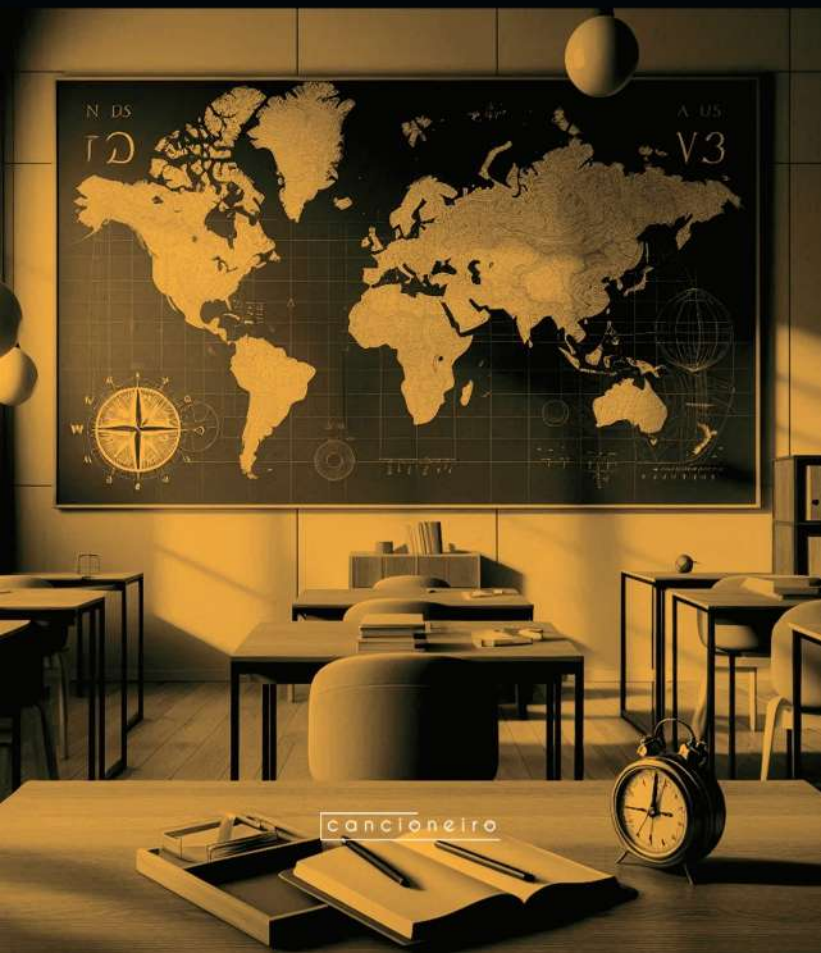
OFÍCIO NA/DA DOCÊNCIA:

por uma educação sensível à experiência

Jeani Delgado Paschoal Moura

VOLUME 2



cancioneiro

OFÍCIO NA/DA DOCÊNCIA

JEANI DELGADO PASCHOAL MOURA

Ofício na/da docência: por uma educação sensível à experiência

Coleção
Entre-lugares: docência & experiência

cancioneiro

Copyright © 2024 by Jeani Delgado Paschoal Moura

Todos os direitos reservados.

Projeto gráfico e diagramação
Ronyere Ferreira

Capa
Mário Sergio Olivindo

CANCIONEIRO

Editora-chefe
Eva P. Bueno (St. Mary's University, Texas - EUA)

Conselho editorial
Diego Buffa (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
Johny Santana de Araújo (Universidade Federal do Piauí, Brasil)
Josenildo de Jesus Pereira (Universidade Federal do Maranhão, Brasil)
Kátia Rodrigues Paranhos (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)
Marcio Douglas de Carvalho e Silva (Universidade Federal do Piauí, Brasil)
Silvia Glocer (Universidade de Buenos Aires, Argentina)
Talyta Marjorie Lira Sousa (Universidade Federal do Piauí, Brasil)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Moura, Jeani Delgado Paschoal.
Ofício na/da docência: por uma educação sensível à experiência / Jeani Delgado Paschoal Moura. – 1. ed. – Teresina: Cancioneiro, 2024.
200 p. (Coleção Entre-lugares: docência & experiência, I)

ISBN: 978-65-5380-231-5 (físico) / 978-65-5380-232-2 (digital)

1. Educação 2. Docência 3. Estudo e Ensino 4. Leitura 5. Escrita 6. Literatura 7. Poemas 8. Cartas 9. Geopoéticas I. Título

CDD - 370

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Larissa Andrade, CRB – 3/1179

EDITORA CANCIONEIRO
Teresina - Piauí
www.editoracancioneiro.com.br
contato@editoracancioneiro.com.br

Sumário

A docência em situação..... 9
Se fazer docente..... 9
Encontro com a fenomenologia..... 25
Sobre o ofício: vocação ou profissão?..... 35

O mestre e suas projeções..... 43
Como planejar pela imaginação e para o educar-se?..... 43
Sala de aula: sobre mestres e aprendizes..... 53
Lições no/do quadro..... 59
Cada um no seu lugar!..... 59
Chamada..... 60
Prof.Geo..... 62
Mesa de professor, mesa de aluno..... 63
Aula..... 64
Sinal..... 65
Agenda de professor..... 66
Quadro de giz..... 67

Ler, escrever e conversar ou cartas, poemas e rodas..... 77
Cartas na docência..... 79
Carta I – Convite à Conversação..... 82
Carta II – Um encontro com o livro de Dardel..... 86
Carta III – Fragmentos de nossa história..... 97
Carta IV – Ler, escrever, conversar e pensar o mundo..... 100
Cartas Imaginadas..... 102
Carta V – Conversando com Paulo Freire..... 106
Carta VI – Conversando com Jacques Rancieri..... 108
Carta VII – Conversando com Michel Serres..... 110
Carta VIII – Conversando com Jorge Larrosa..... 112
Expressões poéticas..... 114
Abcedário da Docência..... 124
Rodas de Literatura..... 132
Roda para conversar sobre as rodas..... 142

Fechando a Roda para continuar girando em novos giros..... 148

Ofici[n]ando geopoéticas..... 151
O caminho do crocodilo..... 153
Caminhar para educar a atenção..... 159
Alquimias da terra e suas poéticas..... 162
Oficina I – criando folhas de papéis artesanais: o que era "velho" se renova.... 164
Oficina 2 – A magia da argila: moldar, criar e conectar-se com a Terra..... 167
Oficina 3 – Da Terra à tela: criações artísticas com tintas naturais..... 168

A geograficidade do ser-docente..... **173**

Referências..... **179**

A docência em situação

"Nós começamos como e quando mudamos"
Michel Serres (2008, p. 155)

Se fazer docente

Nesse livro desejo compartilhar minha experiência como docente. Ao longo de mais de três décadas dedicadas à educação, descobri o valor de ser professora por meio de muitas experiências. Meu esforço é apresentar a compreensão de uma fenomenologia da experiência docente, situando a docência em seu ser-sendo, nas mais variadas situações educacionais, as quais afetam e são afetadas pela situacionalidade do ser-docente, em um movimento dialético de começo, recomeço e novo começo.

Me proponho pensar a docência em minha situacionalidade como docente, mulher, mãe, filha e esposa e, atualmente, está-sendo professora, coordenadora, tutora, orientadora, pesquisadora, extensionista e tantas outras coisas

que vão se somando ao nosso fazer cotidiano. Felipe Costa Aguiar, meu orientando de doutorado, me diz: "Esse é o ato mais corajoso hoje, Jeani! Pensar a docência... é tudo o que não fazemos em grande parte! Pensar a docência é buscar o sentido do ofício, da profissão... do sonho que um dia escolhemos para seguir, do projeto de uma vida, em certa medida, o sentido da vida na/da docência".

oOo

O que eu poderia dizer ou escrever sobre a docência que ainda não foi dito? Me contentarei se conseguir mostrar as possibilidades de compreensão da docência a partir da experiência de si, do mundo e do sentido das coisas que acontecem em nossa profissão. É pelo pensamento reflexivo, como afirmou Tuan (2013), que os momentos fugidos são (re)vividos e ganham certa permanência em nós. Com as minhas narrativas, não pretendo passar modelos, tampouco convencer como pensar ou agir em sala de aula. O que importa é refletir como nos vemos, nos relacionamos e nos compreendemos enquanto vivemos a docência no decurso da vida, e como essa compreensão influencia a própria didática e o encontro com o devir.

Isso não significa negligenciar, por exemplo, aspectos políticos de nossa formação[1], os quais inevitavelmente se confrontam com nossa existência aqui e agora. Entendemos que nossas camadas éticas, morais, sociais, ontológicas, epistemológicas e pedagógicas são atravessadas pela dimensão política, pois, como sujeitos históricos, o sentido do mundo e o de estar nele exige que nos posicionemos politicamente.

Diante da multiplicidade de problemáticas relacionadas ao nosso ofício, é necessário fazer alguns recortes, delimitando, a partir da experiência, o que compreendemos como a base para a nossa formação. Ao escolher algumas temáticas, definitivamente deixarei de abordar muitas outras que seriam razoavelmente necessárias. Mas, como disse Rancière (2002), a partir dessa base é possível aprender qualquer coisa [sobre a formação] e relacionar todo o resto.

Recorro a um pensamento de Critelli, que li no texto de apresentação da tese em construção de Felipe: "narrar nossa existência com o objetivo de procurar nela aquele fio, escondido e insuspeito, que liga nossas vivências e lhes

1. Discuto essas premissas na disciplina "Processos Formativos de Política, Perspectivas Filosóficas e Formação para a Docência no Ensino Superior", na Pós-Graduação em Geografia, nível Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

fornece sentido" (Critelli, 2020a, p.123). Em outro texto, a autora ressaltou que é um erro frequente pensar que as respostas para questões essenciais estão fora de nossa própria experiência de vida, fora da nossa própria história. Assim, destaca a importância de reconhecer a história que se desenvolveu em nossas vidas à medida que passamos de um evento para outro (Critelli, 2020b).

Ingressei no curso de Geografia (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 1989, aos 19 anos. Naquela época, eu estava confusa com o mundo acadêmico sem compreender completamente o espaço universitário, muito menos o que era a Geografia. No início, a única certeza que eu tinha era de que uma nova ciência se abria para mim, diferentemente daquela estudada no colégio por tantos anos.

No primeiro ano na UEL, hesitei e quase desisti. No entanto, um encontro inesperado nos corredores do antigo Departamento de Geociências com a professora Alice Yatiyo Asari[2] mudou minha história com a universidade e

2. Professora que me acompanhou em grande parte da minha trajetória acadêmica, sendo minha orientadora na Iniciação Científica, na Graduação, na Monografia do Bacharelado e da Especialização em Ensino de Geografia e na Dissertação de Mestrado.

com o curso de Geografia. Ela me olhou de maneira especial e conseguiu despertar em mim o gosto pela docência. Acredito que não abandonei o curso por causa dela, que esteve presente em cada salto qualitativo da minha formação, sempre pronta para me guiar em voos mais altos. Acredito que todos deveriam ter o privilégio de ter uma professora como a Alice!

Durante a graduação, fui bolsista de Iniciação Científica e tive a oportunidade de me integrar em alguns outros projetos. No terceiro semestre do curso, em 1990, iniciei minha carreira no magistério, começando na Educação Infantil e posteriormente nos anos iniciais. Ao final do curso, já ministrava aulas de Geografia para estudantes do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas de Londrina, Paraná.

Lembro-me como se fosse hoje da primeira vez que entrei em uma escola infantil com a missão de ser a professora dos filhos de pessoas que ainda me eram completamente desconhecidas. Aqueles pais, embora estranhos para mim, me olhavam com admiração, mesmo sem me conhecerem. Por ser tão jovem, não conseguia imaginar o sentimento dos pais ao entregar seus filhos nas mãos de outra pessoa, todos os dias!

Oliveira (2022a) escreveu em sua tese sobre a escola como ponta de lança, fazendo referência à sua essência enquanto um lugar que acolhe, reúne e recolhe. Isso também é sobre "entrega"; entregar nossos filhos nas mãos de um outro que é totalmente desconhecido. Entregamos a criança na mão de alguém no portão, que pega a criança pela mão e leva até a sala de aula, que entrega a criança na mão da professora, que segura na mão e caminha com a criança por anos a fio. O sentido de pedagogo e pedagogia, desde a etimologia da palavra, não é exatamente esse?

Durante muitos anos, vivenciei a experiência intersubjetiva que aflora entre pais e filhos nos primeiros dias de escola: a sintonia entre as percepções e sentimentos compartilhados em relação às expectativas e medos das crianças, e a maneira como os pais reagem às emoções dos seus filhos. Serres (1993, p. 60) lembra que no curso da vida, "o pequeno deixa a casa da família; saída, segundo nascimento. Todo aprendizado exige essa viagem com o outro em direção à alteridade. Durante essa passagem, muitas coisas mudam".

Não demorei para compreender que a escola não é um mero depósito de crianças; ali existe vida, com clima de ansiedade, medo, resistência, choro, mas também de confiança,

afeto, alegria e compartilhamento! Essa experiência inicialmente tão viva e pulsante, vai se tornando rotina, até que, subitamente, passa a ser encarada como uma atitude natural diante das coisas que nos acontecem, nos passam, e, diante da rotina, não mais nos toca ou nos afeta no sentido da experiência (Larrosa, 2018; 2019).

Desde minha primeira experiência até meu último dia de trabalho na escola básica, guardo muitas lembranças de inúmeros encontros ao longo de mais de uma década de exercício do ofício docente. Não consigo quantificar quantos estudantes pegaram em minhas mãos, e eu nas deles, nos influenciando mutuamente, e mudando drasticamente a minha maneira de dar aulas, o meu modo de ser docente.

Paralelamente ao meu trabalho em sala de aula, mantive uma vida de professora estudante, pois meus alunos logo me fizeram entender que, para ser bem-sucedida na docência, seria preciso me dedicar ao ato de estudar. Assim, logo que terminei a graduação em Geografia (1994), cursei a Especialização em Ensino de Geografia (Moura, 1996) na UEL e, em seguida, concluí meu mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia na Universidade Estadual Paulista (UNESP) (Moura, 2001), em

Presidente Prudente, São Paulo. Como Mestre em Geografia, ingressei definitivamente na universidade em 2002 como docente formadora na área de Ensino de Geografia.

Tenho muitas experiências para compartilhar também da minha atuação na universidade como formadora de professores, tanto na graduação em Geografia, quanto na especialização em Ensino de Geografia e na pós-graduação em Geografia (mestrado e doutorado). Logo no início da carreira como professora universitária, deparei-me com alguns obstáculos epistemológicos, para usar um termo bachelardiano (Bachelard, 1996; 2006), que tentaram me confinar a um papel restrito, fazendo-me perceber que o ensino era considerado relevante apenas para reproduzir o que as outras áreas da Geografia produziam em grande quantidade e mantinham em suas próprias gavetas do conhecimento. Mas, como uma vocação ontológica, eu aspirava Ser-Mais (Freire, 1987), transcendendo a simples função de professora repassadora de conteúdos prontos e métodos de ensino convencionais. Com esse pensamento quase subversivo para aquele momento, encontrei colegas que, embora não fossem pesquisadoras na área de ensino, compartilhavam desse mesmo ideal.

A pesquisa foi se tornando um instrumento essencial ao cultivar uma atitude investigativa em nossa prática pedagógica, anunciando novos tempos para o ensino de Geografia produzido na UEL. Ao praticarmos o ensino, passamos a gerar conhecimento com professores em formação; a extensão passou a se intensificar por meio de cursos e oficinas, promovendo o diálogo com a realidade escolar e se transformando igualmente em atividade de ensino pelo seu caráter educativo, e, ao mesmo tempo, se configurando como pesquisa, ao impulsionar novas investigações e a produção de conhecimentos (Moura, 2021).

Desde então, a pesquisa tem sido constante em meu ofício docente. Pesquisa que humaniza a educação e o ensino, pois nos mantém sensíveis ao mundo-da-vida. Assim, as experiências relatadas nesse livro se tornaram possíveis porque, antes de mim, outros profissionais prepararam o terreno em um período de grande escassez de pesquisas na área. Muitas mudanças ocorreram na educação, no Ensino de Geografia de forma geral e, especialmente, nessa área na UEL, consolidando e fortalecendo-a como um espaço gerador de importantes pesquisas em diversas dimensões do ensino e do aprendizado. Junto aos nossos colegas e redes formadas

descobrimos novos horizontes e maneiras diferentes de produzir conhecimento. Minha monografia (Moura, 1994) foi a segunda pesquisa de conclusão do Curso de Bacharelado voltada a uma problemática no campo do ensino de Geografia, na UEL[3]. Essas primeiras pesquisas abriram caminhos para a consolidação de uma ideia pouco provável para a época em que foram realizadas: a de que o ensino gera pesquisa. Conseguimos, de certa forma, influenciar gerações de estudantes, mostrando que o ensino e a pesquisa são interdependentes, cada um estimulando e enriquecendo o outro[4].

Em 2006, retornei à UNESP para realizar meu doutorado, cuja tese concluída em 2010

3. A primeira pesquisa de conclusão do Curso de Bacharelado em Ensino de Geografia que temos registro foi de Saulo Cavali Gaspar, defendida em 1990 com o título: "Experiências didáticas no ensino de Geografia", sob orientação da Professora Margarida de Oliveira A Fernandes (Gaspar, 1990).

4. A coleção "Múltiplas Geografias: ensino, pesquisa e reflexão" é parte do projeto de formação continuada de professores do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Ensino da UEL. Os capítulos são de autoria de professores que atuam na rede particular e pública de ensino em parceria com seus orientadores. Em cada capítulo é relatado experiências de ensino vivenciadas no espaço escolar e (re)interpretadas pelos próprios professores em processo de aperfeiçoamento contínuo de suas práticas. O primeiro volume organizado é de 2004 e o último foi publicado em 2020, sendo o nono volume da coleção, totalizando XX capítulos publicados.

abordou a formação de professores de Geografia (Moura, 2010), sob a orientação do professor e grande mestre João Osvaldo Rodrigues Nunes, a quem devo todo o meu respeito pela orientação da tese e pelo seu jeito de ser-docente.

Não poderia deixar de mencionar o (re)encontro com Eduardo Marandola Jr., um ex-aluno que radicalizou a ideia de superação de seus mestres. Esse (re)encontro, que aconteceu no lançamento do livro de Tuan (2012), em 2013, na UEL, representou um ponto de virada significativo em minha formação. Ao convidá-lo para supervisionar meu pós-doutorado, inicialmente ele expressou reticência, argumentando que não trabalhava com pesquisas em educação. No entanto, após considerar meus argumentos, ele aceitou o desafio de pensar/conversar/escrever sobre o ser-docente. Hoje, celebramos uma década de parceria, resultado desse reencontro bem-sucedido[5]. Assim em 2014, embarquei em um pós-doutorado no Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência (LAGERR) da Facul-

5. Entre as atividades em parcerias com Marandola Jr., destaco: a co-orientação da Tese de Larissa Alves de Oliveira (2022); o II Seminário Local do Nomear - Educação e Fenomenologia, em 03 de julho de 2015; I Colóquio de Geografia Humanista e Educação – COGHE, UEL, entre 17 e 20 de julho de 2024; e a coordenação da Coleção Entre-lugares: Docência & Experiência, cujo objetivo é incentivar a escrita sobre o ofício na/da docência.

dade de Ciências Aplicadas (FCA) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Limeira São Paulo, onde pude me integrar ao Nomear – Grupo de Pesquisa Fenomenologia e Geografia, me redescobrindo ao abordar a formação de professores de Geografia por meio de uma perspectiva fenomenológica (Moura; Marandola Jr., 2016; 2023).

Assim, este livro reflete a tentativa de compreender o ofício na/da docência por meio de uma interpretação sensível à experiência, considerando suas dimensões espaciais e temporais. O jogo entre "na" e "da" no título visa expressar uma ambivalência: ao mesmo tempo que apresentarei reflexões a respeito da prática diária e concreta do ensino, buscarei problematizar o que significa ser docente. "Na" docência sugere a leitura da prática docente, em seu cotidiano, no seu ser-sendo. "Da" docência remete ao sentido do ofício e sua essência. Essa compreensão não visa sua plenitude, à medida que as situacionalidades das experiências docentes se mostrem nessa hermenêutica de nós mesmos – como reinterpretação da trajetória docente.

Cada seção é escrita em fragmentos, que pretende contar minha história, entrelaçada a história da escola, da docência, da Geografia, da Educação, do Currículo e de tudo que se

passa e nos atravessa no mundo-da-vida escolar e acadêmico por meio da vivência de uma professora, que, apesar de estar quase fechando seu ciclo de vida profissional, continua buscando um novo começo, fazendo à mão a sua própria história porque concorda com Freire (2020) sobre o ser inacabado e inconcluso que todos nós somos.

Assim, vou tecendo fios de minha experiência atravessada por muitas outras, as quais refletem como as transformações do mundo afetam a percepção docente, em relação tanto à educação e ao ensino, quanto ao ser humano e aos sentidos que atribuímos ao ofício docente e a tudo que nos cerca nos espaços pedagógicos e nos vários lugares que os tornam possíveis. Diante da impossibilidade de contemplar todas as experiências de formação que a escola e a universidade têm me proporcionado, vou destacando alguns lampejos da memória. Os programas que coordenei, tanto em nível federal quanto estadual, mostram a importância das políticas públicas educacionais, especialmente aquelas voltadas para a formação de professores.

Participei do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), cujo objetivo é a formação continuada dos Professores da Rede Públi-

ca Estadual do Paraná. Coordenei também o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e fui colaboradora do Programa de Residência Pedagógica (RP/MEC), ambos integrantes da Política Nacional de Formação de Professores com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da formação.

Além disso, contribui com a construção da proposta para o Programa Emergencial de Formação de Professores (MEC), que oferece cursos de primeira Licenciatura, segunda Licenciatura e Formação Pedagógica destinados a professores da Educação Básica Pública. Junto aos meus colegas, desenvolvi a proposta para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) de Geografia na UEL, com uma matriz curricular integrada que refletiu uma abordagem inovadora.

Atualmente, atuo como tutora no Programa de Educação Tutorial (PET) de Geografia (MEC), seguindo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, estou atuando como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia, onde, além das atividades de gestão, lidero dois grupos de pesquisa: Fenomenologia, Geografia & Educação e Ensino de Geografia, ambos certificados no Diretório de Grupos de Pesquisa

do CNPq. A esses grupos de pesquisa, somam-se as minhas colaborações e participações no Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural (GHUM) e Nomear – Fenomenologia e Geografia (LAGERR/FCA/Unicamp).

oOo

Neste livro, às vezes, remeto-me às experiências vividas nas escolas por onde passei; outras vezes, faço menção às experiências na formação de professores, onde permaneço com os pés na escola, pois não há como ensinar a ensinar estando distante dela. Como lembrado por Lívia de Oliveira (2003, p. 62-63) em uma conferência para formação de professores: "O binômio professor-aluno é inseparável e constitui um todo. Não podemos nos preocupar com a formação de um sem considerar o outro. Que alunos queremos formar? Esta é a questão básica que deve orientar a formação que queremos dar aos nossos professores".

Tentarei apresentar algumas dimensões do ser-sendo da docência. Com isso, parte das referências que utilizarei neste livro resultou de um trabalho coletivo na universidade e nas redes de pesquisa consolidadas com colegas de outras universidades, além de meus estudos,

anotações de aulas e de discussões nos grupos de estudo, projetos e orientações de pesquisa e estágio de docência dos meus orientandos de Graduação, Especialização em Ensino de Geografia, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

Mario Venerando Alves, estudante do programa de pós-graduação em Serviço Social, agradeceu por eu ter me lembrado de um cordel que ele escreveu em uma de minhas aulas, e eu lhe respondi que, se não há docência sem discência (Freire, 2020), não poderia escrever sobre a minha experiência sem trazer comigo um pouco de cada um deles. Assim, utilizar os escritos dos estudantes e, em especial dos meus orientandos, é uma forma de continuar pensando e conversando com eles para além dos encontros de sala de aula e reuniões de orientação. Assim, procuro demonstrar que, nesse processo de formação, vamos nos misturando no movimento dialético de começo, recomeço e novo começo. Freire (2020, p. 25) sintetiza esta relação dizendo que "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado".

Isso é revelador: indica que, em essência, somos guiados pela reflexão sobre a docência, nos reinventando a partir de uma abordagem relacional que engloba aspectos afetivos, cien-

tíficos, políticos, epistemológicos, pedagógicos, ontológicos, éticos e estéticos. Em nossa *práxis* há um envolvimento permanente que demanda uma postura sensível que nos define como docentes. Parafraseando Lowenthal (1985), este livro trata de geografias memoráveis, por isso não pretende ser um compêndio, mas um estudo interpretativo incorporando um ponto de vista pessoal, ou a vista de um ponto, o ponto da docência.

Agradeço o apoio da minha filha, Luiza, do meu marido, Washington Luiz, e da minha mãe, Lídia, por estarem presentes nessa "topologia das misturas", onde casa e trabalho se tornaram lugar indivisível. Agradeço a Felipe Costa Aguiar pelas trocas durante a escrita deste livro e pelas contribuições ao texto. Agradeço também a Eduardo Marandola Jr. pela revisão do texto final, por acreditar no projeto da coleção e por torná-lo possível.

Encontro com a fenomenologia

No final da década de 1990, quando ainda estava atuando na Educação Básica, mas em transição para a docência no Ensino Superior, já estávamos em processo de mudança de um ensino transmissivo para um trabalho dialógico

pautado na experiência do mundo vivido. Paralelamente, em minha formação inicial, tive contato com a dimensão pedagógica da fenomenologia por meio de exercícios em sala de aula e em trabalhos de campo. Foi nas aulas da professora Lucia Helena Batista Gratão, que ministrava disciplinas de Geografia Física, que conheci essa abordagem diferenciada de pensar o mundo. Naquela época, ela já destacava a importância de considerar a relação sensível entre o homem e a Terra, o que nos influenciou profundamente nessa perspectiva pedagógica (Gratão, 2002a; 2002b; 2005a; 2005b; 2007; 2013).

Assim, a fenomenologia surgiu em minha experiência primeiro em "ato", no contexto de uma prática pedagógica orientada pela Geografia Humanista. Esta, a principal porta de entrada, na Geografia, para a Fenomenologia, tem se destacado por trazer para o centro das questões geográficas a experiência, a percepção e a geograficidade (Holzer, 2016).

