, os personagens, o enredo, acrescentem acontecimentos, descrevam os lugares onde a história acontece, as falas dos personagens e, é claro, inventem um final diferente e original para a história de Neto. Boa leitura/escrita!

Registro de imagem 61. Neto e a Boca do Monte. Esta obra de literatura infantil versa sobre o município onde a escola está localizada e onde todos os estudantes moram, trazendo oportunidades de identificação dos pequenos leitores com a obra.



Fonte: Portfólio do Professor Tecelão da Palavra (2013).

Descrição dos papéis do educador e dos educandos (bricoleurs):

Educador: papel de mediação, articulador da proposta pedagógica descrita.

Educandos: papel ativo de construtores de [novos] sentidos e significados sobre a cidade onde vivem.

Reflexão sobre o seu método próprio de organizar o seu trabalho pedagógico:

Ao considerar a atividade pedagógica proposta, penso que ela proporcionou reflexões significativas nas crianças por contemplar a questão da cidade onde moram. Acredito que a literatura pode proporcionar a construção de conhecimentos e a realização de reflexões, ao oportunizar a tessitura de sentidos e significados no ser aprendente. O método utilizado foi possível devido à utilização das TDIC, pelo fato de as aulas terem sido realizadas por meio do ensino remoto.

Sempre prezo por atividades que tenham algo a ver com a realidade concreta dos estudantes, pois penso que, dessa maneira, os conhecimentos se tornam mais significativos, principalmente ao considerarmos o ensino remoto.

É importante salientar que não somente os estudantes leram e apreciaram a obra utilizada na proposta pedagógica, mas também os pais e/ou responsáveis, pois muitos não conheciam o livro.

Por fim, penso que a atividade pedagógica abordou diversas áreas do conhecimento significativamente e alcançou os objetivos a que se propôs.

A perspectiva epistêmico-teórico-metodológica abordada por mim em minha práxis educativa pretende sempre estimular a pergunta, a dúvida, o pensamento reflexivo, a curiosidade, a imaginação, dentre tantas outras categorias que penso ser necessárias para que a ação pedagógica seja orientada no sentido da tessitura de sentidos e significados por parte das crianças, permeadas pela afetividade, essencial à docência. E justamente por ter a certeza de que a afetividade, a amorosidade, assim como a emoção denominada amor são imprescindíveis na relação entre os seres humanos, principalmente se considerarmos o contexto da educação, destaco a relevância da pesquisa que desenvolvi no Curso de Doutorado em Educação.

Por fim, ainda em relação à minha atuação profissional, ressalto que também atuo na modalidade educativa a distância (EaD) no Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Possuo ampla experiência na EaD (UFSM e IFFar), ao ter participado de projetos de pesquisa e extensão, ao ter atuado como bolsista em tais projetos, exercido as atividades de tutor, professor e, desde o segundo semestre de 2017, como coordenador pedagógico de Cursos Técnicos subsequentes da Rede e-Tec Brasil, lotado no IFFar. Como coordenador

pedagógico, desenvolvo atividades de ensino, pesquisa e extensão, ao promover capacitações e formações pedagógicas aos atores envolvidos na EaD do IFFar.

Recentemente, concluímos com sucesso o “Curso de Formação Continuada 2017: reforçando a prática e ampliando conquistas na EaD” e, atualmente, estamos promovendo a “Capacitação para atuação no Curso de Formação Pedagógica (EaD)”, destinada a professores da instituição que atuarão no “Curso Superior de Formação Pedagógica de professores para a Educação Profissional (EaD)”. Outrossim, por meio de minhas atividades de coordenador pedagógico, auxiliei na organização e edição de dois livros provenientes de pesquisas do meio em que atuo: “Programa Profuncionário: experiências formativas em Educação a Distância no IF Farroupilha” e “Educação a Distância no IF Farroupilha: multiplicando experiências”. Não poderia deixar de mencionar a minha paixão pela arte e literatura, as quais perpassam a minha trajetória [trans]formativa e minha prática pedagógica em todos os contextos educacionais em que atuo. Além de incentivar a leitura e a apreciação da literatura em minhas aulas, atrevo-me também a escrever.

Nosso primeiro livro de literatura publicado foi “Neto e a Boca do Monte”, vencedor do III Concurso de Literatura Infantil promovido pela Academia Santa-Mariense de Letras, em 2013. Neto é um menino que, assim como eu, não cansa de se indagar acerca dos porquês deste mundo... Nosso segundo livro, intitulado “Da Desfaçatez das Palavras”, é dirigido ao público adulto e reúne contos, crônicas e poesias. Dediquei-o à minha família e à Universidade Federal de Santa Maria, uma instituição que merece todo o nosso respeito e admiração por ter importância fundamental em minha trajetória de vida e [trans]formação.