Somente anos depois comecei a estudar a Geografia Humanista e a Fenomenologia em suas bases teóricas e entendi que educar a atenção na "nossa experiência do mundo, é dar o primeiro passo na prática da fenomenologia" (Cerbone, 2013, p. 13). Hoje é possível compreender melhor e ressignificar a importância

do trabalho voltado para a experiência. Fenomenologia significa "estudo dos fenômenos", cuja noção de fenômeno e de experiência se aproximam na medida em que educar a "atenção à experiência em vez de àquilo que é experienciado é prestar atenção aos fenômenos" (Cerbone, 2013, p. 13). Embora a Geografia Humanista não seja apenas fenomenológica, sua concepção de lugar, paisagem e região são profundamente atravessadas por suas perspectivas (Holzer, 1997; 2003; 2017).

A primeira vez que li Merleau-Ponty (2014, p.6), uma frase ficou marcada para mim: "o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece". Relendo mais de uma vez, percebi o quanto as ideias desse filósofo são pertinentes no campo da educação: quisera eu ter tido tempo para me aprofundar na leitura de suas obras e fazer uma verdadeira revolução no ensino! Atualmente, duas doutorandas sob minha orientação estão se dedicando às suas pesquisas para repensar, cada uma à sua maneira, a Geografia da Criança (Ribeiro; Souza; Moura, 2023; Merleau-Ponty, 2006). De certa forma, elas estão dando continuidade a um desejo que nunca chegou a ser projetado.

As minhas maiores referências formativas se pautaram em um ensino dicotômico com

suas nítidas compartimentações: teoria-prática, ensino-pesquisa, físico-humano, e assim por diante. Essa abordagem metodológica envolvia, primeiramente, a absorção de teorias, posteriormente confirmadas ou refutadas na prática. Essa orientação era e é replicada na prática docente: primeiro a teoria, fragmentada, compartimentada em disciplinas cujas fronteiras são marcadas pela rigidez e, depois, a aplicação prática.

Até hoje, em geral, prevalece a concepção de que, para alcançar o conhecimento verdadeiro, é preciso primeiro reconhecer a sua ausência. Em muitas formas de ensinar persistem este entendimento de que primeiro é preciso absorver teorias e, depois, aplicá-las em termos práticos. Isso levanta a questão: A fenomenologia rejeita os métodos convencionais de aprendizado ao se voltar aos fenômenos como aparecem na experiência?

Supomos que não. A fenomenologia não rejeita os métodos convencionais de aprendizado, mas se opõe a abordagens que fragmentam a realidade separando os polos: sujeito-objeto, consciência-mundo, razão-sentido. Embora a experiência seja considerada essencial em praticamente todas as abordagens pedagógicas, a fenomenologia busca a "essência do mundo",

se voltando para o modo como as pessoas o vivenciam e o percebem antes de qualquer tematização, destacando a importância do aspecto vivencial e perceptivo (Merleau-Ponty, 2014).

Merleau-Ponty (2014, p. 3) afirmou que: "A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele". A valorização das experiências cotidianas enriquece o aprendizado, considerando o ser humano como um ser-no-mundo. Relph (1979) já dizia que a Fenomenologia é uma abordagem que se preocupa com os princípios fundamentais e as origens do significado e da experiência humana, promovendo um ambiente em que o conhecimento científico e o cotidiano se entrelaçam, em uma perspectiva integrada ao mundo vivido. A partir dos estudos em Merleau-Ponty (2006; 2014), discutimos essas questões em outro trabalho:

> Superar a dicotomia corpo e mente implica reconhecer que não há inferioridade na comparação entre corpo e consciência/procedimentos racionais; somos uma entidade completa, onde corpo e mente são interdependentes. O mundo, por sua vez, não é separado, mas uma extensão integral desse ser. Assim, é a partir desse entrelaçamento, corpo-lugar, que emerge a aprendi-

> zagem e a experiência humana (Santos; Moura, 2023, p. 248).

Capalbo (1996) complementa essa ideia da superação das dicotomias ao mostrar que a fenomenologia busca interpretar a existência como um pensamento situado, reconhecendo a importância das percepções cotidianas na compreensão das estruturas da existência e na compreensão de sua significação pedagógica. Merleau-Ponty (2014, p. 3) mostra que "tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada".

Em vez de tratar as percepções cotidianas como inferiores, é possível partir dessas percepções, reconhecendo sua validade e importância pedagógica. Isso requer uma certa suspensão dos pressupostos prévios, preconceitos e interpretações pré-concebidas do fenômeno estudado, presente, por exemplo, nos currículos e modelos prescritivos.

> Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em re-

> lação à paisagem – primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho (Merleau-Ponty, 2014, p. 4).

Ao se distanciar de ideias preconcebidas, o pensamento situado faz o retorno às coisas para compreender a essência dos fenômenos como são vividos, sem as construções teóricas e os preconceitos que frequentemente induzem e moldam a compreensão. Como afirma Relph (1979, p. 7): "O mundo é visto e experienciado não como uma soma de objetos mas como um sistema de relações entre o homem e suas vizinhanças, como focos de seu interesse".

O enfoque na intencionalidade, na *epoché* (redução eidética), na atitude natural e na atitude fenomenológica, integra todas as dimensões humanas em seu mundo vivido. Assim, aplicamos processos de estudo metódico, como a observação e a descrição, a compreensão e a interpretação, e, por fim, a atribuição de sentidos.

Conforme lembra Marandola Jr. (2013, p. 59), o pensamento fenomenológico é pertinente para "compreender as transformações na intimidade, na corporeidade e nas relações espaciais e sociais, bem como nas novas possibilidades de experiências espaciais que se descor-

tinam diariamente". Esse pensamento joga luz para a importância da fenomenologia no campo da educação no contexto do trabalho com o mundo-da-vida, que parece ser a maior discussão no interior do debate pedagógico contemporâneo. A busca crescente por metodologias ativas (Dos Santos; Moura, 2021; Torres; Faquin; Moura, 2022) decorre da necessidade quase premente de um ensino voltado para a compreensão das experiências subjetivas dos estudantes e das transformações que ocorrem em suas vidas.

Se considerarmos o pensamento de Rancieri (2002), quando afirma que o segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, constataremos que o método fenomenológico é, antes de tudo, um método pedagógico, considerando que o professor é aquele que reduz a distância entre o que o aprendiz conhece pela experiência, em sua subjetividade e relação com o mundo, e o que pode conhecer pela instrução. Conforme Freire (2020), a rigorosidade metódica não está relacionada ao discurso bancário; sendo uma das tarefas primordiais da docência, exige que se faça pela aproximação dos educandos aos objetos cognoscíveis, dando-lhes condições de apreendê-los criticamente.

Nesse sentido, "[...] a intenção pedagógica só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre educador e o educando" (Rezende, 1990, p. 14), se configurando em lugares íntimos, como definidos por Tuan (2013), em que as pessoas estabelecem contato, consciência e troca. Mas, para isso é necessário se expor a novas experiências, encontros, conversas, atitudes que não seriam comuns em um ensino dogmático. É o que Aguiar (2024, p.12) conclui ao mostrar que é preciso, "[...] deixar a vida entrar na escola por meio das discussões miúdas, cotidianas, discussões que já estão em suas vidas, que fazem parte do seu movimento de existir". Em uma perspectiva bachelardiana, Gratão (2018, p. 5) reivindica o direito de sonhar: "sonhar é preciso. É preciso sonhar! Sim, quem sonha move o mundo e faz a vida acontecer. Sonhemos! Todos os dias, todas as horas, mesmo que tudo pareça tão impossível". Ela nos conduz à luz da imaginação, que se reflete na capacidade de sonhar, inerente ao ser humano, que ao libertar o espírito, desperta para o mundo.

Mas, nosso compromisso com o espírito científico (Bachelard, 1996; 2006) e, ao mesmo tempo, com o desejo de sonhar, é constantemente desafiado. Isso se manifesta, por exem-

plo, quando os alunos questionam a aplicabilidade dos conceitos e teorias ensinados. Tal questionamento reflete uma visão utilitária do conhecimento, fruto da sociedade moderna, em que se valorizam muito mais os aspectos utilitários do aprendizado em detrimento da busca desinteressada pelo saber (Moura, 2010), do encantamento de mundo pela imaginação e do direito de sonhar.

Os alunos frequentemente perguntam: "Para que aprender isso ou aquilo?" E, às vezes, nossas respostas são um tanto vagas: "Para passar no vestibular; para isso, para aquilo...". Na relação professor-aluno a aula deveria acontecer como uma travessia do sentido de sensação e imaginação para o de significação, em que os conteúdos compartilhados seriam meios para atingir a um fim pedagógico: o (re)encantamento do mundo (Nogueira, 2004).

No contexto de uma educação fenomenológica, o mestre muda de posição, ou seja, agora se posiciona frente à busca desinteressada pelo conhecimento, confessa que não sabe de tudo, que pode ser ignorante sobre alguns assuntos, inclusive sobre como os alunos vivem na carne os conteúdos disciplinares que ensina, voltando-se para a experiência vivencial. O mestre sabe que é um mestre ignorante (Rancière,

2002) em termos de biografia dos discentes - conteúdo experiencial. O mestre ignorante sabe, que ele é tão aprendiz quanto aquele que se chama "aluno", aquele que é "desprovido de luz". O mestre ignorante sabe que é do aluno que a sua luz vem, que a sua mestridade está no que ele ainda pode aprender com o outro enquanto o outro aprende com ele.

O mestre ignorante, que sabe que não sabe de tudo, é o que se reconhece tão aprendiz quanto aqueles que vão para as salas de aula aprenderem o que ele pode ensinar. A convivência entre o mestre ignorante e o aprendiz que sabe perpassa a dodiscência freireana e ressoa no modo-de-ser que Oliveira (2022a; 2022b) denominou "dasein-aprendiz" – em sua cotidianidade é que o seu modo de ser é "ser-no-mundo" –, que apesar de ser mestre é composto pela passividade, pela possibilidade de ser afetado e, ao ser atravessado, começar de novo, do lugar em que foi afetado.

Sobre o ofício: vocação ou profissão?

Inicio com uma questão não muito simples: Seria a docência uma profissão como qualquer outra, ou mais que isso, um ofício ou vocação?

Se afirmo que a docência é apenas uma ocupação como qualquer outra, restrita à exe-

cução de metodologias e técnicas para ensinar conteúdos disciplinares, esvazio o seu sentido, reduzindo-a a uma função e intervenção objetivantes. Ao transcender a docência para um ofício ou vocação, corro o risco de romantizá-la. Uma visão idealizada pode mascarar os desafios e as complexidades enfrentadas na docência.

Seja como for, há um consenso a respeito da complexidade envolvida na conceituação de ofício na/da docência, considerando as diversas dimensões que a permeiam e a constituem. A reflexão sobre a docência leva a uma atitude crítica e autoreflexiva sobre as suas motivações e valores, o que pode potencializar o envolvimento pela autoconsciência, necessária ao ofício.

Rezende (1990) destaca a importância da interpretação para não perder a dimensão simbólica da cultura, evitando que ela se torne um conjunto de práticas automáticas e inconscientes, se degradando a um nível inferior ao humano. No contexto da docência, propomos descrevê-la em sua intimidade, para compreendê-la e interpretá-la. Assim como na cultura, a docência também necessita ser constantemente interpretada e refletida para manter os seus diferentes sentidos. A interpretação crítica permite que os educadores compreendam os símbolos, valores e sentidos subjacentes ao

seu ofício, evitando que a educação se reduza a um processo mecanizado, alienante e desumanizado. Pensar a docência, no que proponho, é humanizá-la, é retomar a experiência humana escondida pela atitude natural que o cotidiano da profissão nos conduz a ter. O ofício é o "[...] lugar de nossa interpretação, de nosso fazer e de nosso pensar" (Larrosa, 2018, p. 64). Em "Artífice", Sennett (2009) discute as duas dimensões do que considera a base do ofício: o aprendizado lento e o hábito. Entendemos que essas habilidades do artífice são essenciais também ao ofício docente.

Descrever, compreender e interpretar a docência significa colocar em relevo as dimensões materiais e simbólicas presentes nos atos de ensinar e de aprender, o que inclui a relação entre docente e discente, currículo, conteúdos, metodologias e avaliação. Esse processo de interpretação contribui para vivermos o nosso ofício de maneira consciente, tanto no aspecto profissional quanto pessoal, sendo impossível separar um aspecto do outro. "[...] como pessoas e como profissionais, como profissionais e como pessoas" (Nóvoa, 2004, p.2). Assim, enquanto docentes, refletir sobre os sentidos que atribuímos ao ofício e às coisas da profissão é, em certa medida, uma hermenêutica de si.

Capalbo (1996) lembra que a atitude hermenêutica se faz pela reflexão em situação, o que equivale a dizer que a fenomenologia enquanto atividade hermenêutica pretende compreender e interpretar a existência, por meio de um pensamento situado, circunscrito em determinada situacionalidade, atrelado a um certo tempo e a um certo espaço.

Muitos professores escolhem essa profissão por convicções pessoais sobre sua importância no contexto da educação, envolvendo o reconhecimento dos valores éticos e morais. Outros optam pela licenciatura devido à maior oferta de cursos, seja nas instituições públicas, seja nas particulares. Conceição Neto, em sua tese em construção, estuda como as experiências escolares influenciam na escolha da profissão e formação inicial de professores. Uma das hipóteses levantadas é de que as práticas docentes refletem as vivências enquanto estudantes, uma vez que levam consigo bagagens significativas das situações educacionais vividas, o que está sendo investigado com ênfase na avaliação, por meio de narrativas autobiográficas (Conceição Neto; Moura, 2023).

Independentemente da motivação inicial, é inegável o papel crucial dos educadores no desenvolvimento da sociedade. O seu compro-

misso contínuo com a formação e a prática pedagógica reflete a relevância e o impacto duradouro de suas escolhas.

Ao optar pelo conceito de ofício, a docência revela-se como uma vocação que requer um compromisso profundo e pessoal com a educação e o envolvimento humano. "A vocação seria algo como um chamado do mundo, como algo do mundo, dos signos do mundo, que nos atraem, que nos chamam, que nos reclamam. Isso que chamam ou que solicitam é, antes de tudo, nossa atenção" (Larrosa, 2018, p. 62).

Ao longo das últimas três décadas, minha docência tem sido marcada por transformações profundas. Desde o início da carreira até os dias atuais, tenho testemunhado mudanças nas gerações de estudantes que passaram pelas salas de aula, tanto nas escolas, quanto na universidade. Ao rememorar os primeiros dias como professora, recordo as carteiras enfileiradas, uma cena que se assemelha às imagens de salas de aula através dos tempos. No entanto, esse lugar aparentemente estático sempre esteve em constante movimento. Embora a sala de aula possa manter sua aparência física, os sujeitos que a habitam imprimem seu próprio modo-de-ser a cada nova geração. Lowenthal (1985) fala sobre a visão transitória: o mundo não é o

que nossos pais conheceram, nem o que nossos filhos conhecerão. Não somente a realidade muda, mas as preocupações humanas também variam, e para cada novo fato inventam-se novos conceitos para tratá-los.

Como em um piscar de olhos se passaram 34 anos: foram gerações de estudantes entrando e saindo da sala de aula. Os estudantes de hoje não são como os de anos atrás, assim como o mundo em que vivemos também não é. Por isso mesmo, a docência tem nos desafiado a uma forma de adaptação a essas mudanças geracionais, considerando que também não somos os mesmos de tempos atrás, pois já não habitamos o mundo de nossos pais. É o que Aguiar (2024, p. 5) tem nos mostrado ao falar sobre a experiência de currículo, que "[...] diz respeito não apenas ao conteúdo disciplinar ensinado ou à maneira como situamos o currículo prescrito em nossa prática pedagógica, mas também à vida que vivemos enquanto ensinamos, ou seja, à biografia que escrevemos nas escolas [e universidades]".

Gerações vêm e vão. Em qualquer tempo, o nosso esforço é encontrar meios para que o conhecimento vivencial se manifeste em um espaço pedagógico dialógico e livre, em contraposição às tendências técnicas e abstratas,

fruto de currículos padronizados e modelos predefinidos. Parafraseando Larrosa (2018; 2019), nesse mundo acelerado, muitas coisas nos passam, mas a experiência é cada vez mais rara. Na contramão, necessitamos do tempo da lentidão para uma educação sensível à experiência. Em seu ofício, atravessado pelo tempo, Larrosa lembra que o professor continua desejando três gestos em uma aula:

O primeiro gesto é temporal: dar uma aula é conceder-se tempo para o livre fluxo temporal. Esse tempo liberado não é apenas para a produtividade, mas também para a liberdade de não se preocupar com a passagem do tempo.

O segundo gesto é espacial: dar uma aula é ocupar um lugar, onde as atividades são realizadas com e na presença dos outros. É oferecer lugar a todos e, ao mesmo tempo, demandar que esse lugar não seja apenas uma posição fixa, mas uma disposição aberta e, acima de tudo, uma exposição ao compartilhamento.

O terceiro gesto é material: dar uma aula é colocar algo sobre a mesa e dizer "reservei isso para você". É fornecer uma materialidade para percorrer, uma linha de orientação para seguir ou um método de estudo e pesquisa.

Ao repetir as mesmas lições, o professor espera uma nova compreensão do conteúdo. Ele

deseja que algo aconteça no sentido da experiência: o professor já leu, enquanto os alunos estão começando a ler, mas o que ele espera é que sua releitura traga algo novo para ele também. Eis o movimento dialético (começo, recomeço e novo começo) persistindo no ser-sendo da docência. O professor não apenas tem o privilégio de reler o assunto, mas de relê-lo junto com os alunos que estão descobrindo-o pela primeira vez (Larrosa, 2018; 2019).

Este é o ofício da docência: partir de um lugar de aprendizado que seja permeado pelo tempo, pelo espaço compartilhado e pela (i) materialidade do conhecimento, onde tanto o professor quanto os estudantes possam descobrir algo novo a cada leitura, a cada escrita, a cada conversa e em cada encontro. Não se trata de estar presente, tampouco de simplesmente transmitir conhecimento, mas de estar-em-presença-com e testemunhar. Cada dia em nosso ofício é uma oportunidade para aprender sobre o mundo tal como ele se manifesta em nossa experiência.

O mestre e suas projeções

"Somos costurados com tecidos elásticos"
Michel Serres (1993, p. 41)

Como planejar pela imaginação e para o educar-se?

Planejar: primeira atitude fenomenal no ofício de um professor. Planejar é projetar, projetar é também sonhar.

Há intencionalidade quando o professor se lança a estudar, planejar e realizar o seu trabalho de "deixar aprender" (Oliveira, 2017). Seu ofício começa muito antes da aula em si. Ao planejar, o professor prepara o conteúdo, metodologia e avaliação, buscando dar-lhes sentido. O sonho bachelardiano, como anunciado por Gratão (2018), pode enlevar a docência ao voo da imaginação e embalá-la e circunscrevê-la em projeções pedagógicas. Ao esboçar a sua aula, o professor, esse ser-aí, se expande como os te-

cidos elásticos mencionados por Serres (1993), engendrando o seu eu por meio do aprendizado docente, que também é feito de sonho e imaginação. É o professor preparando-se para o imprevisível e o inesperado, abrindo caminhos para aquilo que está por vir: a sala de aula como lugar de encontro.

Mas não nos esqueçamos da advertência de Lowenthal (1985, p. 108), "quanto mais a ilha do conhecimento se expande no mar da ignorância, mais ampla é a sua fronteira com o desconhecido". Esse mestre ignorante de Ranciéri (2002) e esse ser inacabado de Freire (2020) precisa lembrar que o mundo traz consigo a certeza da mudança, exigindo uma postura diferenciada em relação aos processos formativos. Este novo contexto requer uma formação que vai além da crença na permanência e na repetição das coisas (Moura, 2010). Embora sejamos tradicionalmente preparados para um cotidiano supostamente estável, Ribeiro (2003) sugere uma formação voltada para o novo e, mais precisamente, para o inesperado.

Assim, como ser-situado em uma situação específica, escolar ou acadêmica, para planejar o mestre precisa estudar: ele lê, escreve, pensa, imagina a sua aula porque ensinar, no sentido

freireano, exige rigorosidade metódica. Mesmo assim se reconhece como mestre ignorante. Freire (2020, p. 65-66) pergunta: "Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento?" O próprio Bachelard (2008, p. 7), filósofo das ciências – epistemologia e grande contribuidor da fenomenologia, se definiu como um estudante: "Eu estudo! Sou apenas o sujeito do verbo estudar. Pensar, nem tento. Antes de pensar, é preciso estudar". Assim, na docência tomamos atitudes que ressoam do nosso dasein-aprendiz, envolvendo elementos do sonho bachelardiano que Gratão (2008) tão bem narrou, da nossa forma de apreensão da realidade, interpretação, (re)encantamento de mundo e compreensão da palavra.

Quando fazemos nossas projeções pedagógicas para planejar uma aula, o pensamento que vem à mente é sobre onde cada um de nós quer chegar e o quanto esse lugar de chegada importa. Isso nos faz refletir sobre o diálogo entre o Gato e Alice no País das Maravilhas: Alice pergunta ao Gato qual caminho deve tomar para sair dali, mas ele responde que isso depende de onde ela quer chegar. Ao admitir que o

lugar não importa muito, o Gato conclui que, o caminho a ser tomado não importa também (Carroll, 2019).

Ao nos projetarmos para fazer a aula à mão, o mais importante é sair do lugar, pois "quem não se mexe nada aprende" (Serres, 1993, p. 14). Como professores, nos encontramos diante de diversos desafios, e um deles é o ato de planejar em novas bases. Ao planejar as nossas sequências didáticas somos os primeiros a desejar sair do lugar, pois, "o [professor] nada mais é do que o seu projeto; só existe na medida que se realiza" (Sartre, 1987, p. 13 *apud* Ramos; Moura, 2018, p. 74). Mas, não é fácil fazer diferente aquilo que fazemos rotineiramente. "Repito. O quê transmitir? O saber? Ele está agora por todo lugar, na internet, disponível, objetivado. Transmiti-lo a todos? O saber inteiro passou a estar acessível a todo mundo. Como transmitir? Pronto, é coisa feita" (Serres, 2013, p. 26).

Nesse contexto, ressalto alguns pontos que têm me ajudado a enfrentar os dilemas na dupla tarefa de seguir um currículo guiado por prescrições e normatizações e, ao mesmo tempo, criar meios para o "como" alertado por Serres e, ao mesmo tempo, adentrar no mundo do outro pela alteridade do conhecimento, na perspectiva de um currículo experienciado enquanto

uma conversa complicada, transescalar e situada, disciplinar e pessoal (Aguiar; Freitas, 2013).

Fenomenologicamente, para planejar é preciso envolver-se em uma espécie de *epoché* pedagógica, na qual procura-se suspender preconceitos e suposições sobre o aprendiz, ou aquele que aprende, ou dasein-aprendiz. Esse seria um caminho possível para se lançar na sala de aula sem preconceitos. Quando não temos grandes expectativas, a tendência é rebaixar o nosso ensino, "nivelar por baixo" como dizem os colegas de profissão. Isso abre um espaço para um exercício de compreensão dos fenômenos pedagógicos como eles aparecem na experiência, moldando a maneira como conhecemos o estudante, um ser-situado. É preciso aumentar as nossas expectativas, para que o ensinar e o aprender estejam no nível mais elevado da nossa *práxis*.

A intencionalidade permite compreender e interpretar a relação entre o sujeito e o mundo de maneira indissociada. O retorno ao mundo-da-vida, ao mundo dos significados e da experiência vivida, revela que essa relação não se dá pela representação, mas pela experiência direta da presença.

No exercício pedagógico de voltar-se às coisas mesmas, o professor percebe seus estu-

dantes em-situação, ou seja, em suas necessidades, interesses e potencialidades, nos lugares em que habitam. Nesse contexto, os estudantes podem ser levados a uma maior consciência de si mesmos, evidenciando a necessidade de uma educação compreendida na situacionalidade de um mundo de significados e experiências vividas, no qual o sujeito está completamente engajado. Ensinar exige esse comprometimento e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2020).

> Na educação, a liberdade se traduz na oportunidade dos professores e alunos escolherem a escola que desejam, porém, tal união requer que o professor perceba o seu real papel social para que seja possível reconhecer o aluno como indivíduo livre e inteligente, trazendo a luz que a união renderá a construção e a liberdade do conhecimento (Ramos; Moura, 2018, p. 71).

Fazer planos na docência significa, então, incluir os docentes e os discentes como seres-situados, promovendo o exercício da liberdade na educação, o que levará a um processo de autoeducação, considerando que se educa à medida que sente, vive e experimenta o mundo, dando-lhe sentido. Back (2023), fundamentado em Gadamer, discute três proposições inter-

-relacionadas para mostrar por que educação é educar-se: sentir-se em casa, formar juízos próprios e fazer experiências decisivas. A educação é vista como um processo de autoeducação porque envolve um esforço necessário e próprio de cada um, portanto, pessoal e contínuo, para se familiarizar com o mundo - tornando-o mais compreensível (o "sentir-se em casa") –, desenvolver juízos próprios (uma tarefa pessoal e autônoma) e viver experiências transformadoras. "Experiência e jogo", continua Back, são conceitos hermenêuticos que perpassam e fundamentam as três proposições. Se a experiência possibilita a formação da consciência, então, educação é basicamente experiência. Experiência é relação com o mundo, então é também "jogo", pois se dá pela contínua transformação do saber, na medida em que transforma tanto o conhecimento quando a própria percepção da realidade, envolvendo um processo contínuo de interação, adaptação e transformação.

Para Bach Jr. (2014) abordar a autoeducação requer entender seu conceito, onde o prefixo "auto" adiciona um novo caráter à educação. A transição da educação para a autoeducação expande o processo educativo, movendo-se da intersubjetividade para a intrasubjetividade, da interação para a intrarrelação, e do diálogo para

o monólogo. Importante lembrar que nesse mover não se exclui o intersubjetivo, porque a radicalização deste é ser tão intersubjetivo, que o outro está até mesmo na sua intrasubjetividade. A autoeducação mantém seu caráter processual, alcançando desenvolvimento cognitivo, afetivo e atitudinal.

Na educação, a comunicação ocorre entre sujeitos; na autoeducação entre diferentes esferas da subjetividade, resultando em uma teia de valores e vivências. A educação é um processo de intersubjetividade onde quem ensina, aprende e quem aprende também ensina. No entanto, Bach Jr. (2014) entende que a autoeducação não possui essa sucessão; é um processo simultâneo onde o aprendiz e o educador coexistem na mesma subjetividade, numa quase-igualdade. Essa é a lógica do Terceiro Instruído de Serres (1993, p. 60): coexistir na mesma situação, a ponto de se misturarem e metamorfosearem seus conhecimentos, para tornar-se outro sujeito, ou seja, "a primeira pessoa torna-se uma terceira antes de franquear a porta da escola".