Neste capítulo narramos os resultados da pesquisa em todos os aspectos que foi possível descrevermos, potencializando as experiências do educador e das educadoras artífices compartilhadas conosco. Observamos que estas práticas docentes identificam as habilidades de seus autores, ainda que espontaneamente.

Inferimos que existem processos proximais³² em cada autor, ainda que não totalmente conscientes, pois em sua trajetória formativa, na graduação e na pós-graduação, as oportunidades de estudo e reflexão sobre novos modos de ensinar e de aprender com artesanias pedagógicas foram praticamente inexistentes. Este aspecto levanta demanda importante para a continuidade das pesquisas com estudantes e professores do curso de Pedagogia e demais

³² Os processos proximais são compreendidos por Bronfenbrenner; Morris (1998) como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (p. 994).

licenciaturas. Tão importante quanto os saberes docentes são os fazeres docentes na docência criadora, transformando as práticas a partir das bases em direção à Pedagogia da Bricolagem.

No próximo capítulo, abrimos o nosso portfólio de experiência com as Oficinas Pedagógicas de Manualidades, as quais movimentaram a pesquisa nos anos de 2018 e 2019.

6 VIVENCIAR APRENDENDO A PEDAGOGIA DA BRICOLAGEM.

Na bricolagem, não existe uma verdade final, conclusão do estudo ou considerações finais, pois o conhecimento é transitório e está sempre em processo. É impossível produzir uma explicação completa sobre determinado fenômeno social, pois a complexa natureza das relações embutidas em qualquer situação não permite que isso aconteça. Por conseguinte, a bricolagem é uma produção de conhecimentos que não se finaliza, segue um processo contínuo de realimentação e entretecimento.

Joe Kincheloe (2007, p. 112) ratifica essa ideia ao afirmar que “[...] todas as descrições do mundo são uma interpretação e sempre há novas interpretações a serem encontradas”. A pedagogia da bricolagem é um aprender diário com o que se apresenta. Dispensa guia passo-a-passo ou tutorial para que se constitua. Como pedagogia, é obra de educadores/educandos/artífices.

O bricoleur, nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 18), é “um indivíduo que confecciona colchas [...] que utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance”. Neira e Lippi (2012, p. 611) dão importância ao esforço de interpretação crítica para costurar a colcha de retalhos representada pela constante interação com o circuito de realimentação exigido pela bricolagem. “Nessa perspectiva, as interpretações não se esconderam sob o véu da neutralidade”. Deixamos a nossa influência, notadamente pela trajetória pessoal e profissional.

O/a educador/a artífice está e estará sempre se preparando para novos cenários e desafios que se apresentam na educação e na escola. É comprometido com o que faz; tem olhar humano para as relações interpessoais; respeita as individualidades e o saber de cada um; age com autonomia; é protagonista da sua própria história; promove e incentiva a atividade criadora.

Ler o mundo e não apenas viver e ver o mundo são possibilidades que a pedagogia da bricolagem oportuniza aos que a ela se entregam de corpo e alma. O/a educador/a artífice, bricoleur, vive um dia de cada vez como projeto do presente futuro, pois a aprendizagem é diária e para sempre.

Esta Tese foi bricolada a partir de informações e vivências que foram se desdobrando e enriquecendo com narrativas e registros de imagens, demonstrando a amplitude da pesquisa que lhe forneceu as bases argumentativas. Acrescentamos os nossos portfólios como

bricolados do processo de doutoramento, vivido semestre após semestre com muitas aprendizagens.

Afirmamos ser possível constituir a Pedagogia da Bricolagem a partir dos cotidianos reinventados pelos/as educadores/as artífices e educandos/as artífices, todos bricoleurs/bricoleiros que vivenciam a aprendizagem como docência criadora em bricoaulas, produzindo bricolados pedagógicos, tingindo aqui e acolá com cores e sentimentos no desejo compartilhado de vivenciar aprendendo nas ambiências escolares e suas diversidades.

Os fazeres-saberes de educadores artífices [re]configuram-se na Pedagogia da Bricolagem emergente das vivências na/da docência criadora por meio da proposição de artesanias em ambiências escolares biotransformativas. Apreendemos fazeres-saberes do/as educador/as artífices, participantes da pesquisa, na Pedagogia da Bricolagem emergente das vivências na/da docência com artesanias criativas nas ambiências escolares de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As artesanias pedagógicas e as muitas ambiências biotransformativas foram apresentadas e comentadas, a partir das narrativas e registros de imagens oferecidas pelo/as colaborador/as.