Ao lançar luz sobre a inter e intrasubjetividade, muitas vezes não explicitamente percebida, a prática docente se manifesta como um fenômeno complexo e repleto de sentidos,

considerando a interdependência entre o ensinar e o aprender, constituídos na experiência pedagógica.

Isso indica que, o ato de planejar, não deve se limitar à organização de conteúdos e métodos de ensino, mas partir de uma intencionalidade que progride para reflexões sobre como as percepções, emoções e interações em sala de aula contribuem para a construção de conhecimentos e atribuição de sentidos às coisas que nos cercam em nossa situacionalidade cotidiana, como um processo de "educar-se" (Bach Jr. 2014; Bach, 2023).

Oliveira (2003, p. 63) lembra que:

> [...] o conteúdo e o método, isto é, o quê e o como, são inseparáveis. É tão importante ser capaz de selecionar e organizar o conteúdo a ser ensinado/aprendido quanto selecionar e organizar as atividades de aprendizagem e as estratégias de ensino, que constituem o núcleo da ação didática. Que técnicas empregar, que recursos audiovisuais utilizar são decisões que estão amarradas ao conhecimento psicológico e sociológico dos alunos e a uma filosofia da educação.

Cabe ressaltar que junto à inseparabilidade dos conteúdos e métodos, o binômio professor-aluno, considerado no ato de planejar, é uma

possibilidade de encontro inter/intrasubjetivo em que se dá a constituição de sentidos. "Sob a orientação de um guia [plano], a educação empurra para fora" (Serres, 1993, p. 14). Nessa organização metódica do trabalho pedagógico, o professor não deve se limitar ao espaço físico da sala de aula, mas se estender à experiência cotidiana – a vivência fora da escola, permitindo que esta aflore nos encontros, onde a docência e a discência se tornam presença um para o outro – dodiscência (Freire, 1987; 2020).

Considerar esses pressupostos na experiência pedagógica leva a novas perspectivas e interpretações sobre o currículo, o planejamento e o mundo vivido, entrelaçando os fios de uma pedagogia vivencial na perspectiva de uma educação sensível à experiência. Afinal, "precisamos encontrar as experiências vividas na disciplina estudada" (Aguiar; Freitas, 2023, p. 189). O ato de planejar, nessa perspectiva, não planeja uma aula de Geografia, de História ou de Matemática, mas planeja experiências que buscam engajar os docentes em suas situacionalidades, fazê-los pensar a própria vida enquanto vivem, para então, repensarem o sentido de suas vidas e da situação na qual estão situados, isso é o que permite a *práxis*. Uma educação sensível à experiência é uma

educação sensível à situacionalidade, ao modo como habitamos o mundo.

Araujo constatou em sua pesquisa que poucos jovens conhecem a geografia ou a história do município onde habitam; a falta de conteúdo disciplinar e experiencial sobre as especificidades locais reduz o sentimento de pertencimento e do sentido de lugar. Assim, ela destaca a importância de considerar no currículo escolar e nos livros didáticos o compartilhamento de ideias sobre as experiências dos estudantes e de suas famílias, incluindo sentimentos e emoções na compreensão dos lugares (Araujo; Moura, 2016).

Fazer planejamento, na perspectiva de uma educação sensível à situacionalidade do ser, passa por essa intencionalidade, por essa angústia de tentar fazer o outro, que não sou eu, se engajar com a sua situacionalidade, que não é a minha. Toda questão disciplinar, administrativa ou conteudista serve a qualquer âmbito, menos ao de um espaço pedagógico dedicado à educação sensível à experiência.

Sala de aula: sobre mestres e aprendizes

"É o mestre aquele que faz a sala de aula, e é a sala de aula aquela que faz o mestre" (Larrosa,

2018, p. 194). Isso é sobre estar-em-presença na sala de aula: um lugar preparado para mestres e aprendizes.

Que é isto, este lugar, sala de aula? Esta é uma pergunta fenomenológica (Marandola Jr., 2024) que leva a uma outra questão: Por que este lugar importa? A sala de aula é lugar de ser--e-estar-com, por isso, importa. É um lugar de intimidade, de encontro, de prazer e desprazer. É por isso mesmo que a sala de aula continua sendo um lugar de ressoar e de afetar o que somos. "Sala de aula que dá o lugar, o seu lugar, tanto para o mestre quanto para os alunos" (Larrosa, 2018, p. 194).

Ela não é apenas um espaço físico com suas paredes, janelas, quadro de giz, carteiras e mesa do professor. Muito embora estes sejam elementos simbólicos, que, ultrapassam sua materialidade quando ganham sentido na rotina escolar.

> Um lugar que se intersecciona com muitos outros lugares, mantendo relações com os espaços mais amplos. A ideia é romper com a separação entre "dentro" e "fora" considerando que o lugar não se limita ao espaço interno da escola, mas também é o seu exterior. Tal distinção muitas vezes persiste apenas na mente das pessoas e colabora para desconsiderar eventos im-

> portantes que ocorrem fora da escola, mas que têm impacto significativo dentro dela (Santos; Moura, 2023, p. 245).

Em sua essência a sala de aula se revela como lugar de extrema atenção, reflexão, encontro e partilha, onde o não-saber contorna o saber e a ele se mistura, formando algo novo (Serres, 1993). Nesse sentido, a sala de aula não é um ambiente isolado, mas um lugar permeável às influências do mundo externo, o que torna a escola complexa por ser parte intrínseca do mundo-da-vida (Moura; Marandola Jr., 2023).

No início da minha carreira como professora, nos anos 1990, tive uma experiência marcante com uma estudante surda e muda. Naquela época, não se discutia inclusão da forma como fazemos hoje; isso sequer era uma questão curricular dos cursos de licenciatura. Diante de tantas complexidades na sala de aula para uma professora iniciante, senti-me descalça, sem muita orientação. No entanto, a estudante estava adaptada ao ambiente escolar. Frente aos conteúdos e às metodologias trabalhadas em sala de aula, manifestava interesse e autonomia, lado a lado com as alunas que podiam ouvir e falar.

Como recém-formada, eu é quem não sabia lidar com a situação. Mas, ao longo do tempo, essa estudante me ensinou como ensiná-la. Durante as aulas, ela se dirigia a mim e às colegas, utilizando toda a sua corporeidade, com gestos e expressões faciais que compunham verdadeiras "paisagens mentais", para usar uma expressão de Merleau-Ponty (2014), que ajudavam a nos comunicar. Quando ela percebia que eu não entendia algo, fazia novos gestos até que nos entendêssemos. Sua persistência e criatividade foram importantes para o aperfeiçoamento do meu ofício, bem como para o processo de inclusão que estava sendo gestado no espaço escolar, mesmo sem que o nomeássemos dessa forma. Ela me fez compreender, então, que todos têm potencial para aprender, independentemente de suas limitações.

Em relação aos estudantes com deficiências visuais, auditivas e outras, Rezende (1990) afirmou que educar pelos sentidos e a partir deles se torna um obstáculo à percepção da realidade e, portanto, à aprendizagem. Por outro lado, Tuan (2012) explica que percebemos o mundo simultaneamente por meio de todos os sentidos, mas, usamos apenas uma pequena porção do nosso poder inato para experienciar. No caso específico dessa estudante

surda e muda, é nítido que os demais sentidos passaram a ser mais exercitados e ativamente usados, construindo uma maneira própria de apreensão e percepção.

Essa experiência me fez refletir sobre a sala de aula como um lugar de encontro e relação, lugar de afetividade. Não poderia deixar de mencionar novamente Rancière (2002), que defende a dignidade de cada vida inteligente e o direito ao desenvolvimento emancipatório, numa reciprocidade fundamental entre docente e discente. Nesse contexto, as inteligências se equiparam e se complementam, e a igualdade de inteligências é o princípio e a exigência do ato livre da criação.

O ofício docente exige o cuidado de de-morar-se junto às coisas e permitir-se que elas aflorem em um certo momento, em um certo lugar, em um certo encontro. "De certo modo, tanto a palavra do mestre quanto a dos alunos só tem sentido se fazem falar a relação que cada um deles tem com a matéria e, através dela, com o mundo" (Larrosa, 2018, p. 194).

Ao recordar dessa experiência e tantas outras que vivenciei em sala de aula, me pego pensando: Que lugar prazeroso para se estar! É uma pena passar tão pouco tempo neste lugar, a sala de aula: não permanecemos na sala de aula mais

do que um breve instante, mas, estar-em-presença nela é, de fato, um grande desafio para a docência!

Nesse exercício de leitura sobre o trabalho docente em sala de aula, as reflexões de Sennett parecem fazer sentido ao projetar a imagem do artesão com sua capacidade de pausar e refletir sobre o seu fazer. A pausa e a reflexão são atitudes essenciais na docência. Essa analogia nos leva a entender que o aprendizado é um processo cuidadoso de construção, que requer tempo, dedicação e reflexão constante. Mais uma vez me volto aos estudos de Larrosa para lembrar que mestre é artesão do tempo, da presença e do diálogo. Porém, não consigo me desvencilhar de Rancière e do seu mestre ignorante. Com eles relembro que mestre é o artesão do tempo, da presença e do diálogo que sabe que não é o artesão de tudo, somente de algumas coisas. Por isso, precisa se manter aberto aos começos, recomeços e novos começos, porque somos inconclusos, como Freire nos disse. Somos, assim, artesãos de um projeto inconcluso.

E depois?

Serres (1993) utilizou uma analogia com a biblioteca para transmitir a ideia de que o conhecimento adquirido deve transcender a simples acumulação de informações. Ele sugeriu

que, para alcançar um futuro que transcenda a reprodução do que já foi feito, é preciso sair da biblioteca. Adaptando para o contexto de nossas reflexões, podemos dizer que a sala de aula continua necessária, e, "A sala de aula é o que coloca cada um em seu lugar" (Larrosa, 2018, p. 194); certamente, convém tornar-se instruído. Mas, para que exista um depois, isto é, algum futuro que ultrapasse a cópia e a repetição, é preciso sair da sala de aula. Tal saber, embora excelente, contribui para a instrução, mas o objetivo desta é algo que não está nela mesma. Fora da sala de aula, temos outra chance.

Lições no/do quadro

Cada um no seu lugar!

Não saberia dizer quantas vezes repeti essa sentença: "Cada um no seu lugar!" Às vezes, algum aluno replicava: "Cada um no seu quadrado!" Pouco se refletia sobre o sentido de cada um no seu lugar. Lugar tinha o sentido puramente de localização. As camadas de significados interseccionados eram ocultadas pela forma com que entendíamos os processos educativos: seu lugar, meu lugar, ordem, organização, disciplina, silêncio, conteúdo, atenção! Para quem

tinha mania de explicação, manter-se em seu "quadrado" era uma necessidade pedagógica. A partir do momento em que passamos a pensar a educação como uma forma de interação, diálogo e intersubjetividade, os corpos começaram a sair do lugar e a se misturarem. Novos mapas de sala puderam ser criados, começaram a surgir outras metodologias e o sentido de lugar passou a ser ressignificado. Como destacamos em estudo anterior (Santos; Moura, 2023, p. 246): "Os ambientes em que o corpo possa estar em liberdade se tornam mais atraentes quando os outros sentidos são desenvolvidos e se tem experiências com o mundo".

No ato pedagógico, muitos elementos estão intrinsecamente ligados, um não pode existir sem o outro; há uma relação entre significantes e significados porque são existencialmente vividos (Rezende, 1990).

Chamada

Houve um tempo em que os estudantes eram chamados por números. Eu fazia a contagem como se pudesse seguir a velocidade da luz: número 1, 2, 3, 4, 5..... Não parecia ser um problema o fato de não chamar os estudantes pelos nomes. Passado algum tempo, em alguns

treinamentos para formação continuada, começamos a receber orientações de toda a parte, indicando que era preciso chamar os estudantes pelos seus respectivos nomes de nascimento. Chamar os estudantes pelos seus nomes passou a ser uma forma de reconhecer as suas individualidades, contrastando com a padronização do uniforme, por exemplo. Esse tempo marcou o começo das discussões sobre respeito às diferenças e valorização da identidade pessoal, em um ambiente acolhedor e inclusivo. Isso anunciava a mudança de direção dos ventos da educação, cujas abordagens pedagógicas passaram a centrar-se mais nos estudantes, influenciadas pelas mudanças nas políticas educacionais decorrentes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Hoje, os tempos são outros: no Estado do Paraná, não há mais números ou nomes. Agora, os professores utilizam o reconhecimento facial, por meio do aplicativo Escola Paraná Professores ou pelo Registro de Classe Online (RCO). Basta tirar fotos da turma, e o aplicativo identifica quem está presente. Em tempos de biometria, o ato de nomear perdeu a sua força. A defesa do direito do nome social, designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é social-

mente reconhecida, começou a ganhar força no Brasil nos anos 2010, e somente em 2018, a Resolução CNE/CP nº 1/2018 autorizou o uso do nome social nos registros escolares da educação básica, reconhecendo o direito do nome social. Esta é mais uma questão a ser enfrentada em tempos de biometria; um potencial problema para a identificação facial dos alunos trans. O que tensiona a contradição entre a necessidade de reconhecimento individual em respeito a diferença e o uso crescente de tecnologias que tendem a despersonalizar as interações sociais em contextos educativos.

Prof.Geo

Escutei esse termo por anos a fio. Poucos estudantes me chamavam de qualquer outra forma. Talvez alguns nem soubessem ao certo o meu verdadeiro nome. Para eles, eu era representada pela figura do mestre que carregava o "mundo" nas mãos. Naquele tempo, na Geografia que ensinávamos, "mundo, planeta e globo terrestre" tinham o mesmo significado. Sempre que possível, levava para as salas de aula, de um lado, o mapa-múndi físico, de outro, o globo terrestre. No bolso do jaleco, várias bússolas escolares. Em meio aos ma-

teriais, um Atlas. Eu sempre carregava esses instrumentos, pelo simples fato de ser a Prof. Geo, pois não deseja perder esse meu *status*. De qualquer forma, como instrumentos essenciais de trabalho, em uma aula de Geografia, não podiam faltar. Aliás, o mapa provocava grande agitação em uma época que não havia celulares, GPS e internet. Ao iniciar uma aula, era sempre a mesma rotina: ao abrir o rolo do mapa e colocar o globo sobre a mesa, enquanto a Prof.Geo escrevia o tema da aula no quadro de giz, os estudantes aproveitavam para bisbilhotar esses instrumentos didáticos. Eles queriam ter o mundo na palma de suas mãos. Não demorava muito e a Prof.Geo repetia: "Cada um no seu lugar!".

Mesa de professor, mesa de aluno

Na mesa do professor: maçã, livros, pilhas de livros, cadernos, canetas, lápis, borracha, régua, giz, mapas, globo terrestre. Estereótipos? Talvez. Partilha. Presença. Autoridade Concedida. Palavra. Mediação. Ao redor da mesa: alunos e alunas. O que mais poderia revelar sobre o ofício da docência do que a própria mesa do professor? Hoje: tudo está condensado na tela de um computador. Nada a dizer. Muito a se pensar e escavar na mesa da docência.

Na mesa do aluno: livro, caderno, lápis, apontador, borracha, mochila, espaço pessoal, individualidade, diferença, presença-ausência, dúvida, descoberta, atividade, curiosidade, erros, acertos, aprendizado. Hoje: celulares por toda a parte, por onde se tem "acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias. Não habitam mais o mesmo espaço" (Serres, 2013, p.19). Por isso mesmo Oliveira (2003, p.62) lembrou que "com outras fontes e canais de informação mais modernos e mais dinâmicos que a escola, os estudantes podem acompanhar os fatos acontecendo, necessitando, portanto, desenvolver um espírito crítico para selecionar e analisar o próprio desenrolar dos acontecimentos".

Aula

O termo aula – originada do latim é derivado do grego *aule* – é concebido como um "pátio", onde interação e aprendizado mútuo transcende a simples transmissão de conhecimentos. Para mim, sempre houve uma coluna vertebral da aula: Abertura, Introdução, Inter-

pretação, Aplicação, Conclusão. Sempre funcionou bem. Previsível? Nem sempre. Por mais que sejamos metódicos e preocupados com os conteúdos e metodologias, uma aula se baseia em relações; é um momento em que ideias podem ser expressas livremente e todos têm algo a dizer e a contribuir. Ainda que em uma aula mais dogmática ou autoritária, o ser-em-situação, pelo fato de ser-e-estar-com, abre caminhos, revela-se e tende a impor seu próprio ritmo à aula. O desenrolar da aula se equilibra em um movimento que transcende os limites do "Eu-Eles" e do "Um-Outro" e atinge o "Eu--Nós-Mundo".

Sinal

Muitos veem o sinal da escola como semelhante ao de uma fábrica, considerando-o um dispositivo pedagógico marcado pela rigidez e controle do tempo. O sinal também pode ser compreendido como um símbolo da rotina e previsibilidade. No espaço escolar, há tempo para tudo: para conversar, brincar, estudar, ler, escrever, mudar de matéria, alimentar-se. Por outro lado, pode ser interpretado como libertação: fim das obrigações, início do tempo livre para o ócio. Em uma das escolas que

trabalhei, passamos a tocar músicas no lugar do sinal. Isso mudou a forma, mas não muito a sua essência.

Agenda de professor

Acordar muito cedo, organizar os materiais pedagógicos e ir para a escola [ou universidade], às vezes caminhando, às vezes no transporte coletivo ou individual. Dar aulas em fragmentos, das 7h30 às 8h20 [América Latina], das 8h20 às 9h10 [Globalização], com recreio/conversa às 10h – retomada das aulas às 10h20 até as 11h10 [Índia] e das 11h10 às 12h [de volta a América latina]. Intervalo para o almoço. Correria. Retomada das aulas das 13h30 às 14h20 [Relevo], das 14h20 às 15h10 [Amazônia], com recreio/conversa às 15h10, e das 15h30 às 16h20 [Clima e Tempo] e das 17h10 às 18h [Região Norte]. Jantar. Planejar/Estudar. Descansar. Amanhecer. Recomeçar... "O mestre é, poderíamos dizer, um artesão do tempo. O que o mestre maneja, poderíamos dizer, são as artes do tempo, as artes de fazer tempo, de dar tempo, de organizar e orientar o tempo" (Larrosa, 2018, p.192). O tempo passou e a rotina se acelerou. Não é fácil a vida de professor!

Quadro de giz

Como professora, confesso que tenho um certo encantamento pelo quadro de giz, assim como pelo caderno. Por isso, resolvi escrever mais sobre esse tema. Talvez seja porque sou do tempo em que na sala de aula esses dois objetos reinavam de forma absoluta. Textos no quadro, escritos no caderno: era partilhando textos comuns que alcançávamos, passo a passo, as escritas autorais, indo da "[...] partilha de um texto comum à escrita individuada". (Ramos de Ó, 2019, p. 382). Esses clássicos instrumentos pedagógicos têm sido esquecidos na era das tecnologias educacionais. "Da escrita à pena, nossa época passa ao teclado" (Serres, 1993, p. 24).

Ao observar meus alunos, futuros professores, em seus estágios de regência, uma cena tem me chamado a atenção: em geral, eles não sabem escrever no quadro de giz, tampouco usá-lo de forma interativa em sala de aula. Comecei a perceber que uma das grandes dificuldades dos estudantes em formação era justamente aquilo que me parecia tão rotineiro e trivial. Parece ser apenas uma questão técnica de fácil solução: "basta um pouco de treinamento". Mas não é bem assim. Sem que eu me desse

conta, o "amanhã" de Serres (1993, p. 25) chegou rápido demais: "Ora, amanhã não escreveremos mais com esta única mão que segura o lápis ou a caneta sobre uma página, orientados ou desorientados, mas com duas mãos complementares sobre teclados ou outros consoles. A questão da escrita está mudada [...]".

No início das orientações de estágio no curso de Licenciatura em Geografia na UEL, duas décadas atrás, recordo-me dos jovens que iniciaram sua jornada docente. Para eles, o quadro de giz era muito familiar, já que a prática de escrever no caderno os arremessava quase que naturalmente para o mundo tangível do quadro; este instrumento de trabalho parecia ser algo comum; da forma como se escrevia no caderno, se escrevia no quadro.

Essa nova geração de futuros mestres mostra uma diferença marcante: criados numa era digital, onde o toque na tela é mais comum que o desenhar com um lápis sobre o papel, a sua relação com o quadro de giz soa quase estranha. Enquanto os mais antigos traziam consigo a destreza de quem há muito dominava o giz, os novos alunos, acostumados com *laptops* e telas sensíveis ao toque, parecem desajeitados diante do quadro de giz.

> As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. [...] podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça (Serres, 2013, p. 19).

Será que poderemos superar estes modos conectados que têm desconectados as relações e nos objetificados na sala de aula, e fora dela? Marandola Jr. (2013, p. 57) lembra que estamos vivendo um momento em que há um "esforço de entender as novas geografias num mundo em movimento, incerto, fluido, telepercebido, de comunicação intensa e de relações interpessoais escorregadias, efêmeras, errantes". Difícil não reconhecer a importância e até necessidade da conectividade digital, porém precisamos encontrar maneiras para preservar as mais tradicionais formas de aprendizado. Por isso, continuo defensora do uso do caderno e do lápis em sala de aula e do quadro de giz, como um grande caderno de anotações. Quando se tem intimidade com o caderno, fazendo-se anotações, grifos e destaques de informações

importantes, transfere-se essa habilidade para o quadro.

Um detalhe que pode parecer insignificante, mas que tira o meu foco da aula. Ao observar essa nova geração usando o giz colorido, por exemplo, percebo que usam de forma excessiva, com cores que se confundem com o fundo verde do quadro, tornando os textos e esquemas quase ilegíveis. O giz colorido é como as canetinhas marca-texto no papel, permite sublinhar pontos importantes e utilizar cores diferentes para ressaltar palavras, expressões, frases-chave ou esquemas, mas é impossível escrever no caderno com o marca-texto. Porque o fazem no quadro de giz?

Na transição da escrita digital para o retorno da escrita com o giz parece que os futuros mestres estão prestes a atravessar um abismo. As polegarzinhas e os polegarzinhos, personagens da era digital criado por Serres, saíram da posição de alunos e estão assumindo o posto de professores. Essa nova geração de jovens professores "não tem mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais na mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço" (Serres, 2013, p. 20).

Essas percepções me levaram a refletir sobre como a evolução tecnológica moldou a maneira como aprendemos e nos relacionamos com as ferramentas básicas de educação. E assim, enquanto testemunhava essa transição entre o antigo e o novo, percebi que a adaptação é tão vital quanto o conhecimento que compartilhamos.

O quadro não apenas oferece um espaço físico para escrever e desenhar, mas também se constitui como um meio que permite ao professor guiar seus educandos desde a abertura intuitiva e espontânea de uma aula até a compreensão e interpretação do material ensinado. Antes de tudo, o quadro de giz é

> o foco de atenção dos alunos, já que nele não se escreve qualquer coisa, mas apenas se registra o que é importante enfatizar e lembrar. Durante a aula o quadro-negro mantém um caráter único; poderíamos dizer que a lousa está viva, porque permite ir criando, deixando de lado as confecções já feitas, característica fundamental das apresentações em *powerpoint*, que impedem a possibilidade de ir variando, dependendo das circunstâncias que se apresentam durante a aula (Larrosa, 2018, p. 31).

O futuro professor se posiciona, está ali, com toda a sua corporeidade: o corpo completo

e movente se vê "obrigado" a desenvolver habilidades complexas, por exemplo, ao sair dos *powerpoints* e assumir uma aula com o uso do quadro de giz. Serres (1993, p. 20) lembra que "o escrever mobiliza e recruta um conjunto tão refinado de músculos e terminações nervosas que, em comparação, qualquer ofício manual fino, como a óptica e a relojoaria, é grosseiro". A prática da escrita a giz leva o professor a ter maior mobilidade em sala de aula, ele pode mudar de posição para representar uma nova ideia. Não precisa ficar sempre na mesma posição atrás da mesa e do computador para mudar seus slides, pois assim perde a oportunidade de se conectar com seus discípulos.

Sob um paradigma tecnicista, mas não menos importante, Pilleti (2004) explica que ao escrever no quadro, o professor não pode explicar ao mesmo tempo; e tem que evitar as longas transcrições e o intervalo grande de tempo em silêncio. É necessário se dirigir à turma enquanto escreve, permanecendo em posição lateral, pois não deve ficar completamente de costas para seus estudantes. Esse autor, lembra também que é preciso escrever com letras grandes e legíveis; a letra cursiva é preferível, mas se não for legível, deve ser praticada ou substituída por letras em caixa alta. Todo conteúdo apre-

sentado no quadro deve ter um título claro, e as frases devem ser curtas e concisas, ocupando poucas linhas. A sequência do assunto deve ser respeitada e apenas o essencial deve ser escrito. Não se pode escrever tudo o que deseja, basta a introdução de um tópico, a síntese, a recapitulação e a esquematização.

Assim, o quadro de giz é quase uma extensão do ser-aí do professor, desempenha várias funções importantes, indo além da escrita, ao estimular também a leitura e a conversação. Então, enquanto o professor explica a lição, deve alternar entre escrever, ler e conversar. O quadro é um apoio, não uma substituição para suas explicações. Quando simplesmente fala, precisa envolver-se em um olhar intimista com seus alunos.

Com giz branco e os coloridos o professor delimita o tema, organiza seus pensamentos, cria conexões e destaca os pontos-chave do conteúdo que está ensinando; seus alunos replicam no caderno, acompanham e como em um ritmo de valsa "a alta precisão muscular e nervosa abre para a exatidão do pensamento" (Serres, 1993, p. 20). Ao alternar entre a escrita no quadro, leitura, demonstrações e explicações, o professor proporciona aos seus alunos a experiência de aprendizado: "Corpo, músculos,

nervos, sentidos e sensibilidade, alma, cérebro e conhecimento, tudo converge para esse lugar [...]" (Serres, 1993, p. 17-18).

O uso do quadro permite a pausa e o movimento: enquanto rapidamente faz anotações, o professor se abstém de explicar. Ele, o mestre, para, pensa, demonstra, traça, desenha, escreve; ele deseja ensinar. "O professor já sabe como conduzir a escrita na lousa de modo que todos possam enxergar e, sem precisar de grande concentração, discorre a sua tarefa de ensinar, um ente que se apresenta como aí, com sua determinação no cotidiano" (Oliveira, 2022a, p. 58).