Os fazeres-saberes docentes movimentaram processos criadores nas atividades de significado (artesanias das práticas) para a aprendizagem propostas às crianças (vivenciar aprendendo). Percebemos, então, a pedagogia como arte e ciência, corroborando com Steiner (2006), com repercussão na formação do ser humano: pensar (imaginação – arquiteto social), sentir (inspiração – artista social) e querer (intuição – artesão social).

A perícia artesanal do/as educador/as artífice mostrou-se como processo, também como decorrência das habilidades que observamos a partir das narrativas e imagens, mostrando a experiência concreta com artesanias pedagógicas. Isso nos levou inclusive aos pseudônimos encontrados para nos referir a cada colaborador/a: Professora Moça Fiandeira; Professora Maluquinha; Professora Modista de Bonecas; Professor Tecelão da Palavra.

Andrea Alliaud (2017) nos fez compreender que são esses “segredos de fabricação”, que se encontram no âmago do ato de ensinar e que tornam este singular. Diz ela que é “uma espécie de vibração particular da qual os professores são portadores e que não se pode reduzir a uma lista de competências” (p. 41). A realidade nos mostrou exatamente como essa “vibração particular” vai se transformando, à medida que se vai ensinando, e que a quem vê transparece uma bricolagem de “métodos, técnicas, modos de atuar”.

Lembramos do artífice de Richard SENNETT (2019), ao dar relevância às atividades humanas primárias (fiar, tecer, pintar, esculpir, etc.), as quais chamamos de artesanias, alcançando a ancestralidade pelo trabalho manual e reafirmando o *homo faber* que nunca

deixamos de ser. O mesmo autor narra que essas atividades, ampliam os sentidos e qualificam a artesanaria realizada, consolidando a prática e permitindo a projeção e reflexão. Compreendemos também a relação do/as educador/as artífices com o tempo: o tempo é o tempo necessário para fazer bem feito, envolvendo gosto estético e cuidado.

Nessa mesma argumentação, percebemos como se integram na prática da docência criadora o vivenciar aprendendo e a artesanaria pedagógica. Os colaboradores produziram relatos das suas boas práticas da docência, mostrando-nos essa integração entre o vivenciar aprendendo e da artesanaria pedagógica.

Ao nos reportarmos à questão sobre quais dimensões interatuam na (trans) formação do/a educador/a artífice, reconhecemos os modos de articulação das dimensões constitutivas do/a educador/a e educandos/as artífices. A seguir descrevemos estas dimensões.

Em Síntese, quais são as dimensões constitutivas do/a educador/a e educandos/as artífices?

Dimensão I

O/a educador/a e educandos/as artífices vivenciam a aprendizagem *bio[trans]formadora*:

- movidos pela curiosidade do apreender aguçada nas atividades;
- recuperando os sentidos perdidos da experiência de si, do outro, do mundo e da escola;
- apreendendo juntos, em co-LABOR-ação;
- convivendo com amorosidade dialógica/dialogicidade amorosa.

Dimensão II

Ensinar como arte na arte de ensinar - *docência criadora*:

- Criar artesanarias pedagógicas;
- Mobilizar bricoatividades significativas articuladas com trilhas de aprendizagem;
- Valorizar fazeres-saberes na/da docência;
- Deixar-se impregnar pelos novos sentidos da experiência com bricolagens.

Dimensão III

Ambiência bio[trans]formativa produzida:

- Na diversidade de materiais e espaços postos à disposição;
- Na perícia artesanal dos/as educadores;
- No envolvimento dos/as educandos/as desde a concepção dos espaços de aprendizagem;
- Pela imaginação criadora dos artífices em colaboração.

As três dimensões decorrentes desta Tese – conhecimento sempre aberto às novas percepções, valorizam os processos de ensinar e aprender em uma perspectiva dinâmica, de bio[trans]formação humana na interAÇÃO pessoa-pessoa-ambiente, processo que se ocorre ao longo da vida, desde o nascimento. Equivale a dizer que estamos sempre aprendendo-ensinando-aprendendo, na busca incessante de completar o nosso Patchwork Pessoal, peça-a-peça, combinando formas e cores em uma bricolagem criadora em sintonia com a subjetividade-intersubjetividade-realidade, configurando ambiências com diferentes cenários e configurações.

E o que é, então a Pedagogia da Bricolagem?

Kethleen S. Berry (2007) traz uma definição ímpar de Bricolagem e que nos auxilia a evoluirmos a ideia de Pedagogia da Bricolagem. Para a autora, “a bricolagem tem estrutura [...] Não há métodos ou procedimentos para se construir o conhecimento por meio da bricolagem [...]. A estrutura da bricolagem funciona voltada para dentro, lúdica, complexa e rigorosa” (p. 123). Esta definição é um viés interessante para nossa Tese.

A Pedagogia da Bricolagem, efetivamente, não apresenta estrutura pré-concebida, sendo criada a partir do cenário, dos materiais disponíveis e da trilha de aprendizagem (lúdica, complexa e rigorosa). A construção do conhecimento por meio desta pedagogia ocorre no fazer artesanal e co-LABOR-ativo. O tempo da atividade com artesanias pedagógicas é o tempo da vivência e sua ressignificação em novas aprendizagens.

Nisto reside a ideia que as interações com outros saberes e grupos sociais - ecologia dos saberes para Santos (2010) gera e produz conhecimento. A artesanaria das práticas é uma forma de produção de conhecimento que se apropria, se permite dialogar ao se inserir em diversas práticas do cotidiano já existentes com o propósito de gerar e agregar outros saberes e conhecimentos. Ideias importantes para entendermos as artesanarias pedagógicas.

A artesanaria, em Sennett (2019) e Alliaud (2017, 2021a, 2021b) é concebida como habilidade para fazer as coisas bem-feitas pelo prazer de fazê-las dessa maneira. Artesanaria pedagógica é a atividade manual e/ou intelectual na qual o pensamento/teoria e a ação/ prática se interconectam na possibilidade de sentir, pensar, agir e querer qualificando o fazer como prazer de fazer bem feito e compromisso na realização de uma obra.

A questão pedagógica primordial é: Vamos brincar juntos?

Esse entendimento está na base conceitual da Pedagogia da Bricolagem, a qual será realizada por meio de artesanarias pedagógicas como base do vivenciar aprendendo em docências criadoras e inovadoras.

A Pedagogia da Bricolagem, portanto, potencializa, promove e pode ser propulsora de artesanarias pedagógicas. Reunir os materiais à disposição e brincar, manualidades, textos, experimentos, o que pudermos para reinventar o cotidiano nas escolas. Esta é a pedagogia...

- ... do aprender vivenciando a educação como ferramenta de autonomia;
- ...que investe no diálogo, na comunicação e no respeito;
- ...que tem o propósito de melhoria do coletivo;
- ... que promove além da aprendizagem intelectual;
- ... da não massificação;
- ... que reconhece e previne a perversidade do preconceito mesmo que velado e das desigualdades sociais e econômicas;
- ... do protagonismo;
- ... do desassossego do cognitivo, do emocional e do social;
- ... centrada no humano;
- ... da construção de expectativas, de possibilidades e da sensibilidade;
- ... com sentido e significado;
- ... que desenvolve habilidades e capacidades;
- ... que busca diversas soluções e alternativas para o mesmo problema;
- ... que lê o mundo;
- ... do acolhimento e da solidariedade;
- ... da harmonização que investe na afetividade;
- ... com arte e criatividade no fazer;

- ... da empatia;
- ... que privilegia o qualitativo sem se eximir do quantitativo;
- ... que busca por uma sociedade sustentável;
- ... que tem o compromisso com o aprender e ensinar;
- ... fomenta o cuidar de si e do outro;
- ... de processo contínuo de autoeducação;
- ... que integra família e escola;
- ... da autonomia;
- ... com sentimento e compromisso social;
- ... da cultura e da escuta do sensível;
- ... que provoca novas formas de saber e de aprendizagem;
- ... de formação crítica com desafios pedagógicos.

A Pedagogia da Bricolagem, em síntese, é por nós compreendida como conjunto de fazeres-saberes produzidos por meio de artesanias pedagógicas nos movimentos da autonomia docente e discente, protagonizados no contexto educativo, nas muitas ambiências e experiências do vivenciar aprendendo, modelando-se à maneira de um patchwork e a partir de materiais e disposições dadas, para potencializar os saberes existentes e fazê-los impulsionar novos saberes.