Se a escola não mudou em sua rotina, estrutura física e curricular, como afirmamos em outro texto (Santos; Moura, 2023), para atender às necessidades das novas gerações, ela precisa se reinventar em seus conteúdos, métodos de ensino, currículo, tecnologia e avaliação. Embora sua estrutura física permaneça a mesma, aliás, "a permanência é um elemento importante na ideia de lugar" (Tuan, 2013, p. 171), sua capacidade de se adaptar é fundamental para que continue cumprindo sua vocação educativa, como tentamos esboçar apresentando alguns fragmentos da rotina escolar em sua materialidade. Isso não significa que

ela esteja ensinando menos; pelo contrário, em nossas visitas às escolas de Londrina e região, temos nos convencidos de que ela está se esforçando para se manter relevante.

Apesar de todos os ventos contrários, neste momento, com discussões sobre a privatização da escola pública no Paraná, por exemplo, vemos que a escola e a universidade têm apresentado resistência para garantir a sua essência. Relph (1979) ressalta que o espaço não é apenas aquilo que percebemos pelos sentidos, mas também vivemos nele, projetamos nossa personalidade e estamos emocionalmente ligados a ele. A escola e a universidade é esse espaço que não é apenas percebido, mas vivido, por isso se torna lugar, como lembrou Tuan (2013), são os acontecimentos simples que, com o tempo, vão construindo um sentimento profundo pelo lugar.

O mestre, um ente que por mais que saiba como conduzir a rotina de sua profissão vê a passividade e o imprevisto como projeto, possibilidades que podem levá-lo a experiências não previstas, que podem tirá-lo da determinação do cotidiano, ou incrustá-lo ainda mais nela. Por isso, mais uma vez faz-se necessário pensar a docência em situação, pois é compreendendo os sentidos que atribuímos ao

nosso ofício e sua situacionalidade que podemos começar, recomeçar e começar de novo, a cada lição no/do quadro.

Ler, escrever e conversar ou cartas, poemas e rodas

"O mundo resiste, porém, às tentativas
de colocá-lo em palavras"
Michel Onfray (2009, p. 101)

Estimulada por um curso, "Fenomenologias do Pensar: Ler, Conversar, Escrever", ministrado pelo professor Eduardo Marandola Jr., na Unicamp, em 2015, em que conversamos sobre a importância de ler, escrever, conversar e pensar, decidi compartilhar neste livro algumas metodologias de leitura, escrita e conversação que se desdobraram desse curso, enquanto experiência pedagógica. O estender-se para a sala de aula não se resume apenas a transmitir conhecimentos, mas criar um ambiente onde ler, escrever, conversar e pensar sejam atividades livres, onde os corpos possam sentir-pensar. Afinal, "o pensamento não existe fora do mundo e fora das palavras" (Merleau-Ponty, 2014, p. 249).

Quantos fichamentos de textos, resenhas, resumos, relatórios, artigos, cartas, poemas, textos livres, portfólios já não foram tecidos pelas nossas próprias mãos? Quanta originalidade deve existir nos cadernos velhos, blocos de anotações, cadernetas de campo, croquis, arquivos de texto, esboços nos quadros de giz que foram apagados para que se pudesse começar uma outra aula. É impossível querer quantificar a produção que a escola e a universidade têm como instituições formadoras. Nem tudo é cópia, nem tudo é reprodução, nem tudo é alienação. Há originalidade nos textos escritos, desenhados e falados por mestres e aprendizes e em seus modos de ensinar, aprender e construir conhecimentos.

A partir de diálogos nascidos em sala de aula, busquei formas de melhorar o trabalho com a leitura, a escrita e a conversação como experiência, colocando os estudantes como artesãos de suas próprias narrativas. O combate ao apagamento da leitura e ao esquecimento da escrita não seria parte fundamental do ofício do docente artesão, da presença, do tempo, do diálogo, da leitura e da escrita? As cartas não seriam uma forma de promover a escrita à mão, misturando dedos, teclados, lápis e papel?

Cartas na docência

Cartas, poemas e textos livres são formas de escrever à mão que não apenas incentivam a reflexão sobre a profissão, mas também pode ser um método de estudo para a compreensão da experiência do outro, além de salvaguardar a leitura e a escrita do seu esquecimento. Além dos textos escritos em estilo de cartas, poemas e textos livres, trabalho também com a perspectiva de cartas imaginadas, explorando, ao modo de Wright (2014), a imaginação e a subjetividade como qualidades fundamentais para um bom geógrafo. De uma maneira *lúdica* para humanizar os autores estudados, parti de narrativas fictícias de suas histórias pessoais e profissionais com o objetivo de utilizar a leitura e a escrita para refletir como suas ideias pedagógicas são nutridas por suas experiências.

A escrita de cartas como metodologia de trabalho em sala de aula é uma maneira de afetar, explorando a intersecção entre vida pessoal e teoria, humanizando os pensadores e conhecendo suas contribuições para a educação. Selecionei uma parte pequena do trabalho realizado nas disciplinas e em cursos de extensão e formação para a docência para compartilhar esta prática e suas possibilidades.

As cartas não são uma representação da experiência vivida, apesar de expressarem trajetórias de vida abordadas em diferentes contextos. Outras experiências demonstram a importância da escrita de cartas, não como representação, mas como expressão das diferentes geograficidades (Venerotti, 2020; Aguiar, 2024). Quero dizer que as cartas autorais são suficientes para falarem por elas mesmas, sem que eu precise me estender em um processo estafante de análise textual ou discursiva. Meu trabalho com as cartas não é utilizá-las como método de produção de material para outras análises que não sejam a hermenêutica da geografia vivida, aquela que não se encontra nos conceitos e categorias científicas, mas na descrição intensa e expressiva da geografia vivida em ato, como Dardel (2011) nos chamou atenção. Com as cartas, busco convidar os estudantes a pensar sua geograficidade e a imaginar as geografias vividas pelos autores que estudamos. Em minha prática, essa tem sido mais uma forma de pensar a docência em situação e, porque não, de pensar a situação da docência e a situacionalidade dos docentes.

O primeiro bloco de cartas foi escrito em 2020 durante a disciplina "Introdução à Pesquisas no campo da Geografia Humanista", de base fenomenológica, oferecida pelo Programa

de Pós-Graduação em Geografia, na UEL. O objetivo era construir conhecimentos sobre os temas da aula e, ao mesmo tempo, dar sentido a um momento particular de nossas vidas, quando enfrentávamos a pandemia da COVID-19 e tivemos que nos reiventar através de aulas pela tela do computador.

A primeira carta *é um* convite de abertura, onde anuncio os autores que seriam estudados durante o semestre. No decorrer da disciplina, para cada autor estudado, foi escrita uma nova carta para subsidiar a conversa que ocorreria no dia da aula. Em anexo às cartas, eram sugeridos "cardápios" de leitura sobre as ideias pedagógicas dos autores selecionados, bem como textos de pesquisadores que se dedicaram a estudar as obras escolhidas para os nossos estudos em grupo. Para incentivar a leitura e a escrita, binômio inseparável, propusemos seminários a partir de pequenos grupos e, em alguns casos, individualizados, nos quais os participantes prepararam suas próprias cartas sobre seus autores favoritos para compartilhar previamente as aulas. Em cada encontro conversávamos sobre o conteúdo das cartas, dos textos lidos, mas, sobretudo, de como as leituras e as escritas mexiam com o nosso pensar e fazer cotidianos. A pergunta que sempre faço em aula: "O que essas ideias mexe-

ram com as suas/minhas ideias?" A conversa se abre assim em liberdade, cada um oferece o que tem em mãos, em mente e em toda a sua corporalidade, fundindo razão e emoção.

A segunda carta, escrita pelo professor Eduardo Marandola Jr., nosso convidado para uma participação especial na disciplina, momento em que p**ô**de compartilhar um pouco de sua trajetória pela Geografia fenomenológica e incentivar os estudantes a fazerem as suas próprias imersões.

Carta I – Convite à Conversação

Londrina, inverno de 2020.

> Seus nomes estão na lista de uma disciplina de Introdução à Pesquisa no campo da Geografia Humanista de base fenomenológica, talvez, vocês estejam buscando respostas para uma pergunta que eu mesma sempre me faço: Afinal, como avançar no conhecimento de mundo por meio do pensamento fenomenológico? Para esta descoberta, quero convidar vocês a fazerem uma viagem pelo espelho de Alice no País das Maravilhas, atravessando-o para entrar em um mundo alternativo de ideias e práticas...
>
> A cada encontro conheceremos alguém que nos falará com autoridade sobre um deter-

minado assunto: Edmund Hurssel (1859-1938), o pai da fenomenologia, judeu alemão, grande filósofo do início do século XX, questionou o conhecimento universal e rompeu com a tradição positivista. Ele nos ajudará a mergulhar no mundo-da-vida [lebenswelt]! Gaston Bachelard (1884-1962), filósofo francês, incansável na tarefa de investigar o conhecimento e a imaginação criadora, nos apresentará o homem diurno e o homem noturno, um ser que pensa enquanto devaneia e devaneia enquanto pensa. Martin Heidegger (1889-1976), filósofo, escritor e professor, da tradição hermenêutica filosófica, nos ajudará a compreender melhor a fenomenologia e o existencialismo alemão. É do francês Eric Dardel (1899-1967) o conceito geograficidade, que expressa a essência da relação Homem-Terra. Com este geógrafo será possível compreender o amor ao solo nativo, uma geografia do homem como modo de sua existência e destino. Francês, filósofo subversivo e homem engajado, Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), nos apresentará a percepção como parte constituinte de nossa interação com o mundo. Jean-Paul Sartre (1905-1980), filósofo defensor da fenomenologia de raiz e fundador da ontologia fenomenológico-existencial francesa, nos apresentará o homem como ser em construção, constituído de inúmeras possibilidades diante de si mesmo, do mundo e do outro, numa visão antropológica da liberdade humana, marcada

fortemente pela responsabilidade. Com Angela Ales Bello, filósofa contemporânea, italiana, especialista na Fenomenologia de Edmund Husserl e uma das mais renomadas pesquisadoras do pensamento de Edith Stein (1891-1941), seremos chamados a percorrer o percurso de Edmund Husserl, atentos ao que nos está à volta e à nossa própria experiência interna. Com Yi-Fu Tuan, geógrafo sino-americano, seremos encaminhados para um mundo topofílico, telúrico, afetivo, de pausas e de movimentos. Com Anne Butimer (1938-2017), geógrafa irlandesa, conhecida por sua geografia social e pelas abordagens humanistas e fenomenológicas, entenderemos o sentido de lugar criado pelas pessoas que nele vivem. José Ortega Valcarcel, doutor em Geografia e professor de Análise Geográfica Regional na Universidade de Valladolid, é autor de inúmeras publicações e uma figura relevante na geografia realizada na Espanha. Com ele retornaremos às clássicas questões [Que é a geografia? Para que serve?], numa viagem pela história da Geografia e tensionamentos críticos sobre os horizontes possíveis.

E não nos esqueçamos dos pensadores latino-americanos: Lívia de Oliveira (1927-2020), professora-geógrafa (Unesp, Campus de Rio Claro/SP) e precursora dos estudos em Geografia Humanista no Brasil, em sua relação afetiva com a Geografia [presidiu sua última banca de mestrado aos 90 anos!] nos conduzi-

rá a um delicioso passeio pela magia das águas por onde navegou pelo mundo a fora. Werther Holzer, arquiteto 'geógrafo' e professor na Universidade Federal Fluminense (UFF), tomando como base a sua íntima relação com a Geografia Humanista de base fenomenológica, nos levará a reflexão sobre a construção de uma nova geografia. Eduardo José Marandola Jr, geógrafo humanista londrinense, professor na Unicamp/Campus de Limeira, SP, com os seus textos, apresenta um horizonte cheio de possibilidades para a geografia contemporânea. Com os colombianos, Ana Patrícia Noguera de Echeverri e Jaime Alberto Pineda Munoz, poderemos expandir o nosso pensamento ambiental pelas novas geografias do sul. Com Cristina Herrera Saavedra, discutiremos a produção dos espaços comunitários e com Nubia Moreno Lache, a espacialidade urbana e a educação geográfica.

Com esses pensadores e outros que possivelmente encontraremos pelo caminho, poderemos ampliar os nossos horizontes, rompendo com a familiaridade das coisas para enxergá-las como elas são em sua essência. Que esta disciplina possa estimular a nossa criatividade, nos ajudando a fugir da uniformidade e da repetição. O meu convite é que possamos viver intensamente cada sentimento, nos empurrando para frente num movimento contínuo de pensar na vida não apenas em como ela é, mas em como ela pode vir-a-ser. Que esta viagem se

transforme em um encontro com o que há de melhor em cada um de nós! Em nosso primeiro encontro conversaremos sobre nós mesmos, como sujeitos situados no mundo-da-vida. Prepare a sua mesa com o que desejar degustar. Sobre a minha mesa colocarei um bom vinho e convido a todos a um brinde ao "dublo papel criador das conversações: o de enriquecimento das ideias pelas réplicas e do estímulo do espírito pelo calor da conversação (Moreletti, 2001, p. 9)".

Jeani Delgado Paschoal Moura

Carta II – Um encontro com o livro de Dardel

Limeira, 02 de Setembro de 2020.

Aos amigos de Londrina

Semana passada vocês leram e discutiram uma obra muito importante para mim: "O homem e a terra", de Éric Dardel. Poucas obras tiveram impacto tão profundo na geografia feita no Brasil nos últimos 10 anos. Senti não ter tido condições de lhes acompanhar, pelo prazer da companhia (embora estar sempre on line não tem sido fácil para mim, como certamente é desafiador para vocês também) e por poder ouvi-los repercutir esta leitura preciosa. Como vocês têm sido tão gentis e calorosos em nos receber, me senti tentado a compartilhar um pouco minha experiência com este livro. Espero que, de

alguma forma, lhes seja interessante essa vibração conjunta.

oOo

É seguro dizer que a primeira vez que vi referência ao livro de Dardel foi na leitura da fotocópia da dissertação de mestrado de Werther Holzer: "A geografia humanista: sua trajetória 1950-1990", que encontrei no finado Laboratório de Pesquisas Urbanas e Regionais da Universidade Estadual de Londrina. Naquela tradicional biblioteca do Departamento de Geociências (bem mais significativa à época do que o acervo temático equivalente presente na Biblioteca Central) eu procurava pistas para uma iniciação científica sobre Geografia e Arte, orientada pela Profa. Yoshiya Nakagawara Ferreira. Era o ano de 2000, e a Geografia da época era significativamente distinta da atual e talvez por isso a leitura do capítulo específico sobre Dardel não tenha produzido o efeito que teria posteriormente. Mesmo assim, busquei aquele livro e o encontrei apenas em 2001, na forma de outra fotocópia da edição de 1990, em francês, desta vez nas mãos da Professora Lúcia Helena Gratão, que conheci naquele ano, no retorno de sua licença para o doutorado.

Procurei em sebos (um lugar habitual para mim) e em livrarias, em vão. Em uma época pré-Google e ainda na primeira década da revolução

globalizatória, encontrar referências e livros era um trabalho significativamente distinto do atual. Não lia francês, mas sabia da preciosidade e importância daquela cópia. Ainda tentei a leitura, mas não fui capaz de avançar muito e me servia apenas aquilo que Werther havia colocado em sua dissertação, ou daquilo que outros autores (como Solange T. de Lima, Amélia Nogueira e Edward Relph) diziam de Dardel. Na época, não lia outra língua além do português e a bibliografia humanista era bastante limitada comparada ao que temos disponível hoje, 20 anos depois. Dardel era uma referência, um marco daquela geografia que eu descobria, mas não era efetivamente fundamento de meu trabalho. Sem a leitura, sem degustá-lo, ele era um sopro, ou uma estrela distante, cuja luz extinta há séculos ainda oferecia guia. Mas não era um companheiro, nem estava visceralmente articulado à minha geografia. Mesmo assim, ele exercia um fascínio, sobretudo à medida que eu folheava suas páginas, tentando em vão aprofundar suas palavras, em especial à medida que a fenomenologia se tornava mais e mais o centro de meu interesse na época. "A mais bem acabada obra de uma geografia fenomenológica": até hoje acho difícil colocar em questão esta frase, já muito repetida.

Assim, com esse fascínio que dedicamos às relíquias, cuidei daquela obra copiada e encadernada em espiral, sempre voltando a ela, mostrando, compartilhando, desejando sua leitura.

Quando entrei na pós-graduação na Unicamp, em 2003, passei ao mesmo tempo a frequentar, com assiduidade, a biblioteca da Rua 10, em Rio Claro. O *campus* Santana, como era chamado a antiga sede do Departamento de Geografia da Unesp, tinha uma biblioteca setorial da Física e da Geografia com um acervo que eu nunca havia sonhado. Periódicos internacionais centenários, com coleções completas, obras clássicas e a edição de 1990 de "L'homme et la terre". Foi a primeira vez que tive o livro original em mãos, e confesso que foi de grande emoção poder folhear as páginas daquela obra, embora já estivesse bem familiarizado com ela a partir de sua cópia. Mas a capa, a textura, enfim. Quem ama livros pode imaginar bem o que é encontrar um livro assim. É como chegar na estrela.

Como aluno da Unicamp, outra biblioteca que passei a frequentar é aquela do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, que possui uma das maiores bibliotecas de humanidades da América Latina. Qual minha surpresa ao descobrir ali a edição italiana, de 1986, organizada por Clara Copeta, com vários artigos que repercutiam a obra de Dardel, como de A. Buttimer, F. Farinelli, B. Lévy, J-B. Racine e C. Raffestin. Inspirado na amiga Lúcia Helena, fiz uma cópia colorida e encadernei como um livro. A biblioteca do IFCH também tinha um exemplar da reedição de 1990 da edição francesa, mas a grande descoberta, junto com a edição italiana,

estava na biblioteca da Faculdade de Educação: a edição original de 1946 de "Histoire, sciencia du concret". Livro que antecedeu em seis anos "O homem e a terra", eu nunca havia tido contato com ele até então. Essa também foi uma grande emoção. Não sei se vocês tiveram já esta experiência: ler sobre um livro, raro e fora de catálogo e, de repente, em uma estante de biblioteca, topar com ele diante de si! Tocar suas páginas, folheá-lo, sentir o volume entre os dedos. Que sensação! Deste livro não fiz cópia, pois não tive coragem de submetê-lo ao exigente processo de xerox. Mas também não tinha condições de me dedicar ao seu estudo naquela época - o doutorado me trazia muitas exigências. Durante a pós-graduação, me dediquei a estudar línguas e assim passei a poder entrar na obra de Dardel gradativamente. Mas não de forma sistemática.

Minha pesquisa de tese foi bastante horizontal, envolvendo várias temáticas para além da fenomenologia, então este estudo ia ficando para depois. Assim, seria verdade dizer que durante a pós-graduação, Dardel continuava mais a ser uma grande referência, muito mais próximo, mas ainda assim, aquém das reverberações possíveis que ainda viria a ter em meu trabalho e pensamento. Após a minha defesa, em Fevereiro de 2008, as oportunidades de estudar e retornar a Dardel foram aparecendo cada vez mais. Mas esta é uma carta sobre o livro, não sobre a obra. Neste sentido, quando fui a Bos-

ton participar do encontro anual da American Association of Geographers (AAG) eu pude realizar várias compras antecipadas de obras em inglês e francês. Dentre elas, tive o prazer de adquirir meu exemplar da edição de 1990. Embora a emoção não se compare com aquele dos primeiros encontros, fiquei bastante contente de finalmente ter uma edição formal do livro. Em nova viagem aos Estados Unidos, em 2010, encontrei à venda em sites de *livraison d'occasion* a edição original de 1946 de "Hitorie, science du concret". Este sim, quando peguei em mãos, tive uma emoção renovada! Que grande prazer encontrar este livro e poder enfim ter a oportunidade de lê-lo atentamente! Estou convencido de que nossa leitura de "O homem e a terra" precisa desta contraparte da historicidade, para adensar a própria compreensão da obra de Dardel.

Em 2011, por ocasião da organização do livro "Qual o espaço do lugar?", soube que Relph tinha uma tradução feita para o inglês que nunca havia sido publicada. Naquele mesmo ano, tivemos a nossa tão aguardada publicação em português: a terceira língua na qual Dardel fora publicado (após o original em francês e a tradução italiana). Essa tradução nasceu anos antes, no encontro e dedicação de algumas pessoas. Mesmo antes da criação do Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural (GHUM) que, desde sua formação, teve como uma de suas di-

retrizes de atuação a tradução de textos e livros, era uma conversa frequente com Werther Holzer, Lívia de Oliveira e Oswaldo Bueno Amorim Filho a importância de traduções, e como seria importante ter Dardel traduzido. Amorim, um francófono convicto, já havia acenado para realizar a tradução, assim como Werther dizia ter parte traduzida da época em que fez o mestrado. Naqueles anos ainda estava aprendendo sobre o mercado editorial, buscando caminhos de construir relações com editores. Estava no processo final de escrita de tese em algum momento entre o final de 2007 e início de 2008, atolado e completamente mergulhado na escrita da tese, quando olhei para cima, na estante, e peguei o livro "Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia", de Jean-Marc Besse. Este livro havia sido publicado em 2006, pela Perspectiva, e discutia bastante a obra de Dardel. Retirei a sobrecapa e encontrei no alto da capa, como tradicional na coleção Estudos da editora, a indicação da área do livro: "Geografia". Nunca havia visto um livro da Perspectiva com esta indicação, e aquele fora exatamente o primeiro. Em um estalo, abri o site da editora e escrevi um email para eles parabenizando pela publicação, afirmando que a comunidade geográfica agradecia, pois era o primeiro livro da área, e que aquele livro em especial tratava de temas ainda com poucos títulos no mercado editorial brasileiro. Mencionei então que tínhamos projetos de traduzir um dos

livros bastante discutidos por Besse, "O homem e a terra", e perguntei se a editora teria interesse em publicá-lo. A resposta não tardou a chegar, com uma excelente acolhida e um convite para uma reunião, a qual compareci com Lívia. Fomos recebidos pelo saudoso professor Jacob, editor, e acertamos o início de um relacionamento editorial. Amorim abriu mão de traduzir deixando a tarefa para Werther, que a executou com maestria. Assim, o sabor de ter em mãos a edição em português do livro de Dardel, com a oportunidade de prefaciá-lo, é de uma certa forma, bastante especial. Já me alongo demais.

O que aconteceu com a geografia brasileira após essa publicação é algo que merece estudo e reflexão. Vocês são, de certa forma, privilegiados. Chegaram a uma geografia em que têm acesso a Dardel, presente e vivo em seu pensamento. Sua vivacidade reverbera fortemente em nós. Tanto é que ainda assistimos a reedições e novas traduções. Em 2013, pelas mãos de Joan Nogué, foi publicada a edição espanhola ("El hombre y la tierra: naturaliza de la realidade geográfica") e em 2014 uma nova edição francesa, agora em um tomo denominado "Ecrits d'um monde entier", contendo as duas obras capitais (de 1946 e de 1952) e ainda um livro inédito que toca uma parte que ainda não estudamos a fundo em Dardel: os estudos de religião e mitos. Logo depois, em 2015, consegui adquirir em livrarias italianas a edição de 1986, em uma reimpressão de 1996,

e recebi de presente a edição original de 1952, algo que nunca tinha tido em mãos, por Tiago V. Cavalcante, o qual a adquiriu também em um sebo internacional. Uma grande emoção foi receber este presente, algo diferente, algo como um completar de um ciclo. E que significativos eles o são!

oOo

Nossa, quanta coisa pode ser pensada e contada em torno destes entes queridos, os livros! Não é apenas seu conteúdo: há uma geografia sentimental, uma história social, uma corporeidade que nos transporta, nos convoca, nos preenche. Ler ou ser lido? Estar com um livro pode ser uma experiência transcendental, metafísica e, ao mesmo tempo, de aterramento. Espelho ou navalha, catapulta ou buraco-negro. Uma vida a persegui-los, uma vida por lê-los. Às vezes desejo que nossa vida acadêmica fosse mais com e para livros do que realmente é. Mas quem pode garantir que se assim fosse o prazer secreto de estar com eles teria este sabor?

Um grande abraço, Nos vemos em breve

Eduardo Marandola Jr.
Inverno de 2020

oOo

Para resgatar a história da construção da linha de estudos e pesquisas voltadas à Geografia Humanista de base fenomenológica no Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), resolvi narrar em formato de carta (Carta III) um resumo da minha trajetória de mais de 30 anos na Geografia, destacando os métodos e perspectivas que conheci ao longo da minha formação. Essa carta foi apreciada na introdução do Curso de Extensão ministrado na Semana de Geografia da UEL: "Baú de memórias: histórias, pessoas e estudos em Geografia Humanista na UEL", em 2023, ministrado em parceria com meus orientandos e ex-orientandos (Felipe Costa Aguiar, Douglas Vitto e Jessica Bianca dos Santos).

Ao nomear uma professora do departamento, cujos trabalhos consolidaram a perspectiva da Geografia Humanista de base fenomenológica na UEL, pretendia destacar na carta e fomentar reflexões em torno da ideia de que o conhecimento que produzimos hoje em determinada área é resultado do legado deixado por profissionais anteriores que prepararam o terreno, pois "somos capazes de tanto conhecimento só porque pousamos nos ombros de nossos predecessores" (Ingold, 2015, p. 6). Não posso falar apenas sobre minha própria jornada

sem reconhecer a influência das docências que ecoam em minha memória, tornando possível o trabalho que realizamos hoje.

Esse é o cerne da docência: compreender que, em cada novo começo, carregamos as marcas do começo anterior, impulsionando-nos a iniciar novamente. E os que ocuparão nosso lugar em um futuro breve continuarão esse ciclo, cada novo começo marcando apenas uma fase diferente na jornada constante do ensino e da aprendizagem. Quem hoje ensina já foi aluno um dia, e quem hoje aprende pode se tornar um professor amanhã, participando assim desse ciclo gnosiológico como fluxo contínuo e ininterrupto ao longo de suas vidas. Ingold (2015) questiona como a experiência adquirida ao longo da vida é enriquecida pela sabedoria dos ancestrais e como essa experiência influencia os descendentes. Em termos de criação e manutenção do conhecimento humano, o que cada geração oferece à seguinte? Ele conclui que as respostas não podem estar na transmissão de representações. O que cada geração contribui para a cognoscibilidade da próxima geração se revela como uma educação da atenção, que se dá pela criação, através de suas atividades, de contextos dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias ha-

bilidades incorporadas de percepção e ação. Essas são questões profundas que merecem atenção em outros textos, pois somente a experiência poderá desvelá-las.

Carta III – Fragmentos de nossa história

Londrina, primavera, 2023.