O pedagogo bricoleur/bricoleiro constrói a sua pedagogia como se estivesse sempre construindo um novo quebra-cabeças, sem seguir a linha formalizada de outra teoria, mas indo e vindo sempre reinventando-se nas peculiaridades de artífice da educação. É necessário, sempre no início do processo de bricolar, reunir os materiais e as materialidades temáticas com os/as educandos/as para que protagonizem o vivenciar aprendendo a si, ao outro e ao mundo, produzindo temáticas a partir da vida vivida.

O que temos aqui, ainda, nesta cesta de retalhos que fomos reunindo para bricolar este último capítulo?

Richard Sennett (2019), nos lembra que o ensino sempre ocorre com os outros e sobre os outros, e fazê-lo bem constitui uma das melhores recompensas para aqueles que têm este ofício.

Andrea Alliaud (2015) ressalta, ao falar do saber da experiência, o qual forma e transforma. Ensina. Saber é algo que nos passa, não por acumulação de conhecimentos, sim pela transformação que se produz nos outros.

Paulo Freire (2013, p. 83), sublinha-nos que, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Ainda é freiriana a ressalva: “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade”. Por isso no balaio de retalhos também temos que depositar o que nos motiva como artífices da pedagogia... Motivos em aberto que vão se sobressaindo aqui e ali na tarefa de humanizar a educação ao nos humanizarmos como educadores.

De repente, retorno à conjugação na primeira pessoa do singular, não há outro jeito, se não expressar os sentimentos entrelaçados ao conhecimento produzido.

Até aqui foi longa a caminhada, agravada pela Pandemia do COVID-19. Em dado momento eu escrevia o que me calava ao coração.

Em 12 de março de 2021

Estão sendo dias difíceis. A vontade é desistir de tudo, ainda mais quando te perguntam, por que você está fazendo doutorado? O saber para mim é uma necessidade orgânica. Saber os processos de aprendizagem, meus e dos educandos, a exemplo da leitura das narrativas dos colaboradores da pesquisa que me proporcionaram analisar com maior clareza, situações que surgem e poderão surgir ao longo da aprendizagem de ser professor e professora. Aprendi muito com ele e elas.

Ao longo da minha formação no mestrado surgiram perguntas que se eu não tivesse prosseguido não teriam tido respostas, porque a minha bagagem ainda era pequena. Assim surgiu o desejo de prosseguir, querer respostas, mesmo em um cenário de pavor e de adoecimento do corpo, da alma e da mente, acrescido do medo de perder os nossos queridos que nos são tão caros.

A necessidade de formação profissional aprimorada tem sido o meu porto seguro, mesmo no cenário pandêmico inimaginável de contar corpos todos os dias. Tenho sofrido assédios aterrorizantes das fontes midiáticas que assomam a todo momento e nada ajudam no meu crescimento, nem mesmo espiritual.

Em contrapartida, venho recebido reforços e contribuições dos colaboradores da pesquisa, ao ler as suas escritas acadêmicas me enchem de esperança; São vidas pautadas na vontade de fazer; de amor pela profissão em anos de dedicação. Pessoas especiais que passaram por muitas experiências, mas as dificuldades por eles encontradas não foram argumentos para deixarem de prosseguir, buscar e adquirir conhecimento.

Isso tem me tornado forte, sendo efeito resiliente. O querer está fluindo em minhas veias; o fazer me diz, vai! Deste modo, continuo a minha caminhada acadêmica com dedicação, amor ao fazer e fazer bem-feito.

Em 02 de fevereiro de 2022

Se nos tornarmos artífices da educação, podemos voltar a entretecer os fios de um mundo ainda pandêmico em que muitos buscam a superação em uma volta à normalidade que não é mais possível. A cesta de retalhos tem fragmentos de sonhos desfeitos, dores não curadas e saudade dos que se foram, queridos e queridas que deixaram a sua marca na vida de alguém. Porém a mesma cesta, contém retalhos de esperança.

Confesso que sou uma pesquisadora e educadora em processo de bio(trans)formação, pois eu e meu corpo estamos unidos neste processo de contínuo vivenciar aprendendo. Nessa busca, tenho encontrado retalhos soltos e colchas que logrei quiltar com perseverança e desejo de prosseguir, pois a pedagogia da bricolagem é arte do fazer e do criar. Envolveu-me de tal modo, que já não sei se sou educadora-educanda ou educanda-educadora, mas a alma freiriana reconhece-se nesse ir e vir no qual me concebo artífice de artesanias pedagógicas.

Vamos entretecer juntos a pedagogia da bricolagem?

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, Andrea. Narración de la experiencia. Práctica y formación docente. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 92-108, 5 jul. 2011.

ALLIAUD, Andrea. Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. **Historia y Memoria de la Educación**, v. 1, p. 319-349, 2015.

ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos se la enseñanza:** acerca de la formación de maestros com oficio. Editora Paidós, 2017.

ALLIAUD, Andrea. **Enseñar hoy.** Apuntes para la formación. Buenos Aires, AR: Paidós Educación, 2021a.

ALLIAUD, Andrea. Enseñar hoy es una tarea artesanal. Entrevista a Alfredo Dillon. **Agenda Educativa**, 2021b. Disponível em: < <https://agendaeducativa.org/andrea-alliaud-un-docente-profesional-es-un-artesano/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. **Los gajes del oficio:** enseñanza, pedagogia y formacion. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

AMADO, JOÃO. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMARAL, Débora. **A expressão criativa da argila com crianças.** Editora Débora Amaral, 2020.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998.

AVINIO, Carina de S. **Ecologia do desenvolvimento humano: movimentos e construção da ambiência bioecológica na educação infantil do campo.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19519>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EduUFCar, 1998.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARDANCA, Àngeles A.; BARDANCA, Isabel A. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância.** São Paulo: Phorte, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERRY, Kathleen S. Estruturas da Bricolagem e da Complexidade. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 123-148.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BORBA, Sérgio da Costa (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 10/mar/2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2**, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRONFENBRENNER, Urie. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. **Child Development**, v. 45, p. 1-5, 1974.

BRONFENBRENNER, Urie. Ecological systems theory. In: Vasta, Ross (Ed). **Six theories of child development: Revised formulations and current issues**. London, England: Jessica Kingsley Publishers, 1992, pp. 187-249.

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

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011. (Originalmente publicado em 2005).

BRONFENBRENNER, Urie. MORRIS, Pâmela. A. The ecology of developmental process. In: BRONFENBRENNER, Urie. Growing chaos in the lives of children, youth, and families: How can we turn it around? In WESTMAN J. C. (Org.). **Parenthood in America**. Madison: University of Wisconsin Press, 2001, pp. 197-210.

BRONFENBRENNER, Urie; CECI, Stephen. J. Nature-nature reconceptualized. In: developmental perspective: A bioecological model. **Psychological Review**, v. 101, n. 4, p. 568-586, 1994. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. 2ª. Ed. São Paulo, SP: Unesp, 2002.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CRUZ, Denise S. da. ROCHA-VEIGA, Adriana M. da. **Vivenciar aprendendo: contribuições da pedagogia Waldorf à formação do pedagogo no Século XXI**.

CRUZ, Denise S. da. **Vivenciar aprendendo. Contribuições da Pedagogia Waldorf à formação do pedagogo no Século XXI**. 2017. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS, 2017.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DERRIDA, Jacques. A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas. In: DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença** Tradução de Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971, pp. 229-249.

ELKONIN, David. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FAJARDO DELGADO, SELLYS M. **Estrategias de manualidades y su incidencia en el desarrollo psicomotriz de los estudiantes de cuarto año “b” de la Escuela de Educación Básica Armando Coronel Dreshner, Cantón el Empalme, Provincia del Guayas**. Tesis (Ciencias de la educación) Universidad Técnica de Babahoyo, Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación: UTB, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez, 1979.

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

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001; 2013a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Enio Paulo Giachini. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015

GANDINI, Leila et al. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

JACQUES, Paola. **Estética da ginga**: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.

JAEGER, Werner. **Paideia**: A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 3, n. 63, p. 413-438, 2007.

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

KINCHELOE, Joe L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolagem e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, João (Org.). **Currículo e Multiculturalismo**. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde. Portugal: Edições Pedagogo, 2006, p. 63-93.

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.101-122.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe L.; McLAREN, Peter. **Repensando a Teoria Crítica e a Pesquisa Qualitativa**. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp.281-314.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: Caminho para um ensino mais humano. São Paulo, SP: Editora Antroposófica, 2013.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEONTIEV, Alexei. **Linguagem e Razão Humana**. Portugal: Editorial Presença, s/d.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Nacional, 1976.

MACHADO, Niqueli S.; BARBOSA, Maria Carmen S. Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta. **Poiesis**. Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 135-153, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MACIEL, Adriana M. Da R.; VIERA TREVISAN, N. **Repercussões da Ambiência teórica positiva no desenvolvimento profissional docente.** ANAIS... 2º CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, Uruguai, 2013.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **O professor-cidadão no exercício da docência. Um modelo conceitual unificador.** Dissertação de Mestrado. 220p. Santa Maria: UFSM, 1995.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidade na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), em convênio com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, SP). Santa Maria, 2000.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Verbetes. In: MOROSINI, M. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** Glossário. Brasília: INEP, v. 2, 2006.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento Complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8. ed. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: 2003.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Org.). **Educação e Complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2007.