Com alegria e entusiasmo aos tons, sons, cores e sabores da Primavera e de seus atributos, convido vocês a se entregarem de corpo e alma à arte de apreciar memórias de um lugar. Hoje, quero narrar fragmentos sobre o lugar da Geografia Humanista no Departamento de Geografia, na Universidade Estadual de Londrina, e suas lugaridades. Há mais de 30 anos, tive um encontro com a Geografia, como um campo de conhecimento com diferentes perspectivas e métodos. Minhas experiências foram enriquecedoras, pois conheci diversas possibilidades na Geografia através de professores que me apresentaram diferentes caminhos acadêmicos pelos quais poderia seguir. Fui testemunha das intencionalidades e da sede de escavação desses caminhos pela ciência. Apesar das dificuldades que surgiam diante de nós, percebia que isso alimentava ainda mais a determinação de alguns professores em seguir adiante, desbravando os horizontes das múltiplas geografias: geoquantitativa, geocrítica, geohuma-

nista... cada uma com seus próprios postulados. Que riqueza na diversidade de ideias, conceitos e práticas!

Aprendi, desde o início da convivência com meus mestres, que, ao nos envolvermos e nos identificarmos com uma filosofia ou uma visão de mundo, passamos a contemplá-la como um deleite, uma iguaria para o espírito. Ao nos entregarmos à pesquisa e à leitura, incorporamos as suas essências como partes intrínsecas de nosso ser, como tesouros que anseiam por nossa dedicação. Hoje, quero resgatar a história de um desses professores que conheci em 1989 e que se dedicou incansavelmente na tarefa de transformar um solo árido em solo fértil. Com determinação, Lúcia Helena Batista Gratão arou a terra, preparou sementeiras e aguardou a consolidação de uma perspectiva de compreensão geográfica fundamentada na fenomenologia. Quando as primeiras mudas surgiram, ela as transplantou para o solo tratado, cuidando delas com zelo, regando diariamente até que crescessem e dessem os primeiros frutos. Assim, nasceu a Geografia Humanista de base fenomenológica, como uma linha de pesquisa no campo da Geografia, praticada na UEL. Esse movimento já estava surgindo em alguns outros pontos do Brasil, aqui e ali, e a UEL pode ser considerada um de seus pontos de origem.

Com o passar do tempo, novas sementes começaram a germinar, muitas delas movimentadas pelos ventos, encontrando solo fértil em

outros lugares. Novamente, nossa "semeadora" voltou a cuidar do solo, que agora não estava mais tão árido, mas ainda necessitava de cuidados especiais. Ela continuou incansável em sua nobre missão, preparando novas sementeiras e transplantando as mudas que surgiam. Quem sabe, eu possa ser considerada uma dessas sementes que germinaram em solo fértil, transferida de uma perspectiva mais tradicional da ciência para florescer no campo da fenomenologia geográfica. Minha trajetória na Geografia Humanista, de fato, teve início em 2013, um ano de transformação e, desde então, muitos frutos têm marcado a nova 'safra' de geógrafos e geógrafas humanistas.

Agora, a responsabilidade recai sobre todos nós. A tarefa é simples, mas crucial: cuidar uns dos outros, todos os dias. O árduo trabalho já foi realizado, o solo está fértil, as sementeiras foram preparadas e as mudas estão emergindo, uma a uma. Que a Primavera nos inunde de esperança em uma geografia com o propósito de construir um mundo melhor. Precisamos da colaboração de todos para dar continuidade a essa jornada: uma educação e uma geografia para o mundo-da-vida. Juntos, podemos fazer com que essa narrativa floresça ainda mais! Esta é a nossa história até o momento, e agora é nossa vez de prosseguir com ela.

Jeani Delgado Paschoal Moura

oOo

A próxima carta foi escrita por José Rafael Vilela da Silva, estudante de doutorado, em uma outra atividade pedagógica na disciplina de "Processos Formativos", ofertada em 2022. Nela, ele expõe um pouco da sua vida de professor-geógrafo-estudante.

Carta IV – Ler, escrever, conversar e pensar o mundo

Londrina, outono de 2022.

> Lanço por meio destas palavras uma singela reflexão sobre minha experiência de estender-se para este mundo acadêmico, o qual muitas das vezes, apresenta-se hostil com os jovens escritores-professores-pesquisadores... Estender-se... ação difícil, por vezes perigosa, mas necessária e inevitável - como quando nos colocamos nas pontas dos pés para buscar alcançar algo almejado, que se mostra além de nosso alcance momentâneo. Destaco que este ato, de estender-se para o mundo acadêmico, mostrou-se para mim enquanto um percurso cheio de percalços, mas também repleto de realizações. Percurso trilhado em alguns casos com pés descalços, desprovido de orientação e guiado pela intuição e pela sorte. Contudo, perder-se faz parte do aprender,

portanto a metáfora da Universidade enquanto labirinto do conhecimento, é mais do que adequada, já que em alguns casos, é preciso perdermos as certezas às quais nos agarramos tão cegamente, para naufragarmos em novos universos de saberes, e assim nos (re)encontrarmos com nós mesmos e com outras possibilidades.

Conversar, ler, escrever e pensar o mundo. A Geografia foi a porta que escolhi abrir para adentrar no mundo acadêmico. Afinal, a porta representa em muitos casos, o limiar entre o conhecido e o desconhecido, entre o conforto do lugar e o confronto com o espaço externo/estranho. Assim, como diria Gandalf, 'O Cinzento', na obra 'O Hobbit', "O mundo não está em seus livros e mapas. Ele está lá fora" (Jackson, 2012), e nossas aventuras se iniciam e se encerram, entre o simples abrir e fechar de uma porta. E ao iniciar minha trajetória na Universidade me deparei propriamente, com um "Admirável Mundo Novo" (Huxley, 1966), o qual às vezes encanta e também assusta, quem nele ousa adentrar, permanecer e habitar. Após aberta esta porta, por espontânea vocação, encontrei na Universidade não uma, mas muitas Geografias, como portinholas.

E em meio a tantas opções pelas quais seguir, me senti muitas vezes perdido. Qual caminho percorrer? Minha geologia primitiva (Dardel, 2011) clamava por uma abordagem mais física, mas minhas indagações sobre a cultura e

> a sociedade, me conduziam à uma abordagem mais humana. Nessa encruzilhada, fui orientado a não seguir por apenas um desses caminhos, mas a percorrer caminhos alternativos entre-geografias. O que se mostrou muito mais difícil..., mas são as dificuldades do caminho que tornam a viagem inesquecível, recompensando os viajantes quando estes alcançam o seu destino. Posso dizer, que a Geografia se apresentou a mim, enquanto uma forma ler, escrever, pensar e conversar com o mundo ao meu redor, me possibilitando assim uma nova condição de ser-estar, enquanto pessoa, professor, pesquisador. E por isso, sou muito grato a esta ciência. Encontrei por fim, na Geografia, o meu "lugar" no mundo, espaço no qual meu ser encontra-se acolhido, em todo seu inacabamento enquanto ser humano (Freire, 2020).
>
> *Jose Rafael Vilela Da Silva*

Cartas Imaginadas

Neste trabalho com a formação de professores, estruturei uma metodologia de escrita de cartas imaginadas, inspirada em Dardel (2011, p. 4), que afirma: "A escrita, tornando-se mais literária, perde clareza, mas ganha em intensidade expressiva, devido ao estremecimento da existência que é dada pela dimensão temporal

restaurada". Essas cartas foram criadas como se tivessem sido escritas por renomados pensadores.

Essa metodologia pretendeu não apenas explorar ideias pedagógicas, mas sobretudo aproximar os leitores da experiência de vida dos pensadores estudados. Ao entrelaçar suas biografias aos seus pensamentos sobre a educação, buscamos demonstrar que toda teoria tem como fulcro a compreensão de mundo guiada pela experiência. Há consenso entre as teorias críticas de que não há conhecimento neutro, pois, ensinar exige reconhecer que a ciência e a educação são ideológicas.

Ao criar as narrativas fictícias, imaginei esses pensadores escrevendo cartas. Fato é que, vasculhando notas de aulas, rascunhos de leituras e de pesquisas biográficas em sites, entrevistas concedidas por eles, entre outros documentos, cheguei a um desenho hipotético dessas cartas, endereçadas aos alunos da turma de 2022, da disciplina de "Processos Formativos de Política, Perspectivas Filosóficas e Formação para a Docência no Ensino Superior", e aos participantes do minicurso "Fenomenologia, Educação e Geografia: apropriações e contribuições", em 2023, ministrado na Semana de Geografia da Universidade

Estadual de Maringá (UEM), em parceria com o doutorando Felipe Costa Aguiar. A proposta era revelar situações históricas e pessoais significativas de suas vidas, introduzindo a ideia de que a nossa experiência é artesã da nossa trajetória docente.

Cada carta foi escrita em primeira pessoa, utilizando um estilo que pudesse personificar os autores escolhidos, demonstrando que suas teorias não surgiram do nada, mas foram influenciadas por suas experiências de vida e aprendizagens que enriqueceram o pensamento pedagógico de cada um. Por outro lado, as cartas imaginadas são formas de introduzir o pensamento dos autores na situacionalidade das aulas, para estimular a reflexão crítica, no sentido de olhar para nós mesmos e refletir sobre como nossas experiências/geografias pessoais e história de vida podem influenciar a nossa prática pedagógica contemporânea.

Assim, nossos encontros foram rodeados de pensadores, e a metodologia contou com os seguintes atos:

Primeiro ato: o exercício foi individualizado com a leitura das cartas colocadas sobre a mesa (virtual);

Segundo ato: cada participante escolheu uma das histórias de vida com a qual se sentiu

mais envolvido. A escolha foi pessoal. Durante a semana, cada um fez sua pesquisa para saber mais sobre a vida e as obras do autor escolhido. A instrução foi para fazerem anotações à mão sobre as descobertas, o que seria compartilhado na roda de conversa na próxima aula;

Terceiro ato: em outra aula os alunos formaram pequenas rodas conversantes em torno das afinidades com as histórias de vida narradas nas cartas;

Quarto ato: retorno ao grande grupo possibilitando que todos dessem uma palavra final sobre suas experiências de leitura.

As conversas em torno desses grandes pensadores foram importantes na medida em que possibilitaram interrogar sobre suas teses ou sobre a "arte de ensinar" de forma engajada, progressista e emancipadora. Antes de nos despedirmos, conversamos sobre o que as ideias deles mexeram com nossas próprias ideias. Os estudantes adentraram nesse território da Educação Humanista, transformando os nossos encontros numa experiência de partilha, em que todos tiveram espaço para se expressarem com o seu livre pensar e se tornarem co-responsáveis pela aula [esse encontro de humanos].

A minha infância foi rodeada pela pobreza, pois cresci numa das regiões mais pobres de meu país, apesar de ser de uma família de classe média. Nasci em Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Com 13 anos perdi meu pai e coube a minha mãe a responsabilidade de sustentar eu e meus 3 irmãos. Vivi na "cultura do silêncio", cujo contexto social me levou, ainda na adolescência, a estudar sobre a experiência vivida, o trabalho, a pedagogia e a política. Cursei a Faculdade de Direito, no Recife, apesar de nunca ter atuado na área, paralelamente, realizei o curso filosofia da linguagem e fui professor de Língua Portuguesa, para jovens do ensino médio. Atuei no cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social de Pernambuco, depois, continuei lecionando português no Colégio Oswaldo Cruz e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco. Em 1955, junto com outros educadores, fundei, no Recife, o Instituto Capibaribe uma escola inovadora que atraiu muitos intelectuais da época e que continua em atividade até os dias atuais. Fiz da sala de aula o meu laboratório vivo.

Partindo da realidade dos educandos, nasceu um método, um caminho, que me tornara mundialmente conhecido. Minha proposta pedagógica se baseava no contexto social dos

estudantes, os quais eram levados a pensar nas questões relacionadas ao seu trabalho. Esse método foi aplicado pela primeira vez em 1962 na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, quando foram alfabetizados 300 trabalhadores da agricultura. O projeto ficou conhecido como "As 40 horas de Angicos", porque nesse período tão curto, os adultos analfabetos já conseguiam ler e escrever uma série de palavras, que faziam parte de seu cotidiano. A alfabetização mais completa levou 45 dias. Apesar de ter me tornado uma espécie de estrela da educação brasileira, e essa experiência ter se desdobrado no Plano Nacional de Alfabetização, com o Golpe de 1964, fui acusado de agitador e traidor da pátria. Passei 70 dias encarcerado, após ser libertado, fui viver na Bolívia e depois fui exilado no Chile, durante 5 anos, onde atuei em programas de educação de adultos. Após essa temporada no Chile, passei um ano em Cambridge, antes de me mudar para Genebra, Suíça, onde fui consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas.

Voltei ao Brasil em 1979, com a anistia do governo do presidente Geisel. Estabelecido em São Paulo, resolvi entrar para a política. Filiei-me ao PT e me tornei secretário de Educação da cidade de São Paulo, quando Luiza Erundina era a prefeita, ficando no cargo entre 1989 e 1991. Tive muitos interlocutores para que

meus pensamentos se eternizassem nos meus escritos. Uma curiosidade: eu tinha o hábito de ler para certos amigos, alguns dos meus textos escritos à mão, sem muitas correções. Eu escrevia devagar, sempre pensando nas palavras, antes de redigi-las. Por motivos políticos me tornei andarilho pelo mundo e precisei me nutrir de muito amor, humildade, esperança, fé e confiança. Convido você a conhecer um pouco mais do que carrego em minha bagagem: nos mais de 40 livros escritos, procurei deixar o legado de uma educação problematizadora, ideias humanistas e o desejo de mudança social.

Paulo Freire, São Paulo, verão de 1997.

Carta VI – Conversando com Jacques Rancieri

Nasci na Argélia em 1940, sou filho de imigrantes e vivi em um ambiente que me possibilitou vivências com grupos de estudantes comunistas. No final dos anos de 1960 participei do movimento da esquerda proletária, percorrendo os portões de fábricas, distribuindo panfletos em bairros populares, enfim, fazendo parte da ação coletiva. Em meu envolvimento nesse ativismo, descobri a importância das dimensões estética e intelectual do movimento de emancipação operária, em que percebi, na noção de tempo livre, a ruptura no ciclo repetitivo do trabalho e do repouso. Com cidadania fran-

cesa me tornei professor da European Graduate School de Saas-Fee, e professor emérito do Departamento de Filosofia da Universidade de Paris VIII (Departamento de Filosofia), fundada para acolher formas de pensamento que não encontravam espaço no ambiente da Sorbonne.

Possuo muitas obras publicadas e reconhecidas ao redor de todo o mundo que versam sobre arte contemporânea, política, pedagogia, cinema, estética, escrita da história e, claro, filosofia. A meu ver, política e arte têm uma origem comum, em minha teoria desenvolvi o conceito de "partilha do sensível", em que descrevo a formação da comunidade política com base no encontro discordante das percepções individuais. A política é essencialmente estética, pois está fundada sobre o mundo sensível, assim como a expressão artística. Nesse sentido, um regime político só pode ser democrático se incentivar a multiplicidade de manifestações dentro de uma determinada comunidade.

No campo da pedagogia, em busca de uma poética do conhecimento que pudesse romper com a separação entre o discurso da ciência e o discurso da vida comum, desenvolvi meu próprio método de pensamento e de pesquisa. A emancipação intelectual fundada no postulado da igualdade das inteligências está na base do meu pensamento, pois o mundo singular de experiência é composto de vários mundos, de várias linhas de temporalidades e de possibili-

dades. Tenho uma forte ligação com o Brasil, minha esposa, Danielle Ancier, era professora de filosofia na USP em 1968, quando estive no país para uma conferência sobre ler O capital, obra escrita em parceria com o meu mestre, o filósofo marxista Louis Althusser, e Pierre Macherey. Ocupe o seu lugar na minha mesa e adentre no mundo da arte contemporânea, pedagogia, cinema, estética, escrita da história e, claro, filosofia.

Jacques Ranciéri, Paris, verão de 2022.

Carta VII – Conversando com Michel Serres

Quando eu estava prestes a nascer, em Agen, Sul da França, 1930, o rio transbordou e devastou a minha cidade natal. Meu pai, um marinheiro de profissão, resgatou a minha família quando a água atingiu a nossa casa. O rio, as rochas, a lama amarelada, as águas baixas de verão era parte do nosso "quintal". Meu primeiro treinamento vem dos ofícios e técnicas de pessoas comuns. Eu trabalhei duro, sou da aldeia. As marcas dessas experiências estão inscritas em meu corpo. Na escola eu era considerada uma criança inteligente, mas para as pessoas de nossa cultura, os estudos não contavam. Para meu pai, isso não era orgulho. Muito mais tarde, ao encontrar o meu orientador de doutorado, o meu pai saudou-o com estas palavras:

"Ah! Então você foi aquele patife que tirou meu filho de mim!"

Frequentei a Escola Naval e, posteriormente, a Escola Normal Superior de Paris, onde cursei Matemática, Letras e Filosofia. Fui oficial da Marinha francesa antes de me tornar professor universitário. Na década de 1960 tive o prazer de lecionar com Michel Foucault nas universidades de Clermont-Ferrand e Vincennes. Doutorei-me em Letras em 1968 e, mais tarde, foi nomeado para dar aulas de História da Ciência na Sorbonne. Nos anos de 1970 fui professor visitante na Escola de Comunicação e Artes da USP, a partir de 1984 passei a lecionar na Universidade de Stanford (Califórnia, Estados Unidos) e, em 1990, fui galonado para a Academia Francesa de Letras.

Sou autor de vários ensaios filosóficos e de história das ciências, minha mais recente obra se intitula "Antes é que era Bom!" Dizem por aí que sou um dos raros filósofos contemporâneos a propor uma visão de mundo associando as ciências a cultura e me consideram um dos pensadores mais originais e talentosos, talvez, seja porque cresci com uma visão aberta e compreendi que o objetivo da instrução é o fim da instrução; a invenção é o único ato intelectual verdadeiro, a única ação de inteligência. O resto? Cópia, disfarce, reprodução, preguiça, convenção... Quero te incentivar a conhecer o meu pensamento, exposto nas mais de 60 obras que

escrevi, navegando por temáticas em torno da literatura, estética, antropologia, aproximação entre as ciências, relações homem-natureza e educação.

Michel Serres, Paris, verão de 2019.

Carta VIII – Conversando com Jorge Larrosa

A minha mãe tinha muito talento para contar histórias, claro, foi professora de creche por muitos anos, numa aldeia pequenininha do interior. Quando ela voltava para casa, tinha uma língua bonita para explicar as experiências de cada dia – o que aconteceu com uma criança, com um pai, numa situação escolar. Quando eu tinha 16 anos, nós migramos para a cidade e, então, minha mãe começou a trabalhar em uma escola que já estava altamente colonizada pela língua dos especialistas. Ela sentiu que a língua dela não estava autorizada, que não falava a língua dominante e então ela sentiu isso como uma humilhação. Porque ela tinha uma língua literária/narrativa, mas ao mesmo tempo tinha a vontade de transmitir uma experiência, um conhecimento, uma aprendizagem. Eu creio que essa língua está quase desaparecendo do campo educativo, pois todo mundo tem de aprender a falar como os especialistas e isso é um problema.

Assim, em meus estudos, passei a conceber a experiência sob nova ótica, em que o

foco é menor na transformação das pessoas, e maior na atenção ao mundo. Busco uma pedagogia que permita uma escola mais rica em experiências, mas também que possibilite pensar experiências mais ricas no mundo. A escola e a profissão docente me levaram a reconhecer que a educação não está nem para o indivíduo, nem para a sociedade, mas para a renovação do mundo. As pessoas educam-se entre si pela mediação do mundo. Isto é, o que está no meio é sempre o mundo ou algum fragmento do mundo. Sou Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e em Filosofia, doutor em Pedagogia, realizei estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris. Fui professor convidado e ministrei cursos e conferências em diversas universidades europeias e latino-americanas, incluído várias instituições brasileiras.

Minhas experiências na docência me fazem crer que na sala de aula você tem que estar de corpo presente, junto a outros corpos. A atenção é maior quando é uma atenção compartilhada, e a beleza é maior quando é uma beleza compartilhada. Nesse sentido, acredito que as escolas [e as universidades] devam ser menos padronizados e mais voltadas ao imprevisível, já que cada nova geração traz consigo a possibilidade do recomeço, mais do que um com-

promisso com a continuidade. Contigo quero pensar a educação, mas se esta é emancipadora em algum sentido, quero lembrar a você, tu és livre para pensar por si mesma.

Jorge Larrosa, Barcelona, verão de 2022.

oOo

As narrativas em cartas possibilitaram uma experiência imersiva na vida e obra de pensadores que influenciaram gerações de educadores e suas ideias pedagógicas continuam relevantes para a educação hoje, que pretende ser...

- uma experiência humana e sensível,
- uma partilha intersubjetiva,
- poética e doadora de sentido,
- emancipadora e contextualizada no mundo-da-vida.

Expressões poéticas

O mestre é um artesão da poesia.

Um Poema
Será uma alegria imensa
Ter a assídua presença
De jovens pesquisadores
Com seus amores e desamores
Nos dias em que vivemos

Produtivismo é o que temos
Sei bem do que falo
Do lugar do professor universitário
A ousadia de exprimir
O que seria o nosso devir
Dar pausa constante
Para um conhecimento desviante
Mas, o que podes um investigador-escritor?
Se não for buscar em seu labor,
Na pergunta de partida
A originalidade perdida.
Jeani Delgado Paschoal Moura
Londrina, Finalzinho do Verão de 2022.

oOo

Costumava fazer poemas como entrada convidativa para o início de uma disciplina, curso ou oficina. Quando desejo escrever recorro aos rascunhos e anotações e novas ideias nascem a partir deles. Com a ajuda de novos termos, vou buscando enriquecer o meu texto, então troco uma palavra por outra, examino-a de volta no texto, em conjunto, nesse balé da escrita, para ver se tem algum poder de sedução, para que se torne palavra compreensível e "ir se convertendo em imagem e argumento (Ramos de Ó, 2019, p. 87)".

Acredito que a expressão poética nos enleva a um outro patamar de (re)existência em

nosso ofício. Apesar de todos os desafios de nossa profissão, precisamos continuar contando a nossa a história como se estivéssemos narrando a experiência de uma bela viagem. A natureza de nosso ofício é o encontro, que comporta curiosidade, desejo, prazer, sonho, partilha e surpresa.

> Mas, é preciso:
> querer a viagem...
> escolher uma destinação...
> aumentar o desejo...
> habitar o entremeio...
> realizar a amizade...
> organizar a memória...
> inventar uma inocência...
> deparar com a subjetividade...
> reencontrar um lugar...
> cristalizar uma versão...
> dizer o mundo...
> considerar uma continuação (Onfray, 2009, p. 5).

oOo

Saí de uma das aulas da disciplina de "Processos Formativos de Política, Perspectivas Filosóficas e Formação para a Docência no Ensino Superior", pensando no enfrentamento das palavras. Me lembrei de "Marcelo Marmelo, Martelo e outras histórias", um clássico infantil

de Ruth Rocha (1999), que apresenta a figura de uma criança perguntante que cismou com o nome das coisas. Li muitas vezes essa história para a minha filha, Luiza: "Por que a cadeira se chama cadeira? A cadeira, devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada". Com Marcelo, aprendi que é preciso cuidar das palavras, pois as coisas precisam ter nomes apropriados. Fiquei pensando na potência das palavras e me perguntando: - Como nomear as coisas de forma apropriada? Palavras 'apropriadas' servem como alimentos da alma, do espírito e da inteligência. José Rafael criou um cartão postal para a turma com a escrita: "Docência – doce essência de ser educador(a)".

Mas, às vezes, nos faltam as palavras! Basta dar uma folha de papel em branco e um lápis ou caneta nas mãos que os estudantes, da escola básica e da universidade, bravejam, porque muitos temem a escrita. Por que isso acontece?

As teorias cognitivas nos ensinam que a memória de curto prazo tem capacidade limitada para reter conteúdos. Como alguns professores dizem: "Entra por um ouvido e sai pelo outro", referindo-se aos estudantes desatentos às lições. Na era dos celulares, é provável que essa questão tenha se agravado, pois os fones de ouvido muitas vezes impedem que a fala do

professor sequer chegue aos ouvidos dos seus alunos. Seja como for, considero muito pertinente observar o comportamento das pessoas enquanto executam tarefas pedagógicas, como ler, escrever e discutir textos, por exemplo.

A leitura está intimamente ligada à escrita. Quanto mais lemos, melhor escrevemos. Além disso, a leitura frequente desperta em nós uma maior necessidade de escrever. Em uma das aulas propus aos estudantes de compormos poemas e textos livres, experimentando e brincando com as palavras, jogando-as para lá e para cá, com o desejo de compor "cantos de experiência", capaz de ressoar em outras experiências e outros cantos de "protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade (Larrosa, 2019, p. 10)". Desejava conhecer melhor como eles se relacionavam com as palavras. Procurei junto com os alunos pensar a fundo nas palavras que colocaram na mesa (escritas em aula online no Jambord), guiados pela palavra "**Docência**". Mas, para pensar, é preciso perguntar: "Que quer dizer docência?"

oOo



Figura 1 – Mesa de Palavras composta por estudantes, sobre a palavra Docência

oOo

De forma individualizada, cada um passou a se servir desse "Menu de Palavras", elaborado com a contribuição de todos, como "alimentos" de suas próprias inteligências! Cristiano decidiu escrever uma carta aberta, em texto livre:

oOo

Tenho aprendido um pouco mais sobre as palavras

Tenho aprendido um pouco mais sobre palavras, são elas fontes inesgotáveis de amor e ódio, são códigos com infinitos arranjos, arranjos esses que ganham forma no modo com que cada indivíduo em sua singularida-

de percebe o mundo. Afinal pode um perceber o mundo como o outro? Talvez a forma com que cada ser humano enxergue o mundo seja única assim como sua digital. E nessa perspectiva as palavras ganham sentidos para além do literal, ora a definição da palavra **Amor** pode ser a mesma para todas as pessoas? Até mesmo as palavras que representam o mundo material ganham em significado quando assimiladas por diferentes almas em diferentes momentos. Qual significado teria a palavra morte para alguém que acabou de perder sua mãe? Ou até mesmo a palavra **Vida** para quem acabou de receber um filho ao mundo? As mesmas palavras ditas a você por exemplo teriam o mesmo significado? Que para elas?

Estou aprendendo um pouco mais sobre as palavras, é preciso ter cuidado ao se quebrar o silêncio, pois ao quebrá-lo invade-se corações, uma palavra tem o poder de desanimar quem está fraco, uma palavra pode ser **Acolhimento** para quem está frágil, somos donos das palavras porém escravo delas, seria possível agradar a todos e espalhar **Esperança** a todo momento com palavras belas e aprazíveis? Talvez não, as vezes são necessárias palavras duras para que haja **Reflexão, Questionamento, Libertação,** não se trata de dizer apenas coi-

sas positivas, é muito mais sobre saber usar as palavras, pois são como flechas que acertam o alvo.