NEIRA, Marcos G.; LIPPI, Bruno G. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 11 abr. de 2021.

OLIVEIRA, Betzi Cabrera; CRUZ, Jenny Choque. Rescate de saberes y conocimientos del arte y la artesanía sobre la cestería para incorporar em el desarrollo curricular. **Revista de reflexión y análisis de las escuelas superiores de formación de maestrias y maestros.** Bolívia, 2017, nº 2. Ministerio de educación – Bolívia- Pro-vocaciones estudiantes.

OSER, Fritz K.; BAERISWAYL, Franz J. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. In: RICHARDSON, V. (Org). **Handbook of research on teaching.** Washington: American Educational Research Association, 2001.

PILATTI, Luiz Alberto; PEDROSO, Bruno; GUTIERREZ, Gustavo Luís. Propriedades psicométricas de instrumentos de avaliação: um debate necessário. **RBECT. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 1, pp.81-91, jan./abr. 2010.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 64-77.

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

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2000 (1975).

RODRIGUES, Cicera S. D.; et al. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 966-982, out./dez. 2016,

ROMANELLI, Rosely A. **A Pedagogia Waldorf: Formação Humana e Arte**. São Paulo: Appris, 2018.

ROSA, Graziela Rinaldi da; FERREIRA, Adriana da Silva. A confecção de bonecas negras na formação docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 127-143, jan./jun 2017.

SÁ-CHAVES, Idália. (Org.) **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.

SÁ-CHAVES, Idália. (Org.) **Os “Portfolios” Reflexivos (também) trazem gente dentro**. Porto: Porto Editora, 2005.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios Reflexivos**. Estratégia de formação e de Supervisão. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e tecnologia na Formação de Formadores, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Dom Marcos Barbosa (Tradutor). São Paulo: HarperCollins Brasil, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, Richard. Juntos agora. Valor. **Seção Cultura & Estilo**. Rio de Janeiro. Entrevista concedida a Giovanna Bartucci, 2012. Disponível em: < <http://www.valor.com.br/cultura/2801450/juntos-agora> >. Acesso em: 05 jan. 2020.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA SANTOS, Boaventura. MENESES, Maria. P. de. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo, SP: Editora CORTEZ, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos – CEBRAP**. N.º.79. São Paulo, Nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004>. Acesso em: 10 jan. 2019.

STEINER, Rudolf. **Andar, falar, pensar**. A atividade lúdica. São Paulo: Editora Antroposófica, 1994.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação II: Metodologia e didática no ensino Waldorf.** Conferências proferidas em Stuttgart de 21 de agosto a 5 de setembro de 1919. Tradução de Rudolf Lanz. 2. Ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. **Minha Vida:** a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia. Tradução: Rudolf Lanz, Bruno Callegaro e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2006. [Original em Alemão: MeinLebensgang, Editora Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, 1925].

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica:** Segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. São Paulo, SP: Editora Antroposófica, 2013.

STEINER, Rudolf. **A cultura atual e a Educação Waldorf.** São Paulo, SP: Editora Antroposófica, 2014.

SVOBODOVÁ, Zuzana. Pojem PAIDEIA na cestě od Aischyla k Řehořovi z Nyssy. **Paidagogos**, [Aktualizováno: 2013-12-31], [Citováno: 2022-02-04], 2013, 2, #21. S. 340 – 358. Disponível em: <<http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=21>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. *In:* GAUTHIER, Clermont. TARDIF, Maurice. **A pedagogia:** teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 15-48.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES, Milton Luiz. De escravo a modelo educacional: a trajetória do pedagogo grego. **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 3, p. 833-845, set./dez. 2019.

VEIGA, Ana L. V. S. da. **Fiar a escrita:** Políticas de narratividade – exercícios e experimentações entre arte manual e escrita acadêmica. Um modo de existir em educações inspirado numa antroposofia da imanência. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. e Universidade de Lisboa, Portugal, 2015.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 1979.

ZABALZA, Miguel. A. Ser profesor universitario hoy. La Cuestión Universitaria. V5, Madrid: Universidade Politécnica de Madrid, **Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria**, 2009, p 69-81.

APÊNDICES

APÊNDICE A – REQUERIMENTO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Ilma. Prof.^a Dr.^a Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga
Secretária Municipal de Educação de Santa Maria, RS

Solicitamos a autorização institucional para a realização da pesquisa “Pedagogia da Bricolagem: Ofício de Educadores e Educadoras Artífices”, a ser conduzida pela estudante do Curso de Doutorado em Educação (UFSM/PPGE), Denise Santos da Cruz, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM.

O objetivo geral desta pesquisa, de abordagem qualitativa, é analisar *a formação e saberes docentes na constituição do “ser professor” no contexto das novas pedagogias no município de Santa Maria, RS, Brasil.*

Os objetivos específicos são: a) Mapear as escolas municipais de Santa Maria quanto ao perfil dos professores atuantes, formação e trajetória docente. b) Caracterizar a formação inicial e a complementar do pedagogo para atuar na educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais. c) Compreender os saberes que movimentam à docência do professor. d) Compreender as condições do contexto que se apresentam favoráveis à construção de novas pedagogias.

Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de: estudo exploratório, estudo documental e pesquisa-formação, com os professores atuantes nas escolas municipais de Santa Maria. Para tanto, será necessário acesso às referidas escolas e interação com os seus gestores/professores.

Durante a realização da pesquisa, solicitamos a autorização para acessar o projeto pedagógico do município e das unidades escolares, bem como outros documentos necessários para complementar as informações produzidas nos estudos. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome do município possa constar na versão definitiva da tese de doutorado, assim como em livro, artigos e demais materiais bibliográficos de cunho científico.

Ressaltamos que as informações reunidas serão mantidas em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. Saliento, ainda, que o conjunto informacional reunido será utilizado tão somente para a realização da pesquisa. Na certeza de contarmos com a colaboração da gestora municipal, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição aos esclarecimentos necessários.

Santa Maria, de 20 .

Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga
Orientadora da pesquisa.
E-mail: adrianaufsm@gmail.com

Denise Santos da Cruz
Doutorando em Educação
E-mail: denisedacruz57@gmail.com

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga, abaixo assinada, responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, RS, Brasil, autorizo a realização do estudo “Pedagogia da Bricolagem: Ofício de Educadores e Educadoras Artífices”, a ser conduzido pelos pesquisadores: Adriana Moreira da Rocha Veiga – Coordenadora e Denise Santos da Cruz – Autora/Pesquisadora.

Fui informada, pelos responsáveis do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e com termo de responsabilidade, previsto no artigo 61 do decreto n. 7.724/2012, assinado pelo requerente.

Santa Maria, de 20 .

Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga
Secretária Municipal de Educação de Santa Maria, RS, Brasil

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Título do projeto: “Pedagogia da Bricolagem: Ofício de Educadores e Educadoras Artífices”.

Pesquisadores responsáveis: Adriana Moreira da Rocha Veiga – Coordenadora e Denise Santos da Cruz – Autora/Pesquisadora.

Instituição: UFSM – Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: 55 999092214

Local da coleta de dados: Escolas Municipais de Santa Maria, RS, Brasil.

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de análise de Projetos Pedagógicos, observações, entrevistas e encontros sistemáticos com os professores, a partir da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa e do Exame de Qualificação, a partir do segundo semestre de 2018.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Fundamentos da Educação, sala 3271B, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, Adriana Moreira da Rocha Veiga. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, de de 20 .

Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga
Professora Orientadora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Título do estudo: “Pedagogia da Bricolagem: Ofício de Educadores e Educadoras Artífices”.

Pesquisadoras responsáveis: Adriana Moreira da Rocha Veiga e Denise Santos da Cruz.

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9685. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3271B, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: escolas municipais dos distritos de Santa Maria.

Eu, Adriana Moreira da Rocha Veiga, responsável pela pesquisa “Pedagogia da Bricolagem: Ofício de Educadores e Educadoras Artífices”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar a ambiência e a docência na perspectiva de novas pedagogias. Para a sua realização serão mapeados os contextos de docência no meio rural e urbano, o perfil da formação docente; os saberes docentes; as necessidades de formação; as boas vivências desenvolvidas na pedagogia, por meio de visitas, observações, entrevistas, encontros sistemáticos.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: falta de tempo para responder e inquietação com os questionamentos. Os benefícios que esperamos como estudo são referentes aos indicadores de análise dos fatores que contribuem ou interferem no processo de desenvolvimento profissional docente.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

É importante esclarecer que, caso você decida não participar, poderá desistir de responder ao formulário em qualquer momento ou retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis

pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, [nome completo do participante], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento que será elaborado em duas vias, (sendo que uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, de de 20 .