Tenho aprendido um pouco mais sobre as palavras e isso tem me feito meditar em como usá-las, querendo eu dizer algo não me escapa a possibilidade de ser interpretado de infinitas maneiras, quem escuta, escuta à sua maneira. Tenho aprendido mais sobre as palavras, tenho mergulhado em oceano profundo, pois percebi que as palavras nunca cessam, apenas existe um intervalo entre o que penso e o que falo, e todo aquele que fala deseja algo e todo aquele que escuta ganha algo e nessa constante **Troca r**elacionam-se os seres humanos, tão pequenos e mortais, aliás as palavras também têm o poder de eternizá-los. Escrevendo eu cientificamente, posso escapar do jogo das palavras? Impossível, porque por mais literais que sejam, não podem jamais ter significados iguais para pessoas diferentes. (Cristiano Caldas Martins, 2022)

oOo

Lygia, optou pelo texto livre para escrever sobre a experiência:

Experiências

Como é admirável observar tamanha grandiosidade de significâncias de uma só palavra, de um só ato, a **"Docência".** Por incrível que pareça, me veio, lendo essas palavras e os textos a nossa mesa, que nenhum docente de fato se considera o dono da razão e o detentor de todo o conhecimento. Aquele docente que consegue olhar para o outro sem as lentes de superioridade, que consegue através do diálogo, mediando perspectivas diferentes de um mesmo ponto de vista, é o docente que busca contribuir, nem que seja um pouco, com o desenvolvimento de cidadãos, de pessoas.

É uma construção e desconstrução simultânea de saberes, experiências, práticas e que a cada dia se tornam mais complexas. As gerações mudam, as narrativas mudam, os interesses mudam, a docência muda... E esse creio ser o maior ato da docência, a transformação, fazendo das nossas experiências impulso para uma busca incessante pela docência plena. Como é interessante pensar na sala de aula como um espaço de encontro, nas palavras da professora Jeani, e como é interessante, pensando deste modo, nos encontrarmos cheios de perguntas que talvez nunca teremos res-

postas. E isso, sim, é docência, é questionar, ressignificar, experenciar. (Lygia de Oliveira Ribeiro, 2022)

oOo

Regis e Mário, usaram a expressão poética para dar sentido a palavra "Docência":

Ser e Estar

Educar é facilitar, instruir, dar ensino...?
Pensamos sobre esse questionamento.
É matar e morrer de ensinar?
Ou seria um encantamento e acolhimento?
O estudante de marcha vigorosa,
Desconstrução, transformação e libertação?
A marcha vagarosa,
Um bode de chateação e estagnação?
A sensibilidade de um mediador
A marcha vagarosa provou,
Criatividade surgiu e criticidade aflorou.
Vamos respeitar a existência
De quem muda as vivências,
Apreço de Ser e Estar nessa docência.
(Regis Stresser Dos Santos)

oOo

Cordel da Docência

Aquele dia a professora me fez pensar na vida
E compreender a importância de olhar o outro
Pra que eu consiga me enxergar no mundo
E aí construir um mundo novo
Aprendi que toda transformação exige criticidade
Não dá pra renovar o mundo sem considerar a totalidade
É pela educação que podemos verdadeiramente ser e estar no mundo
Como dizia Paulo Freire, o estudante é sujeito do processo e
não objeto infecundo
Aquele dia a professora me instigou a reflexão
E minha consciência se pôs na perspectiva de emancipação
Sempre haverá esperança na docência na base da relação
E com a professora aprendi que sem luta não há educação
(Mario Venerando Alves)

Abcedário da Docência

Ao pesquisar materiais para a realização de atividades em sala de aula, me deparei com o abecedário de Jorge Larrosa[1], um exercício de

1. Abecedário com Jorge Larrosa. Disponível em: https://

(re)significação de letras e palavras, inspirado no "*O Abecedário de Gilles Deleuze*", originalmente, "*L'Abécédaire de Gilles Deleuze*", no qual cada letra indica uma palavra para fazer sua reflexão. Criativo e lúdico, me voltei ao ensino escolar do abecedário, este aprendizado que permaneceu em nós, se tornando parte essencial de nossa linguagem – falada, escrita e lida. Ao correlacionar as diversas possibilidades de se recriar o abecedário escolar, fiquei tentada a propor aos estudantes a composição de um abecedário feito por nossas muitas mãos e vozes, que entre outros atravessamentos, nos coloca diante do ser-docente em sua condição existencial.

Como abertura dessa atividade propus a apreciação do vídeo de Jorge Larrosa, postado no aplicativo da turma, quando uma de nossas alunas participantes escreveu no mural: "Achei muito interessante a maneira como Larrosa constrói o abcedário ressignificando as palavras e as letras. O exercício é uma ginástica da atenção, mas também da experiência no sentido de que algo nos passa. Para finalizar minha breve análise: realmente o ler pensando é um transportar-se a si mesmo".

Ao consultá-los sobre essa possibilidade, logo eles começaram a se organizar para com-

youtu.be/5FtY1psRoS4

por um material em texto escrito e audiovisual. A atividade foi tomando corpo; consistiu na escolha de uma palavra a partir da letra sorteada do alfabeto, seguida da elaboração de um texto livre sobre a relação da palavra com a docência. Não houve indicação de estrutura prévia nem limite de páginas, similar às cartas elaboradas em outra atividade. Esse texto serviu de base para a gravação do vídeo coletivo, organizado pelos próprios discentes. Com um lápis nas mãos e uma letra na cabeça, fomos conversando e rascunhando palavras para compor nosso próprio abecedário. Cada um escreveu o seu texto sobre a letra sorteada e a palavra escolhida, que foi posteriormente gravado para compor o abecedário da docência[2]. Registramos alguns pequenos trechos adaptados dos textos escritos.

oOo

A – Abecedário

O abecedário, composto por todas as letras do alfabeto, entrelaça-se para formar palavras e conferir significado à linguagem. Esta, embora não represente tudo o que somos, exerce um

2. Abecedário da Docência. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1dBgYp-PuqGk1d7B3xVDdKfmY-4vLArL55/view.

papel fundamental em nossa existência.

B - Base

Com origem no grego "bases", significa "andar com os pés". Refere-se às bases como "pés", elementos que ligam as duas pontas que tocam o plano; aquilo que serve de apoio, princípio ou fundamento.

C - Consciência

A palavra consciência é um objeto do labor da docência. A origem da palavra consciência vem do latim, como à capacidade de saber.

D – Decolonização

A escolha da palavra se deve à urgência em quebrar os paradigmas relacionados ao pensamento predominante, que nos foi imposto de modo a manter, mesmo que inconscientemente, a relação colônia x colonizador.

E – Experiência Escolar

Experiência, Estudantes, Escola... Palavras distintas que se entrelaçam na Experiência Escolar.

F - Freire

A palavra "Freire", especialmente para a docência, remete ao som de "liberdade", originada de uma educação libertadora. Paulo Freire é um pensador interessado na vida e amplamente focado na existência humana.

G- Geografia

É a ciência que nos aproxima aqui, que nos

conecta ao conhecimento sobre a vida. Grandiosa e interdisciplinar, essa importante ciência procura auxiliar na leitura do mundo, proporcionando a formação de cidadãos críticos e reflexivos para a nossa sociedade atual.

H - Harmonia

Harmonia é uma palavra de pronúncia forte e que também evoca força, ao mesmo tempo em que traz leveza e sintonia. Por outro lado, não é uma palavra que sugere inclusão.

I – Individualidade

É aquilo que constitui o indivíduo, tornando algo ou alguém único. A partir de suas vivências e experiências, o ser humano forma a sua individualidade.

J - Juventude

A docência exige contato diário com jovens de diferentes idades; a rotina da sala de aula é muito dinâmica, estabelecer vínculos com os alunos, requer que conheçamos sua realidade, músicas, filmes, séries, artistas preferidos, entre outras situações.

K – Kahoot

Uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, cada vez mais utilizada por professores para tornar o ensino mais interativo e envolvente.

L – Leitura

Palavra originada do Latim "lectura", inicial-

mente significando "eleição, escolha, leitura". Essencial desde tenra idade, lemos com os olhos, ouvidos e emoções. A leitura dá vida, permitindo ao indivíduo identificar-se como cidadão e transformar-se.

M - Mapa

Feito para se perder e para se encontrar Artefato que se encontra na intersecção entre ciência, técnica e arte, saberes fundantes que nos ajudam a carto(grafar) espaços, fenômenos, lugares e pessoas, em uma folha de papel ou pergaminho, o qual chamamos de mapa.

N- Navegar

Construindo Percursos dialógicos Na Docência. Navegar, é um verbo transitivo e intransitivo, diz respeito a ação de percorrer diferentes lugares, viajar e seguir rotas determinadas.

O - Omnilateralidade

A perspectiva omnilateral busca uma educação que forme o ser humano em sua totalidade, considerando tanto seu aspecto social quanto espiritual, indo além das limitações impostas pelo sistema capitalista.

P - Professor

Professor é vocação que exige dedicação, empatia e esperança. É sobre transformar vidas, compartilhar conhecimento, apontar caminhos e permitir que sejam trilhados. É encantar e se

encantar, apaixonar-se pelo processo de ensino e aprendizagem.

Q – Querer

Querer talvez seja um dos verbos mais bonitos do dicionário! Não há o ser sem o querer. O desejo de fazer por querer fazer, de estar por querer estar, de ser pela intenção de querer ser, de ensinar pela vontade de querer ensinar, de pensar pela experiência de querer pensar.

R – Rascunho

Já pararam para pensar na importância do rascunho? É o rascunho que nos permite lapidar as ideias; ele é ponte entre pensamento e a escrita.

S – Saber

Saber significa "Ter conhecimento de". O saber pode ser usado para controle ou para permitir a liberdade de pensamento. Na carreira docente, é essencial buscar continuamente a construção do saber.

T - Tempo.

Pensar na docência em instantes no tempo, aqueles que nos constroem, que produz nosso passado e são fundamentais para nosso futuro.

U – Universidade

Que o futuro nos permita construir a universidade... que acolha todos os talentos, não apenas os da classe dominante, mas também os das classes menos favorecidas, da classe média em

proletarização, dos trabalhadores urbanos e rurais, dos negros e de todos os oprimidos.

V - Vocação

Vocação: ter uma designação divina para exercer algo, ou o próprio ato de vocação, que é chamar a si mesmo.

X- Xícaras

Para acordar, são algumas xícaras; entre uma leitura e outra, também são algumas xícaras. Entre um desafio e novas maneiras de fazer, é preciso mais uma xícara. Para resolver o trabalho no próximo dia: algumas xícaras. Para chegar à primeira aula com disposição: uma ou duas xícaras.

W - Workshops

Práticas interativas conduzidas por professores para ensinar ou explorar tópicos de interesse de forma mais dinâmica e participativa.

Z- Zelo

Uma pessoa que zela por alguém ou algo procura sempre estar atenta e presente, dando atenção e cuidado. Uma pessoa que zela é uma das melhores definições que posso dar sobre um professor. A escola é um lugar de cuidado, atenção, dedicação e vigilância. Um lugar de zelo.

oOo

A artesania do mestre reside em estar-junto, se fazer presente com seus alunos no mundo da leitura e da escrita, partilhando com eles um ciclo, guiando-os aqui e ali, fomentando a contemplação, meditação e estudo para promover o pensamento crítico e, mais que isso, o bem viver. Parece que a essência do ofício do mestre está na tarefa da leitura, da escrita e da conversação. Escrevemos quando nos sentimos dispostos a nos ex-por ao mundo. Sem isso, a escrita é pura reprodução de textos escritos por outrem. A escrita é também uma forma de interiorização e recolhimento, um ato de escrever para si mesma.

Rodas de Literatura

O mestre é o sujeito falante; o artesão da fala e da expressão. Entra e sai da sala de aula falando, gesticulando.

O mundo do mestre é o da fala instituída de Merleau-Ponty (2014), socialmente construída e dotada de um sistema de símbolos e regras da comunidade científica do seu campo disciplinar.

Quando o mestre fala, ele não apenas transmite informações, pois a linguagem não é apenas uma forma de expressão comunicativa,

mas um meio pelo qual experiencia e interpreta o mundo. Ele, o mestre, cria modalidades de trocas para compreensão e reflexão compartilhada. Ele mapeia a sua sala, monta e desmonta: ele deseja conversar, ler e escrever junto aos seus discípulos. Aula dialogada. Seminário. Roda de Conversa. Grupos de Discussão e Verbalização. Grupos de estudo e pesquisa. Oficina. Colóquio. Workshop. Sala Invertida. E segue uma lista de métodos e técnicas de ensino com o objetivo de promover o diálogo e a partilha em sala de aula. O mestre ignorante conversa, já que não sabe de tudo, sua atitude é manter a fala em diálogo, a fala que fala-com, e não a que fala a ou fala para, como escreveu Freire (1987).

Pela linguagem damos sentido ao mundo. A linguagem é integrante de nossa existência, somos e habitamos a linguagem e a nossa "fala é um gesto, e sua significação um mundo" (Merleau-Ponty, 2014, p. 250).

Entre tantas rodas criadas e rodadas no universo da leitura, escrita e conversação, escolhi apresentar as rodas de literatura realizadas há anos, cujas experiências se somam as anteriores apresentadas. É preciso fazer o/a Polegarzinha falar, de diferentes jeitos, fazer falar: o mestre puxa longas conversas, que se animam

em meio a trocas, partilhas, sabores, odores e leituras. A literatura [...] "é a Terra Prometida em que a linguagem se torna aquilo que na verdade deveria ser" (Calvino, 1990, p. 72).

oOo

O Programa de Educação Tutorial (PET) de Geografia (PETGeo), desde a sua implantação (1994), procura manter em sua filosofia o envolvimento integral dos estudantes de graduação, vivenciando situações de aprendizado pautado na tríada universitária (Moura, 2021) a partir de conhecimentos interdisciplinares, trabalhados na perspectiva da educação tutorial e horizontal, com a presença de um tutor que atua na mediação em uma espécie de comunidade de aprendizagem. A experiência petiana é um processo transformador na formação inicial de professores, no caso específico do curso de Geografia, também de futuros geógrafos educadores.

No passado, a tendência era reproduzir um ensino cartesiano, resultado da formação recebida. Hoje, abre-se um leque de possibilidades formativas para essas novas gerações de professores, que poderão ir para a escola com outras ideias pedagógicas, mais voltadas para as situacionalidades contemporâneas.

No PETGeo as rodas de literatura acontecem periodicamente, com o objetivo de fomentar a boa conversa, incentivar o gosto pela leitura e uma escrita criativa, promovendo um trabalho interdisciplinar, com foco nas aproximações entre Geografia e Literatura, mediante a compreensão das geograficidades e historicidades (Dardel, 2011) implícitas nos textos estudados. A metodologia empregada nas rodas de literatura é balizada pelo desafio fenomenológico-hermenêutico em que se busca um exercício de desvelar os sentidos da relação homem-Terra (Dardel, 2011) nas narrativas literárias, num exercício de compreensão em uma outra perspectiva para além da racionalização cientificista, captando as subjetividades, o imaginário, enfim, as múltiplas experiências geográficas.

Calvino (1990) fala sobre considerar o mundo sobre outros pontos de observação. A literatura é uma forma de considerar o mundo sob novas perspectivas. Com essa tarefa de mudar o ponto de vista, os estudantes fazem pesquisas bibliográficas em torno da obra escolhida e da biografia do autor (pesquisa), criam novos textos e conversam com a comunidade acadêmica e externa (ensino e extensão), o que faz nascer novas ideias e formas de compreender o mundo.

O principal desdobramento das rodas é a criação de novos textos: textos escritos, textos falados, textos desenhados, em uma imersão na experiência de leitura crítico-interpretativa das narrativas literárias. Santana e Bisse (2019, p. 382-383), estudantes egressos do PETGeo, lembram que a razão cientificista estabelece padrões e normativas, deixando as narrativas literárias, que trazem luz à vida cotidiana, marginalizadas.

Não pretendo fazer uma arqueologia da experiência de leitura, escrita e conversação, mas refletir sobre a formação docente ao desfrutar das possibilidades significantes dos textos literários no intuito de compreender as essências geográficas, num mover-se no terreno existencial (Calvino, 1990).

A experiência de leitura-mundo por meio dos exercícios (geo)literários nas rodas de literaturas é uma forma de recuperação do elo entre o ato de pensar, conversar, ler e escrever, como tarefa indicotomizável. Pelas rodas de literatura os estudantes vivenciam diferentes gêneros literários e potencializam a formação de uma comunidade de leitores-escritores com espírito de conversação, abrindo janelas para experiência de mundo.

Os estudantes são desafiados a pesquisarem obras literárias, respeitando-se as afinidades

por um determinado gênero textual, tomando para si a tarefa de escavação das geograficidades e historicidades de que o texto fala. Calvino (1990) mostra a literatura como pulsante do pensamento imaginativo, e não nos esqueçamos do espírito da conversação que nasce nas rodas literárias. Marandola Jr. e Gratão (2010, p. 10) perguntam: Espacialidade e geograficidade estão ligadas à nossa existência, e do que falam os escritores senão de tudo aquilo que nos faz plenamente humanos? Esta pergunta é um convite para as rodas de conversas em torno do enlace entre Geografia e Literatura.

Uma das características dessa experiência de leitura é a de se revelar como momentos de partilha, saciando a inquietude dos participantes por um saber aberto e disposto à conversação que deseja ser pura, livre, honesta, de um modo que o falante seja amado e tido como boa companhia, como ressaltou Morellet (*et al,* 2001).

É esse ambiente de conversação que, em cada encontro, se dá o prazer pela leitura e conversa em boas companhias. As rodas de literaturas são realizadas com a proposta itinerante de sair da sala de aula para outros espaços na universidade ou na cidade, indo ao encontro de novos leitores. Esta experiência

tem sido significativa pela possibilidade de interlocução de saberes para além da universidade. O conteúdo da conversação se mantém em torno da linguagem poética/estética, em um encontro entre o que se fala, quem fala e com quem se fala, em uma apresentação/encenação de novos mundos, pelos quais somos verdadeiramente tocados. O desafio é criar um ambiente propício para que a conversação aconteça de forma graciosa ao conduzir ideias, evitando-se um encontro enfadonho, como lembra Morellet (*et al*, 2001).

Essa experiência tem mostrado que as narrativas literárias são protagonistas e demonstram a força da literatura para ler, conversar, escrever e pensar. É como se pudéssemos enxergar a cena do ponto de vista externo, sinalizando para a experiência de leitura, que as narrativas são capazes de nos oferecer. "[...] Quem é cada um de nós, senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis" (Calvino, 1990, p. 138).

Durante as rodas, o mensageiro conversante entra em cena através da mensagem

narrada. A cena entra em cada um de nós. Por esta via, todos são convidados a imaginar novos cenários, numa reciprocidade de narrativas, onde todos e cada um são inspirados, em um exercício de "acomodar o máximo possível às pessoas que se deseja ganhar" (Morellet *et al*, 2001, p. 8). As leituras individualizadas e/ou leituras em pequenos grupos, e as provocações decorrentes dos textos lidos, ocupam um importante lugar na formação do leitor. Há cumplicidade no ato de sentar-se à mesa para "saborear" bons livros, o que representa, antes de tudo, um ato de ousadia, em uma geração acostumada muito mais com a prática de leituras rápidas e moventes.

Azambuja e Souza (1991, p. 51) partem do princípio de que "[...] o Estudo de Texto deve-se basear na concepção de leitura como sendo um ato dinâmico, ativo e produtivo, em que o ato de ler não é visto como uma mera decodificação de uma mensagem, mas sim como uma atividade interativa entre leitor-autor-texto-contexto". Gratão (2018) incentiva a separar tempo de leitura e tempo de lentidão, em um ritmo que permita sonhar e viajar. A leitura, segundo ela, nos transporta a determinados lugares, sem de fato, experimentá-los fisicamente, nos aproximando da compreensão do mundo.

Santana e Bisse (2019, p. 388-389) acrescentam que "a prática da leitura não é um ato fechado [...], partindo da leitura para escrevermos ou reescrevermos o mundo que desejarmos, por mais que tal ação seja difícil, devido atual conjuntura que vivemos, onde a leitura se tornou um ato revolucionário".

Um dos principais desdobramentos das rodas literárias é o projeto de escrita, fundamentado na ideia de que o estudo do texto como ato produtivo se completa, quando o leitor é capaz de produzir um novo texto (Azambuja; Souza, 1991), pois a prática da leitura pressupõe o estímulo à escrita. "Como se a escrita se transformasse numa espécie de envelope da pele que torna possível o vaivém da consonância do sujeito com o mundo, a vida de todos com a interioridade de cada um" (Ramos De Ó, 2019, p. 121).

A leitura e a escrita fazem parte de um mesmo processo interativo, dinâmico e colaborativo, configurando-se em meios de se estabelecer relações com o outro. Para Antonello (2005), o trabalho com a literatura é essencial no âmbito acadêmico, por permitir aflorar a imaginação criadora, subjugada pela racionalidade cientificista. O ato de ler e de escrever vai além da apropriação de códigos linguísti-

cos, significa um relacionar-se com diferentes interlocutores, ora concordando, ora contrapondo, em um movimento contínuo de pensar o pensamento e o próprio mundo. "Para os modernos entenderem as coisas antigas; para as gerações presentes dialogarem com a posteridade; e, assim, para fazer de cada tempo o nosso tempo, tanto passado quanto futuro" (Vergerio, 2008 *Apud* Ramos de Ó, 2019, p. 168).

Os novos textos, escritos em forma de ensaios, resumos e artigos, podem ser consultados nos Anais de Eventos Científicos (Silva; Coltro, 2019; Chagas; Moura, 2019; Souza Filho, 2019; Souza Filho; Vilela da Silva; Silva, 2019; Silva; Vilela da Silva; Souza Filho, 2019a e 2019b) e em Periódicos (Moura, 2018; Dalto, 2020; Antonello, Moura, 2020). Esses textos relatam a experiência de leitura, escrita e conversação em torno das narrativas literárias, postas como um desafio para pensar a condição humana e aguçar a imaginação criadora, para além da explicação cientificista de mundo. Os textos apresentam a literatura como narrativa de experiências geográficas, as maneiras de ser-no-mundo e problemáticas de nossa existência, compondo verdadeiras paisagens mentais.

Assim, em cada novo giro da roda literária, novos textos são criados e as experiências em torno da leitura se completam pela escrita de novos textos, com a exposição de diferentes geograficidades e historicidades presentes na literatura. Tais atividades aguçam "o imaginário dos estudantes, por meio da experiência da leitura e dos diálogos sobre lugares e paisagens captados pela escrita poética" (Santana; Bisse, 2019, p. 382). Esse espaço aberto pelas publicações é uma outra forma de "girar" a roda literária, buscando novos leitores/interlocutores, seja pela palavra escrita, seja pela falada, como no caso dos eventos onde as rodas foram levadas ao público por meio de comunicações orais e painéis.

Roda para conversar sobre as rodas

"o tempo rodou num instante
nas voltas do meu coração"
Roda Viva, Chico Buarque, 2013

Sala 703, primavera de 2019, Departamento de Geografia.

Cadeiras em círculo. Espaço aberto. Roda de estudo, discussão, leitura, interpretação. Roda de conversa, pesquisa, formação.

Conversas em torno das percepções e sentimentos em relação as múltiplas experiências de leituramundo possibilitadas pelo encontro entre Geografia e a Literatura.

Eis alguns lampejos das conversas que giram em um movimento contínuo de experiências...

> *"A roda de Literatura é importante para mim. Compreendo melhor os acontecimentos de hoje e os de ontem. Consigo compreender melhor outros tempos e espaços"* (Leda).

> *"Apesar de ter lido diversas obras durante o ensino Fundamental e Médio, a primeira roda em que participei, tomei como um desafio pessoal, pois trabalhar estudos geográficos por meio da literatura exigiu um esforço além da simples compreensão da obra, pois temos que fazer conexões, relações e entrelaçamentos entre a narrativa literária e a ciência geográfica"* (José Rafael).

> *"As rodas favorecem uma visão mais crítica em relação as obras, perceber elementos que não tinha notado em uma primeira leitura, leva a interpretações mais complexas dos livros e, consequentemente, da realidade atual"* (Breno).

> *"As rodas de literatura são essenciais na formação acadêmica e pessoal, além do óbvio incentivo à leitura. São vivências únicas de novos univer-*

sos, além de apurar a percepção e compreensão daquilo que eu estudava na teoria. Além disso, as apresentações das obras durante as rodas de conversação favoreceram o desenvolvimento da síntese criadora e da oralidade" (Bruno).

"As rodas de literatura possibilitaram o contato com diversas obras, o que despertou em mim o interesse por diferentes livros antes desconhecidos, além do prazer das conversações durante as apresentações das experiências de leitura. [...] é raro se ter um momento durante a graduação para se dedicar a literatura, já que há a primazia de livros acadêmicos. [...] eu não poderia viver sem poesia; é um espaço importante na formação acadêmica, espaço carente na graduação e que as rodas abriram caminho para se fazer o diálogo entre a Geografia e a Literatura" (Victor).

"A leitura de narrativas literárias é importante para o crescimento pessoal e intelectual, uma vez que instiga refletir sobre as problemáticas, em que muitas vezes a realidade é trabalhada de uma forma a cativar o leitor, mas sem perder as nuances, além de instigar o raciocínio, uma vez que estamos sempre tentando adivinhar o final. A literatura mostra caminhos a serem explorados e realidades não conhecidas pelo leitor" (Nath).

"A roda de literatura proporciona um crescimento pessoal e intelectual significativo. As pesquisas e os métodos utilizados como as leituras e os no-

vos textos são aprendizagens que podemos avançar nos diferentes níveis de ensino, pois faz pensar e compreender temas até então desconhecidos" (Carlos).

"Nunca havia pensado em abordar geografia através desse viés" [...] "Todo professor deveria experienciar novas didáticas no ensino de geografia para construir um saber mais humanizado" (Nath).

"As mais diversas obras literárias podem 'esconder' um caráter geográfico a ser desvelado, assim como a Geografia pode assumir um caráter literário, afinal, ambas em sua própria maneira de ser (des)constroem narrativas do mundo e das mais diversas realidades" (José Rafael).

"Pude explorar alguns caminhos para o ensinar geográfico aos estudantes através da obra A Mata Submersa e outras Histórias da Amazônia, de Peregrino Junior. Foi a primeira vez em que escrevi um artigo abordando temáticas da nossa realidade geográfica a partir da literatura" (Nath). ["A Mata Submersa, além de mostrar as lutas do homem pela sobrevivência nesse ambiente, faz referência aos tipos de vegetação que se adaptaram a essa região do Amazonas onde a terra está quase sempre alagada. Os solos são pobres em nutrientes devido a lixiviação da água sob o solo" (Chagas; Moura, 2019, p. 120)].

"Com a literatura fiquei um leitor mais geográfico, por compreender melhor as tramas espaciais contidas nas obras de literatura e estabelecer entrelaçamentos entre a narrativa ficcional literária e a narrativa geográfica da realidade" (José Rafael).

"A literatura pode ser comparada "aos novos óculos", uma maneira de ver uma nova camada nas linhas e nas páginas, muitas vezes dimensionar tanto a obra quanto o autor, um exercício que aprendi buscando espacializar as narrativas, o que agregou profundamente ao que já conhecia e ao que foi aprendendo durante a graduação [...] um diálogo importante que praticamente não vivenciei na graduação" (Victor).

"Quando discutimos a literatura em roda, ela permite abordar pontos de vista diferentes, compreender posicionamentos e entendimentos de outras pessoas, possibilitando um melhor desenvolvimento no meio acadêmico" (Leda).

"[...] diferentes pontos de vistas e ideias contribuem para uma discussão crítica e plural. A roda de literatura nos faz ter uma visão mais crítica em relação as obras; no debate percebemos elementos que não havíamos notado em uma primeira leitura, o que possibilita interpretações mais completas dos livros e consequentemente da realidade atual" (Breno).

"As experiências de leitura e de compartilhamento de visões e interpretações de mundo e das próprias narrativas literárias nas Rodas de Literatura contribuíram grandemente para eu me tornar um leitor mais crítico, plural, humano e aberto a outros gêneros literários" (José).

"Essa é uma experiência agradável, pois permite olhar a realidade fora da caixa, e começar a notar relações, semelhanças, diferenças, novidades, sofrimento, inovação, os movimentos no espaço geográfico, entre outros" (Nath).

"[...] algo que dá não só o nome, mas também maior relevância a atividade, ser-em-roda, ser leitura coletiva, um exercício de coletividade, o que é escasso atualmente, ler e apresentar, assistir à apresentação e prestigiar quem leu, para no final realizarmos uma conversa com o grupo, isso valoriza o autor e a obra, valoriza a ideia de uma formação em que se possa fazer diálogos dos mais diversos, agregadores de ideias" (Victor).

O que mais as rodas literárias poderiam proporcionar a esses polegarzinhos leitores tão acostumados que estão nesse mundo acelerado de leituras fluídas e imersivas em ambientes virtuais, com pouco espaço para contemplação?

Fechando a Roda para continuar girando em novos giros...

"roda mundo, roda-gigante,
rodamoinho, roda pião"
Roda-viva, Chico Buarque, 2013

Como seres inacabados que somos, entre os começos, recomeços e novos começos a roda literária continua girando em um dinamismo interacional capaz de nos mover como em uma espiral, nos levando a novas experiências, descobertas e leitura da palavramundo, como tão bem expressou o mestre Paulo Freire (1989). Nesse sentido, procuramos descrever aspectos de nossa prática, buscando delinear o valor da leitura para alcançar uma formação integral (por inteiro) dos acadêmicos, complementando o trabalho formativo tão bem delineado na graduação.

O trabalho sistemático com a roda de literatura, ao longo do tempo, tem mostrado que é possível desenvolver nos estudantes de graduação o prazer e o hábito da leitura. A criação de espaços mediadores de leitura, de interação e de intercâmbio de experiências entre leitores - que se posicionam perante os textos lidos, fornecem indicações de leituras e produzem novos textos - faz com que a roda não cesse de girar, ou

seja, ao final de cada uma, abre-se outra roda de apreciação para novos leitores/mensageiros-narradores. Não se trata de extinguir a Polegarzinha, mas de apresentar a ela outras formas de ler e escrever o mundo, de incentivá-la a usar o polegar para folear livros e não só para deslizar no *touch screen* das telas eletrônicas. Trata-se de falar-com a Polegarzinha, tal como Paulo Freire nos incentivou, e não falar para ela. É sobre mostrar a Polegarzinha que a roda de conversa-leitura-vida-tempo-trabalho também pode ser girada com os polegares.

Como atividade realizada continuamente no nosso cotidiano, as rodas literárias se apresentam como uma experiência de leitura, oralidade e de escrita, cumprindo o objetivo de formar pessoas autônomas, reflexivas, críticas e criativas. Como meio de sensibilizar e tomar gosto por leituras que transgridam os limites rígidos da ciência e, por meio, da linguagem poética, as rodas fazem fluir novas lentes pelas quais são vislumbrados outros horizontes possíveis para o fazer geográfico. Pela relação de verossimilhança com o mundo-da-vida, a literatura nos leva para lugares de infância, terras que em que pisamos ou trabalhamos, o horizonte do vale, ou da rua, bairro e seus deslocamentos cotidianos através da cidade (Dardel,

2011, p. 34). A apresentação das diversas experiências de leitura narradas pelos nossos leitores críticos, participantes das rodas, deve ser concebida menos como modelo e mais como abertura para se pensar o valor desses espaços de aprendizagem no envolvimento do leitor como ser humano situado em um certo tempo e em um certo espaço.

oOo

A experiência na docência é assim: aulas compostas por belos textos tecidos por muitas mãos! Quiçá possamos encarar a leitura, a escrita [e as nossas aulas] como uma "potência migratória para o pensamento e, nessa relação com o fora, a possibilidade de viajar permanecendo no mesmo lugar (Ramos de ó, 2019, p. 95)". Uma releitura daquilo que o professor espera dos textos que ele já leu e agora acompanha os alunos lendo pela primeira vez, nesse movimento dialético e ininterrupto de começo, recomeço e novo começo.

Ofici[n]ando geopoéticas

"Eis o que meus
sentidos aprenderam
sozinhos:
as coisas não têm
significação; têm exis-
tência"

Fernando Pessoa
(1993, p. 49)

Conheci uma aluna diagnosticada com Borderline, transtorno de personalidade que causa instabilidade nos relacionamentos e na autoimagem, além de impulsividade. Essa aluna enfrentava diversos desafios, especialmente em atividades que demandavam concentração prolongada e interação social. Ao observá-la no cotidiano das interações, percebi que ela demonstrava um interesse particular por artesanato, usando-o como um meio de expressão e uma forma de canalizar sua energia e emoções. Isso me levou a pensar em como poderia

utilizar esse interesse para ressignificar as suas atividades.

Na busca por me fazer presente no mundo dessa estudante, cheguei ao projeto "*Homo Faber*" (Sennett, 2009; 2018; 2021), de Richard Sennett, sociólogo e filósofo contemporâneo, que desenvolveu a ideia do homem como artífice de si mesmo e de suas habilidades para construir modos de vida cotidiana. O "homem que faz" é o mesmo "homem que pensa", a sua prática envolve teoria e em seu trabalho manual imprime o intelectual. No seu conceito de "*Homo Faber*", o ato de criar e fazer com as mãos não é apenas uma habilidade técnica, mas pensamento e autoconhecimento. Isso ressoou em minha aluna, pois o artesanato não seria apenas uma atividade para mantê-la ocupada, mas uma ferramenta para ajudá-la a envolver-se em um senso de autocontrole e realização. A artesania acontecia paralelamente às atividades rotineiras; enquanto debatíamos um texto com as mesas organizadas em círculo, a aluna se mantinha atenta e participava do debate, ao mesmo tempo em que o seu corpo se movimentava em torno de seus trabalhos manuais dispostos sobre a mesa.

Esse processo enriquecedor evidenciou a importância de integrar práticas teóricas e ma-

nuais, não somente para estudantes com necessidades educacionais específicas, mas para todos nós, pois, somos artífices de nossas próprias vidas e, no ensino, as habilidades podem ganhar novos sentidos, em que o aprendizado pode ocorrer de maneiras diversas e profundamente transformadoras, seguindo o caminho da educação como um educar-se.

O caminho do crocodilo

O/a Polegarzinha de Serres não lê, não escreve, não fala e pouco se move. Como exercitar o movimento do começo, recomeço e novo começo se não saímos do lugar? Quem não se mexe não muda, não se move. Ficamos em sala de aula, com nossas abstrações, criticando um mundo que mal sabemos como é na vida vivida, quiçá os sabemos por meio de livros, pouco recentes, que reforçam conclusões antigas. O mestre ignorante tem que sair para o mundo, porque sabe que nem tudo está na sala de aula.

O Mestre e o Aprendiz

> Durante todo o verão, o rebanho de ovelhas ficara na montanha, confiado à guarda do pastor, que de modo algum parecia sobrecarregado com a responsabilidade dos seus mil animais.

Por Saint-Michel, voltavam para a aldeia. Cada um de nós "apartava" o seu pequeno rebanho, e trinta jovens pastores partiam, em seguida, através dos campos de restolho, ainda ricos em erva verdejante, para passarem pela aprendizagem de condutores de carneiros. Tinham-nos ensinado as leis e as regras que aplicávamos ao pé da letra, como o guarda executa as ordens na estrada. — Cuidado para as ovelhas não escaparem e estragarem os feijões! Não deixem os cordeiros afastarem-se do rebanho, senão vocês poderão perdê-los! — Cuidado com as moitas cheias de cobras e com a luzerna que incha os animais! Não levem os animais para o lado das rochas, pois eles poderiam ficar entalados! Outras tantas preocupações obsessivas que não nos deixavam em paz, e nem aos nossos animais: por aqui!... por ali!... Um pouco mais e teríamos cercado ovelhas e carneiros para não os perder de vista, preferindo trazer-lhes capim e galhos... se eles aceitassem. Trabalho de aprendiz que ainda não compreendeu nada do caráter e do comportamento dos seus animais. Quanto ao pastor, partia calmamente atrás do seu rebanho. Uma palavra, um grito, lançados oportunamente, e os animais seguiam na direção que o pastor sabia de antemão aonde ia dar. Vão passar lá embaixo!... Daqui a pouco vamos encontrá-los acima das barreiras. Esta noite descerão pelas encostas!... O pastor dormia, o cão dormia; os animais comiam até se fartar, livremente. Trabalho

> de mestre que conduz o seu rebanho com uma ciência e uma filosofia cujas linhas eficientes deveríamos procurar, para darmos à nossa pedagogia a quietude e a humanidade próprias das obras conscientes.
> *FREINET, Célestin. Pedagogia do Bom Senso. Tradução: J. Batista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 14.*

Existem muitas formas de caminhar. Como peregrino, andarilho, viajante, nômade, errante, *flâneur*; andando a pé, com passos largos ou lentos, fazendo trilhas, com observação, cuidado, atenção, vislumbre e admiração. Ainda que o destino seja o mesmo, nem todas as caminhadas levam ao mesmo aprendizado.

Me recordo dos inúmeros passeios realizados com crianças e adolescentes na década de 1990, inspirados pelas aulas-passeio do francês Celestin Freinet (1973; 2004) e pelo estudo do meio da argentina Maria Tereza Nidelcoff (1987). Independentemente do método pedagógico, na prática a teoria era outra. As poucas vezes que conseguíamos sair dos limites físicos da escola, o percurso até o local de chegada não era foco de nossa atenção, não era vivido, o que importava era chegar em segurança onde se queria chegar, geralmente em uma feira livre ou parque ecológico da cidade.

Não havia nada a revelar no caminho seguido em "filas de crocodilo" lembradas por Ingold (2010): estudantes enfileirados, uns atrás dos outros, ou em pares, chegavam ao seu destino e lá recebiam toda a instrução, por um guia que sabia tudo na ponta da língua.

Um detalhe importante na organização dos passeios era que, nas semanas anteriores, as crianças já sabiam de cor e salteado: quem não cumprisse as regras escolares ficava fora do passeio. Isso acontecia com muita frequência. Apenas os pais cujos filhos eram disciplinados e entregavam as tarefas escolares recebiam os bilhetes para autorização do passeio. O passeio se convertia, então, em um método punitivo para os indisciplinados e uma premiação para os que conseguiam se manter dentro das regras. Os premiados seguiam felizes no caminho do crocodilo.

Ingold (2010, p. 24) observou que as mesmas crianças, quando acompanhadas por seus responsáveis, ou mesmo sozinhas, caminhavam de casa para a escola de uma maneira bem diferente. Na visão do adulto que acompanhava, a criança andava distraída, mirando qualquer coisa que encontrava pelas ruas, observando, parando, tentando pegar algo pelo caminho, e, assim, a caminhada se desenrola-

va sob os pés do pequeno inquiridor que seguia, "sempre curiosa, seu vai e vem, mas sem uma visão de comando ou vislumbre de um fim". Esses pequenos geógrafos de Lowenthal (1985), ou pequenos "Marcovaldos" – personagem criado por Ítalo Calvino (1994) –, quando em liberdade, não perdiam seu tempo; percebiam as ruas e as praças em seus detalhes e agiam como se pudessem ter a cidade todinha para si mesmo.

Nos novos tempos de formação docente, começamos a compreender melhor as lições de "O Mestre e o Aprendiz", de Freinet (2004) e, mais recentemente, o sentido da paisagem como experiência em Marandola Jr. (2014a; 2014b).

Ingold (2015) convida a caminhar, imaginar e educar a atenção. Marcovaldo – cuja sensibilidade ambiental é guiada por uma pedagogia da imaginação –, anda livremente pelas ruas, com intimidade e experiência com a cidade; ele tem um caminhar que ganha sentido nas pequenas coisas. Para ele, andar por um caminho significa descobrir muitos outros. A perspectiva pedagógica de Marcovaldo agora desloca o mestre ignorante do caminho do crocodilo.

Há muitos anos, me convenci de que o lugar muda as nossas expectativas de aprendiza-

gem e fui percebendo que o simples fato de sair com as crianças da sala de aula já oxigenava o contexto do ensinar e do aprender. Em trabalho anterior, com base em Kowaltowski (Santos; Moura, 2023), discutimos o lugar como o terceiro alfabetizador, sendo o primeiro o professor e, o segundo, os materiais didáticos. Assim, defendemos experiências de aprendizagens também em contextos fora de sala de aula, onde o corpo – fonte de todos os sentidos – possa ser o mediador da percepção dos lugares e do envolvimento total com o mundo.

Quando nos deslocamos do caminho do crocodilo, até as saídas mais singelas passaram a ter um novo sentido. As miudezas pedagógicas relativas às visitas a biblioteca, ao "quintal" da escola ou ao seu entorno passaram a ser muito mais prazerosas. Tudo parecia novidade para eles. Hoje, entendo o quanto essas práticas são necessárias, e vamos então trabalhando na perspectiva da formação de docentes, para quem sabe compor novas cenas escolares pelas mãos de nossos futuros colegas de profissão. O nosso desejo é que essa geração de Polegarzinhas se misture com a geração de Marcovaldos para fazer nascer uma nova geração, a do Terceiro Instruído (Serres, 1993).

Caminhar para educar a atenção

Embora as ideias de Merleau-Ponty não tenham sido totalmente integradas à minha prática docente, em relação à tríade da experiência – sujeito-corpo-mundo –, passei a entender que há muitos outros lugares além da sala de aula que nos constituem na docência e onde o ensinar e o aprender pode acontecer. Holzer (2012) observa que os conceitos de "mundo e lugar" foram relegados a um plano secundário nos estudos geográficos, embora sejam muito presentes na linguagem cotidiana. De forma semelhante, ressalto que esses conceitos são frequentemente utilizados no campo da educação, junto com a ideia de corpo-sujeito. Talvez ainda não tenhamos dado a devida atenção a esses conceitos, que são fundamentais para as nossas ideias e práticas pedagógicas.

Em nossas caminhadas geográficas visamos sensibilizar e estimular a percepção da paisagem, caminhando no sentido contrário da monotonia e da repetição, em busca de experiências íntimas (Araujo; Moura, 2021). O exercício do caminhar potencializa novas formas de ver o mundo, novos pontos de vista a partir da experiência na paisagem. Precisamos educar a nossa atenção, lembra Ingold (2010).

Educar a atenção é sentir a paisagem, observá-la e descrevê-la até conseguir compor novas possibilidades de compreensão e interpretação, dando sentido àquilo que à primeira vista nos parece comum.

Há algum tempo, fiz um curso de fotografias naturais com o fotógrafo Du Zupanni. Lembro-me de suas palavras a respeito do potencial da fotografia como arte: "Quando estimulamos a enxergar as coisas, ensinamos a respeitá-las". Durante esse curso, a caminhada aconteceu com uma intencionalidade pedagógica – buscar a melhor cena para fazer o ensaio fotográfico –, tentando criar uma metodologia para "contar uma história, ter uma ideia e traduzi-la em imagens". O foco não estava no instrumento em si, a máquina fotográfica, mas na relação entre o fotógrafo amador e a paisagem. As caminhadas estimularam o exercício de fotografar a paisagem e este exercício passou a nos instigar o caminhar. Desejávamos caminhar devagar, a passos lentos, parar para observar e sentir a paisagem, buscando romper com pontos de vista únicos e com a percepção padronizada em relação às paisagens conhecidas. Nossa caminhada foi guiada pelas perguntas: Que outros jeitos de ver moram em nosso olhar? Quais as possibilidades de doar

sentido àquilo que vemos e sentimos? Como resultados produzimos um material singular – as fotopoéticas autorais.

Em outros exercícios fenomenológicos, em busca do sentido da paisagem, abordamos o reencantamento dos lugares por onde caminhamos como possibilidade de transformá-los em um espaço de intimidade e de aconchego. As cidades em escalas humanas são convidativas à nossa corporalidade, por isso mesmo, retomamos as caminhadas fotográficas, aprimorando o exercício de transição de um olhar racionalizador para o da imaginação, por meio de ensaios fotopoéticos (Moura; Araujo, 2019; Araujo; Moura, 2021). O caminhar pelas ruas com espírito inquiridor e corpos que clamam pela experiência corpórea de contato com o mundo, exige o retorno à contemplação, o espaço de pausa, pelos quais poderemos nos reconectar com o mundo-da-vida, numa perspectiva ontológica do ser-mais.

Em outra pesquisa, baseadas na Geografia Humanista fenomenológica, buscamos compreender a importância do contato das crianças com a natureza, principalmente pela vivência na cidade, onde elas têm pouco contato com a natureza. Defendemos que a curiosidade natural das crianças pelo mundo deve ser incenti-

vada a partir da experiência, para formar uma consciência ambiental duradoura. A metodologia envolveu observações, caminhadas e experimentações pedagógicas ao "ar livre", focando nas percepções, experiência e imaginação das crianças em contato com a natureza. Atividades como desenhos de paisagens, narrativas sobre brincadeiras e aulas-passeio no Jardim Botânico de Londrina ajudaram a compreender, a interpretar e dar sentido a essas percepções (Silva; Moura, 2021).

Alquimias da Terra e suas poéticas

Esse conjunto de oficinas intituladas "Alquimias da terra e suas poéticas", foram ministradas na Semana Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, evento denominado Paraná Faz Ciência 2023, entre 7 e 10 de novembro, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em parceria com o doutorando José Rafael Vilela da Silva.

O objetivo foi explorar as fascinantes dimensões da transformação relacionada aos quatro elementos da Terra: **ar, água, terra e fogo**, com um enfoque especial em suas expressões poéticas. O cerne dessa jornada alquímica residiu na sensibilização e no cuidado

com a **Gaia,** a **mãe Terra**, cujos processos de aprendizagem foram poeticamente (re)interpretados. A partir de uma abordagem fenomenológica, nossa intenção foi refletir sobre a transformação e renovação do nosso planeta, onde as práticas de preservação, restauração e regeneração se tornam os ingredientes essenciais para a (re)conexão da humanidade com sua morada. Este é um modo poético de abordar as questões ecológicas de nosso tempo.

Para dar início às nossas escavações, iniciamos com uma apresentação da proposta, em seguida, fizemos uma caminhada pelo campus da UEL, com a tarefa de observar a natureza, sentir seus elementos, como o ar, o calor do sol, a terra, suas cores, odores, sons e texturas. Além disso, tivemos a oportunidade de recolher alguns dos "testemunhos" da natureza que encontramos pelo caminho, como gravetos, sementes, folhas e flores.

> *Observe a natureza, sinta seus elementos, como a água, o ar, o fogo (calor do sol), a terra, suas cores, odores, sons, textura e recolha alguns de seus "testemunhos" dispersos pelo chão, como gravetos, folhas, flores, pedrinhas entre outros.*

No retorno à sala, convidamos os participantes a se organizarem em três pequenos gru-

pos e iniciar os processos de alquimia, utilizando os materiais disponíveis para:

- Produção artesanal de papel reciclado
- Modelagens da Terra com uso de argila
- Produção de tintas naturais

Ao final da oficina, os participantes tiveram em mãos o fruto de sua própria criação, apresentado ao grupo maior como uma forma de celebração da beleza imanente ao equilíbrio ambiental. Os espaços foram organizados para que os participantes tivessem uma jornada de descoberta, expressão poética e renovação da relação com a Terra. Foi uma experiência enriquecedora com os "amantes" da Terra e suas poéticas.

Oficina I – criando folhas de papéis artesanais: o que era "velho" se renova

- Quais papéis podemos usar para 're-ciclar' ou dar 'vida' ao ciclo novamente?
- Jornais, revistas e livros que já cumpriram sua jornada;
- Papelão e papel de embrulho, kraft e seda;

- Papel de escrita em suas várias formas, como cadernos, rascunhos e blocos de notas;
- Cartões de aniversário, cartões de Natal e postais;
- Folhas de impressão, fotocópias e envelopes.

Vamos aos passos para a produção artesanal de papel...
Mãos à obra!

1° passo – Comece separando os papéis que merecem uma 'segunda chance'. Experimente diversos tipos de papéis e, se desejar, adicione elementos decorativos para obter resultados únicos;

2° passo – Rasgue os papéis antigos em pedaços menores e coloque-os em um balde. Cubra com água suficiente para imergi-los e deixe repousar por algumas horas ou durante a noite;

3° passo – Após a imersão, use um liquidificador para criar uma polpa de papel. Adicione um pouco de água até obter uma textura de massa fina;

4° passo – Despeje a pasta de papel em uma bacia plástica com água limpa;

5° passo – Utilize uma tela de arame e uma moldura de madeira para mergulhar na mistura e, em seguida, retire cuidadosamente, garantindo que uma fina camada de polpa de papel permaneça na tela;

6° passo – Deixe o excesso de água escorrer por alguns minutos. Com cuidado, vire a tela de arame com a camada de papel sobre um pedaço de tecido absorvente;

7° passo – Use um rolo ou um pedaço de madeira para pressionar suavemente, removendo o excesso de água;

8° passo – Pendure as folhas, juntamente com o tecido, em um varal;

9° passo – Deixe o papel secar ao ar livre. O tempo de secagem pode variar de algumas horas a mais, dependendo da umidade ambiente.

Dicas:

- Para a reciclagem artesanal, é crucial que o papel esteja limpo, sem contaminações de alimentos, líquidos ou outros materiais não recicláveis, como plástico ou metal;
- Certifique-se de remover grampos, clipes e outras contaminações metálicas dos papéis antes de reciclá-los;

- Quanto mais tempo o papel ficar de molho, mais fácil será transformá-lo em polpa celulósica;
- Se desejar, adicione um toque de cola branca à polpa para melhorar a resistência e durabilidade do papel;
- Você pode também acrescentar corantes naturais ou elementos decorativos, como flores secas, sementes, folhas e gravetos, para um toque personalizado;
- Certifique-se de que o papel esteja completamente seco antes de utilizá-lo. Uma vez seco, você terá seu próprio papel artesanal pronto para criar cartões, convites, capas de caderno ou qualquer outra coisa que sua imaginação permitir.

Oficina 2 – A magia da argila: moldar, criar e conectar-se com a Terra

A argila é uma substância natural que testemunha a história geológica da Terra e pode ser formada a partir de diferentes tipos de rochas, incluindo o basalto, típico da nossa região norte paranaense. Enquanto moldamos a argila, reconectamo-nos com os ciclos da natureza, lembrando-nos de que somos apenas uma parte efêmera da jornada humana pela Terra. A argi-

la, como uma fênix da geografia dardeliana, renova-se pelo fogo, tornando-se algo duradouro, como os objetos cerâmicos que perduram por gerações, lembrando a humanidade de sua ligação eterna com a Terra.

Sessão Criativa...
Mãos à obra!

1° passo – Com uma porção de argila em mãos, expresse a sua criatividade, moldando, esculpindo e criando algo novo;

2° passo – Compartilhe sua criação e comente como se sentiu conectado com a Terra durante o processo criativo.

Dica:

- Após secar a peça de argila criada, você poderá submetê-la a uma queima em um forno, pois a transformação pelo fogo conferirá durabilidade à sua criação.

Oficina 3 – Da Terra à tela: criações artísticas com tintas naturais

A pintura com tintas produzidas a partir dos solos e outros elementos da natureza, permite abordar uma infinidade de saberes e conhecimentos artístico-científicos, que resgatam um saber-fazer artesanal e autoral. Em outra

oficina pedagógica sobre tintas à base de solos, desenvolvemos uma metodologia que envolveu pesquisas de campo para coleta de amostras de solos em Londrina e municípios próximos e, posteriormente, realizamos combinações de tipos de solo e sedimentos obtendo colorações diferenciadas para a produção artesanal de tintas naturais (Vilela da Silva; Moura, 2019).

Conduzindo assim, à novas perspectivas de compreensão e leitura do mundo, de suas paisagens e suas naturezas. Convidamos nesta oficina, a uma imersão nas paisagens e naturezas do mundo cotidiano, por meio de experiências artísticas de pintura e desenho, e de produção de pigmentos e tintas naturais, sobretudo a partir das terras de nossa região.

Mãos à obra!

Produza sua própria tinta com sedimentos e solos, basta coletar diferentes amostras de solos e sedimentos com colorações diferentes e secar estas amostras, peneira-las e depois misturar estas amostras com cola branca escolar e um pouco de água.

1° passo: Colete um pouco de solo e guarde em um saco plástico.

2° passo: Espalhe os solos sobre uma folha de papel/ jornal ou deixe em um recipiente ao Sol para secar.

3° passo: Depois de seco peneire o solo para que este fique mais fino. Se ainda estiver na dúvida sobre como fazer a tinta de solos, assista o vídeo do Projeto Solo na Escola da UFPR. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?-v=nFdnyXmMH8E.

4° passo: Adicione o solo seco e peneirado em um recipiente e misture com cola branca e água, aos poucos, até obter a consistência desejada. Menos água deixa a tinta mais consistente e mais água na receita deixa a tinta mais líquida.

oOo

Ao refletimos sobre as nossas experiências de sala de aula, percebemos que a nossa bússola é multifacetada. Influenciada por diversas fontes, ela direciona para vários lugares ao mesmo tempo. Para Serres (1993) a errância não é apenas um movimento físico, mas também intelectual e espiritual, necessário para a compreensão de mundo. Em vez de seguir um caminho rigoroso e pré-determinado, em sua errância, o mestre se dirige em um percurso marcado por desvios, mudanças de direção e descobertas pouco previsíveis, permitindo-se modos de peregrinações sem um destino predefinido. Dessa forma, transcende-se as limitações dos saberes

estabelecidos nos currículos, explorando novas possibilidades para o aprendizado.

O mestre em sua errância vai do ser-aí para a exposição. Ele se expõe: "acredita e estende sua rama" (Serres, 1993, p. 36), o que significa dizer que na escola e na universidade há lugar para a criatividade que se espalha em ramas, que não se prende a uma raiz rígida e vertical (disciplina escolar), mas que ramifica para todas as direções, assim como as ramas que se produzem incessantemente, como os sonhos. As ramas não advogam o direito de sonhar, porque elas são sonhos, projeções incessantes sem convenções cartográficas para se orientarem, então apenas sonham, se projetam e não temem a errância. Caso errem a direção, as ramas se enrolam e começam a ramalhar de novo, fazem arabescos e caminhos no solo e recomeçam o ofício, se enviscam umas nas outras e começam tudo de novo. Serres (1993) nos convoca ao direito de errar: a jornada da errância como caminho não se trata apenas de sonhar, mas de cometer erros, mas se cometemos erros, não é porque sonhamos em nossa busca por algo que ainda não existe?

Em cada experiência, há um movimento de envolver-se, como um ser-aí em exposição, com disposição para aprender junto, para errar

junto, para começar de novo, ainda que o mestre seja mestre, pós-doutor ou professor emérito, ele sempre será ignorante em matéria do que o discente viveu sobre o que ele ensina. Não é isso que fazem as ramas?

A geograficidade do ser-docente

> *"O entremeio cria uma geografia particular, não completamente aqui nem lá, uma história singular, nem enraizada nem deslocada, um espaço novo, nem estático nem inapreensível, uma comunidade nova, nem estável nem durável"*
> Michel Onfray (2009, p. 39).

O mestre permanece nesse lugar de cruzamentos. Ele e o lugar, como artesão do outro. A geograficidade do ser-docente é o seu habitar no entremeio, que não é um lugar do passado, do presente ou do futuro, mas é o lugar no qual o tempo se revela como chamado ao ofício. Onde o ofício acontece? Em um espaço de começos, recomeços e novos começos.

O que eu tenho dito para meus alunos é que o conteúdo de minhas disciplinas de formação não é um fim em si mesmo, pois em um mundo cada vez mais incerto, o fato de estar-jun-

tos para conversar se justifica se, conseguirmos por meio de tais conteúdos, tensionar as nossas experiências na docência e tudo o que nela é possível encontrar. Acredito que a dimensão do nosso fazer como artesania atrelado a sensibilidade na docência, faz diferença em nossa tarefa de ensinar.

Sennet (2005; 2018; 2021) discute a relação criativa do artesão com seu trabalho, associando a ideia do mestre como artífice de si mesmo. Essa reflexão inspira a considerar a dimensão do fazer no ofício na/da docência. A docência, enquanto profissão, transforma-se em ofício como ato existencial, uma *práxis*, uma forma de artesania. Esse fazer propriamente dito, deve ser comprometido não apenas com o conhecimento, mas também com o processo de criação, do fazer à mão. Este fazer é impulsionado e, ao mesmo tempo, impulsiona a leitura, a escrita, a conversação (fala e escuta), entre outras atitudes que se convertem em prática docente.

Dardel fala de "uma relação concreta que liga o homem à Terra, uma geograficidade (*géographicité*) do homem como modo de sua existência e de seu destino" (Dardel, 2011, p.1-2). A docência tem a sua própria geograficidade, a grafia da Terra, que é hermenêutica e

expressa o ato existencial e poético de habitar o mundo. Esse é o lugar; não como categoria, mas como experiência fundamental e fundante do nosso ser-docente. A geograficidade do ser-docente é o nosso lugar na sociedade. Mas, como temos vivido esse lugar, que é a sala de aula, a escola, a universidade, e tantos outros espaços formativos? Em sua geograficidade, é impossível prever o professor que será formado, mas é possível supor a mistura que o formará: vamos nos misturando para criar algo novo – o terceiro-instruído, que é o docente misturado, fruto da sua formação, da sua experiência pedagógica, da forma como se relaciona ao currículo-mundo-vivido.

Pensar a docência é, assim, um exercício de coragem e sentido. É reconhecer-se no papel de educadora, nas múltiplas dimensões que essa função abarca, e perceber como os lugares e as experiências compõem nossa prática e nosso ser. Ellyn Lyle (2020) nos ajuda nesse movimento de pensar a geograficidade do ser-docente, quando lembra que somos compostos pelos lugares específicos que habitamos e que a forma como somos constituídos depende, em grande parte, da qualidade da atenção que damos a esses lugares e a nós mesmos em relação a eles. Em sua intencionalidade, a autora

explora a geografia da interioridade através do envolvimento com os lugares físicos por onde passa, contemplando como os lugares em que habitamos, habitam em nós.

Trata-se de uma busca pelo fio que liga nossas vivências e lhes fornece sentido. E é na qualidade da atenção que damos às situações e às situacionalidades e a nós mesmos que encontramos a verdadeira essência do nosso ofício. Aprender a vocação talvez seja a nossa maior lição. Mas, esta vocação, a qual me refiro, não é no sentido messiânico que tem sido propagado para destituir os docentes de seus direitos enquanto profissionais legítimos. Digo vocação em concordância com Lygia Fagundes Telles (2002, p. 82), assim como ela, "acredito em vocação e que vem a ser simplesmente a liberdade de cumprir essa vontade que vem das profundezas, lá das cavernas. Em latim, *vocare*, o chamado. Atender ao chamado, assumir o ofício que se aceita com alegria porque é o ofício do prazer. O ofício da paixão". A poesia nos inspira a continuar.

Nesse sentido, a docência tem sido, para mim, pedagógica, pois têm me ensinado que, em cada etapa de formação, revisitamos e reinterpretamos a nossa trajetória, o que nos abre novas possibilidades de ser. Quando Felipe me

questionou sobre como é buscar um novo começo na nossa própria área, aquela que teoricamente nunca está completamente definida, mas parece já ter tudo pronto, minha resposta foi simples: "Essa é uma história longa e cheia de desafios, erros e acertos, mas também de oportunidades e descobertas. Se eu pudesse começar a docência hoje? Faria tudo outra vez, de outras maneiras, mas tudo de novo". Ser artífice se si mesmo é fazer e pensar o nosso ofício como um modo de recomeçar na docência, de fazer cada aula poder ser uma nova aula, um novo começo, uma nova experiência. Pensamos a geograficidade do ser-docente justamente para, em um novo começo, recomeçarmos. É o movimento dialético de começo, recomeço e novo começo, que enriquece continuamente a nossa vida pessoal, acadêmica e profissional.

Esse modo de pensar a docência é uma forma de escavar a experiência e, em meio à reflexão do que já foi vivido, buscar um novo começo. Merleau-Ponty (2014, p. 11) lembra que o filósofo é aquele que perpetuamente começa pela experiência renovada de seu próprio começo, pois "a reflexão radical é consciência de sua própria dependência em relação a uma vida irrefletida que é sua situação inicial, constante

e final". Essa é a gênese da atitude fenomenológica do docente frente ao seu ofício: buscar um novo começo, sempre.

Referências

AGUIAR, Felipe Costa. Como a Sexualidade se Torna uma Questão? Cartas sobre Experiências na Docência e Pesquisa em Geografia. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 15, n. 1, p. 52 66, 2024.

AGUIAR, Felipe Costa; FREITAS, Anniele. Conversas transescalares sobre as crises como bússola profissional. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 18, n. 43, 2023.

ANTONELLO, Ideni Terezinha. O olhar geográfico na interioridade do olhar sensível da obra literária. *In*: Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente – Homenageando Lívia de Oliveira, 2005, Londrina. **Anais Eletrônicos**. Londrina: UEL/Dep. Geociências/ LPUR, 2005. p. 2-2.

ANTONELLO, Ideni Terezinha; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Espacialidade e Temporalidade presentes na Narrativa Literária, O Continente,

de Érico Veríssimo. **Revista da ANPEGE**, v. 16, p. 332-349, 2020.

ARAUJO, Danieli Barbosa; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Lugares e lugaridades: jovens falam de desejos, atitudes e sentidos em seus mundos. **Geografia Ensino & Pesquisa**, *20*(2), 21–32, 2016.

ARAUJO, Danieli Barbosa; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. A poética das cidades: por uma pedagogia da imaginação criadora nas experiências urbanas. **Geograficidade**, v. 11, n. 1, p. 48-62, 2021.

AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz de; SOUZA, Maria Letícia Rocha de. O estudo do texto como técnica de ensino. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino:** por que não? Campinas: Papirus, 1991. p. 49-65.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Trad. Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Portugal: Editora 70, 2006.

BACHELARD, Gaston. **Estudos.** Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

BACH JR, Jonas. Princípios da autoeducação e fenomenologia: o exemplo de autodesenvolvimento de Goethe. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 8, n. 14, p. 553-568, 2014.

BACK, Rainri. Hermenêutica Filosófica como Filosofia da Educação. In: BATISTA, Gustavo Silvano; MARANDOLA JR. Eduardo; NASCIMENTO, Claudio Reichert do.; PIMENTA, Alessandro Rodrigues (Org.). **Educar-se como práxis:** contribuições hermenêuticas para a educação. 1ed. Teresina: EDUFPI, 2023, p. 15-45.

BRASIL. **Lei n° 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, D.F., 1996.

BUARQUE, Chico. **Roda Viva.** Site oficial do compositor Chico Buarque. Disponível em: www.chicobuarque.com. Acesso em: 10 abr. 2013.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio:** lições americanas. Trad. Ivo Barroso. 3 ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1990.

CALVINO, Ítalo. **Marcovaldo ou As estações na cidade**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das Maravilhas**. Campinas: L&PM Pocket, 2019.

CERBONE, David R. **Fenomenologia.** Trad. Caesar Souza. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHAGAS, Nathalya Glendha Mayer; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. As geograficidades contidas na obra 'Mata Submersa', de Peregrino Junior. *In*: VII Encontro Nacional de Estudos da Imagem

[e do] IV Encontro Internacional de Estudos da Image, 2019, Londrina. **Anais eletrônicos** [...] Londrina: UEL, 2019, p. 108-123.

CONCEICAO NETO, Breno da; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de geografia: pistas para compreender os processos de avaliação escolar. *In*: XV ENANPEGE - Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia, 2023, Palmas. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande: Editora Realize, 2023, v. 15, p. 1-10.

CRITELLI, Dulce Mara. Biografias. In: CRITELLI, Dulce. M. **Se eu tivesse nascido pronta, não teria conserto**. Curitiba: CRV, 2020a. p. 123-124.

CRITELLI, Dulce Mara. O sentido da vida e a história pessoal. In: CRITELLI, Dulce. M. **Se eu tivesse nascido pronta, não teria conserto.** Curitiba: CRV, 2020b. p. 61-62.

DALTO, Carlos Cassiano. O Retrato de Dorian Gray. **Geografia, Literatura e Arte**, v.2, n.2, p. 207-209, jul./dez.2020.

DARDEL, Eric. **O homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DOS SANTOS, Regis Stresser; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. As metodologias ativas no ensino de geografia: um olhar para a produção científi-

ca e a prática docente. **Caminhos de Geografia**, v. 22, n. 82, p. 70-88, 2021.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. Trad. João Batista. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 65ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GASPAR, Saulo Cavali. Experiências didáticas no ensino de Geografia. **Monografia** (Bacharelado em Geografia), Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 1990.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista; SILVA, Anilde Tombolato Tavares da; TOSCANO, Carlos; PEDROSO, Lucília Clara De Freitas; LEITE, Sandra Regina Mantovani. Trilhas Interpretativas: paisagem, percepção e Educação Ambiental. *In*: XVIII Semana de Geografia, 2002, Londrina. **Anais** [...] Londrina: Humanidades, 2002a. p. 162-164.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. A poética d' "O Rio – Araguaia!" de cheias... &... vazantes... (à) luz da imaginação! 2002b. **Tese** (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Trilhas interpretativas... (per)cursos de uma geografia andante fenomenológica. *In*: Encontro de Ensino, 2005, Londrina. **Anais eletrônicos** [...] Londrina: DGEO/ UEL, 2005a. [CD-ROOM].

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Projeto trilhas... lendo & (des)vendando paisagens & lugares! Sertão! *In*: I Simpósio de Turismo Sertanejo, 2005, Serra Talhada. **Anais eletrônicos** [...] Serra Talhada, 2005b. [CD-ROOM].

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. (À) luz da imaginação! "o rio" se revela na voz dos personagens do lugar". **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 17, n. 28, 2007.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. O prazer da leitura e a arte de conversar – ao sabor do café - "Café com Leitura". *In*: MOURA, Jeani Delgado Paschoal *et al*. (Orgs.) **Práticas em educação socioambiental**. Londrina: UEL, 2013, p. 83-97.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Ao Voo da Imaginação: o enlevo de sonhar e o prazer de ensinar e aprender à luz de Bachelard. **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 2, p. 01–21, 2018.

HIGGINS, Jackie. **Sentient**: What Animals Reveal About Our Senses. Londres: Picador, 2021.

HOLZER, Werther. Uma Discussão Fenomenológica sobre os Conceitos de Paisagem, Lugar, Território e Meio Ambiente. **Território**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 77-85, 1997.

HOLZER, Werther. O conceito de lugar na geografia cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano v, n. 10, p. 113-123, 2003.

HOLZER, Werther. Mundo e Lugar: ensaio de geografia fenomenológica. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. (orgs.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 281- 304.

HOLZER, Werther. **A geografia humanista** – sua trajetória de 1950 a 1990. Londrina: Eduel, 2016.

HOLZER, Werther. Região e Paisagem: por uma aproximação da Geografia Humanista com La Géographie Humaine. In: COSTA, Benhur Pinós da; BEZZI, Meri Lourdes. (Org.). **Formas de escrever região e paisagem em Geografia**: contribuições teóricas e práticas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 15-43.

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. Lisboa: Antígona, 1966.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, Tim. O Dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

JACKSON, Peter. **O Hobbit:** Uma jornada inesperada. 2012 New Line Cinema; Metro-Goldwyn-Mayer Pictures. Filme (169 min), Título original: The Hobbit: An unexpected journey.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Trad. Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOWENTHAL, David. Geografia, Experiência e Imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. *In*: CHRISTOFOLETTI, Antonio. (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1985. p. 103-141.

LYLE, Ellyn. Contemplating how the places we dwell, dwell in us. *In*: **Identity Landscapes**. Brill, p. 1-13, 2020.

MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Geograficidade, poética e imaginação. In: MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO,

Lúcia Helena Batista. (Org.). **Geografia e literatura**: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação. 1ed.Londrina: Eduel, 2010, p. 7-15.

MARANDOLA JR., Eduardo. Lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. (Org.) **Qual o espaço do lugar?** Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 227-247.

MARANDOLA JR., Eduardo. Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do fazer geográfico humanista na geografia contemporânea. **Geograficidade**, v. 3, p. 49-64, 2013.

MARANDOLA JR., Eduardo. **Um sentido fenomenológico de paisagem**. Texto-base da Conferência proferida no "Seminário Internacional Questões Contemporâneas sobre Paisagem", realizado dias 9 e 10 de abril de 2014a, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. [não publicado]

MARANDOLA JR., Eduardo. Viagens por paisagens: experiências do sentir e do querer. *In*: ALVES, Ida; LEMOS, Masé; NEGREIROS, Carmem (Org.). **Estudos de paisagem**: literatura, viagens e turismo cultural. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2014b. p. 53-63.

MARANDOLA JR., Eduardo. **Ensinar-aprender fenomenologia**: trilhas de um pensar e de um fa-

zer pela experiência. Teresina: Cancioneiro, 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**: Curso de Sorbonne (1949-1952). Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORELLET, Antonio *et al*. **A arte de conversar**. Trad. Edmir Missio; Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Geografia: como ensinar? **Monografia** (Bacharelado de Geografia) Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 1994.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Uso de computadores no Ensino de Geografia. **Monografia** (Especialização em Ensino de Geografia) Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 1996.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Assentamento Serraria: da luta à conquista da terra. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Presidente Prudente, 2001.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. O Professor de Geografia na Contemporaneidade: Complexidade, Pluralismo e Desafios para a sua Formação. **Tese**

(Doutorado em Geografia) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Presidente Prudente, 2010.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Pilares da educação para o século XXI: desafios contemporâneos para a formação docente. *In*: MOURA, Jeani Delgado Paschoal *et al.* (Org.). **Práticas em Educação Socioambiental**. Londrina: UEL, 2013, v. I, p. 23-28.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal; MARANDOLA Jr., Eduardo. A Geografia dos riscos nos cenários da prática docente: limites e potencialidades para a educação geográfica. **Geografia** (Rio Claro), v. 41, p. 297-312, 2016.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Roda de Literatura: experimentações geográficas pelas tramas literárias. **Geograficidade**, v. 8, n. 2, p. 174-201, 2018.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal; ARAUJO, Danieli Barbosa. Em Busca do Sentido da Paisagem: Percursos por Londrina (Brasil) e Coimbra (Portugal). In: YAMAKI, Humberto; CUNHA, Lúcio (Org.). **Paisagem e território**: expedições. Londrina: Londrina, 2019, v. 1, p. 39-49.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Tridimensionalidade acadêmica na formação docente e perspectivas epistêmicas para o fazer geográfico. *In*: ANTONELLO, Ideni Terezinha; MOURA, Jeani Delgado

Paschoal; VENDRAME, Pedro Rodolfo Siqueira. (Org.). **Interfaces Socioespaciais e Geoambientais**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2021, v. 1, p. 326-344.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal; MARANDOLA Jr., Eduardo. Uma geografia de mapeamento participativo de riscos e lugar na educação geográfica brasileira. In: Carla Juscélia de Oliveira Souza; Luciano Lourenço (org.). **Contribuições da Geografia para o Ensino dos Riscos**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2023, v. 1, p. 235-258.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NOGUEIRA, Ana Patrícia. **El Reencantamiento del mundo.** Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente – PNUMA- Oficina Regional para América Latina y el Caribe: Manizales, 2004.

NÓVOA, Antonio. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONSALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa.; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (Org.). **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004. p. 17-29.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. Ensinar e Aprender: ciência, educação e Geografia em Heidegger.

2017. 71f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. Escola como ponta de lança: experiências geográficas e modos-de-ser dasein-aprendiz. **Tese** (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022a.

OLIVEIRA, Larissa Alves de; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Ser-no-mundo no ensinar e aprender geografia: possibilidades para uma educação geográfica humanista e existencial. **Geograficidade**, v. 11, n. 2, p. 24-36, 2022b.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. MOURA, Jeani Delgado Paschoal.; MARANDOLA JR., Eduardo. Experiência hermenêutica e modos-de-ser na escola. In: BATISTA, Gustavo Silvano; MARANDOLA JR. Eduardo; NASCIMENTO, Claudio Reichert do.; PIMENTA, Alessandro Rodrigues (Org.). **Educar-se como práxis:** contribuições hermenêuticas para a educação. 1ed. Teresina: EDUFPI, 2023, p. 147-168.

OLIVEIRA, Lívia de. Novos desafios na formação do professor de geografia. **Geografares**, [S. l.], n. 4, 2003.

ONFRAY, Michel. **Teoria da viagem**: poética da geografia. Porto Alegre: LP&M, 2009.

PEIXOTO, Adão José. **Interações entre fenomenologia e educação**. Editora: Átomo & Alínea, 2003.

PESSOA, Fernando. **O guardião de rebanhos seguido de o pastor amoroso**. São Paulo: Rumo Gráfica Editora Ltda, 1993.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2004.

RAMOS DE Ó, Jorge. **Fazer a mão**: por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Editora Saguão, 2019.

RAMOS, Débora Jurado; MOURA, Jeani Paschoal Delgado. Escolas que são asas: uma análise sartreana da escola do campo. **Revista Tamoios**, v. 14, n. 2, 2018.

RANCIERI, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RELPH, Edward. As bases fenomenológicas da geografia. **Geografia**, v. 4, n. 7, p. 1-25, 1979.

RESOLUÇÃO Nº 1, de 19 de janeiro de 2018. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual***:* Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Editora Campus/Elsevier, 2003.

RIBEIRO, Lygia de Oliveira; SOUZA, Mayara Faria de.; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Perspectivas da infância nos espaços escolares: notas sobre as experiências vividas. *In*: XV ENANPEGE - Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia, 2023, Palmas. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande: Editora Realize, 2023. v. 15. p. 1-7.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. 2ed. São Paulo: Salamandra, 1999.

SANTANA, Thiago de Abreu; BISSE, Bruno Gabriel do Nascimento. A literatura na construção de paisagens mentais. *In*: VII Encontro Nacional de Estudos da Imagem [e do] IV Encontro Internacional de Estudos da Imagem, 2019, Londrina. **Anais eletrônicos** [...] Londrina: UEL, 2019, p. 382-389.

SANTOS, Jéssica Bianca dos. MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Arquitetando o espaço para uma "escola dos sonhos": Notas sobre a interação corpo-lugar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, p. 237-251, 2023.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, Richard. **Construir e habitar**: ética para uma cidade aberta. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SENNETT, Richard. **Juntos***:* os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Trad. Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

SERRES, Michel. **Ramos**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Jéssica Aparecida Porfírio da; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Experiência e percepção da natureza na infância. **Geografia Ensino & Pesquisa**, 25, e04, p. 1-27, 2021.

SILVA, Leda Maria Assis da; COLTRO, Breno Nogueira. Paisagens transformadas, paisagens retratadas: as rugosidades captadas pelas imagens fotográficas. *In*: VII Encontro Nacional de Estudos da Imagem [e do] IV Encontro Internacional de Estudos da Imagem, 2019, Londrina. **Anais eletrônicos** [...] Londrina: UEL, 2019, p. 43-50.

SILVA, Leda Maria Assis da; VILELA DA SILVA, José Rafael; SOUZA FILHO, Osmar Fabiano de. Geografia e Literatura: análise da obra O Quinze de Rachel de Queiroz. *In*: SIGEOLITERAT - V

Simpósio Nacional e IV Simpósio Internacional de Geografia, Literatura e Arte: entre viagens reais e imaginárias: uma interface entre Geografia, Turismo, Literatura e Arte. **Anais eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: Rede entremeio, 2020, p. 252-262.

SOUZA FILHO, Osmar Fabiano de. A paisagem e o espaço geográfico londrinense em 'Terra Vermelha', obra de Domingos Pellegrini. *In*: VII Encontro Nacional de Estudos da Imagem [e do] IV Encontro Internacional de Estudos da Imagem, 2019, Londrina. **Anais eletrônicos** [...] Londrina: UEL, 2019, p.190-204.

SOUZA FILHO, Osmar Fabiano de; VILELA DA SILVA, José Rafael; SILVA, Leda Maria Assis da. As múltiplas regiões presentes na obra Menino de Engenho, de José Lins do Rego. *In*: SIGEOLITERAT - V Simpósio Nacional e IV Simpósio Internacional de Geografia, Literatura e Arte: entre viagens reais e imaginárias: uma interface entre Geografia, Turismo, Literatura e Arte. **Anais eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: Rede entremeio, 2020, p. 38-48.

TELLES, Lygia Fagundes. **Durante Aquele Estranho Chá**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia***:* um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

VILELA DA SILVA, José Rafael; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Quando o Solo Vira Arte: a

Geodiversidade entre Cores e Paisagens Londrinenses. **ParaOnde!?** Porto Alegre, v.12, n.2, p.164-179: Edição Especial - III Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física Ensino de Geografia, 2019.

VILELA DA SILVA, José Rafael; SOUZA FILHO, Osmar Fabiano de; SILVA, Leda Maria Assis da. O mundo-lugar secreto de Coraline sob olhares geográficos. *In*: SIGEOLITERAT - V Simpósio Nacional e IV Simpósio Internacional de Geografia, Literatura e Arte: entre viagens reais e imaginárias: uma interface entre Geografia, Turismo, Literatura e Arte. **Anais eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: Rede entremeio, 2020, p. 552-566.

VENEROTTI, Ivo. Carta a C. seguida de Três Cartas a E. ou estou como que sobre Cartas e Geografias. **Revista da ANPEGE**. v. 16. n. 31, p. 214 - 227, 2020.

WRIGHT, John. K. *Terrae incognitae*: o lugar da imaginação na geografia. **Geograficidade**, v. 4, n. 2, p. 4-18, 2014.

COLEÇÃO

Entre-lugares: docência & experiência

A **Coleção Entre-lugares: docência & experiência** se inspira na figura do professor nos entre-lugares de seu ofício de artífice – aquele(a) que trabalha cuidadosamente com a educação como artesania, em uma prática criadora moldada e moldando ideias, sentidos e experiências. Os entre-lugares são contextos liminares e fronteiriços de ambivalência e alquimia, pelos quais diferentes culturas e modos de ser emergem para a criação de novos saberes.

O objetivo é escrever e pensar o ofício da docência em diferentes contextos e dimensões, envolvendo as pedagógicas, as políticas, as afetivas, as sociais e as culturais, problematizando as dimensões do ser-sendo do professor.

A coleção é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia, Geografia & Educação (Programa de Pós-graduação em Geogra-

fia da Universidade Estadual de Londrina) e do Nomear – Grupo de Pesquisa Fenomenologia e Geografia, do Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência (LAGERR), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que vêm desenvolvendo pesquisas e intercâmbios no campo há mais de uma década.

Em cada livro, as conexões entre as ciências, as artes e a Filosofia permitem interações significativas que potencializam novas perspectivas, saberes e práticas, oportunizando a ampliação de horizontes, como estímulo à criatividade e ao enfrentamento dos dilemas, desafios e potencialidades na/da docência. O convite é para nos arremessarmos para frente, num movimento contínuo de pensar a docência não apenas em como ela é, mas como possibilidades e vir-a-ser.

Coordenadores da Coleção
Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL)
Eduardo Marandola Jr. (Unicamp)

Volumes publicados

1. *Ensinar-aprender fenomenologia: trilhas de um pensar e de um fazer pela experiência* (2024)
   Eduardo Marandola Jr.
2. *Ofício na/da Docência: por uma educação sensível à experiência* (2024)
   Jeani Delgado Paschoal Moura

ESTA OBRA FOI COMPOSTA EM MINION E IMPRESSA
PARA A EDITORA CANCIONEIRO EM JUNHO DE 2024.