



## **Estéticas formativas e Interfaces Pedagógicas: narrativas e reflexões sobre uma experiência do Sul**

Vânia Alves Martins Chaigar<sup>1</sup>  
Luiz Paulo da Silva Soares<sup>2</sup>

**Resumo:** O texto reflete projeto formativo, desenvolvido junto a Licenciaturas e escolas públicas do Rio Grande, RS, e municípios vizinhos. É um processo em constante reelaboração a formatar-se segundo saberes, culturas, experiências e estéticas dos grupos que o constroem. Teve início em 2013 com a finalidade de evidenciar a produção do conhecimento de licenciandos, promover integrações entre distintas áreas e potencializar ensino e aprendizagens. Mais três edições ocorreram e a participação de discentes de Licenciaturas tem gerado protagonismos, evidenciados no aumento de trabalhos inscritos a cada edição, na invenção de espaços marcados por racionalidades plurais, por performances atravessadas pela imaginação criativa, pela valorização de linguagens poéticas. O projeto vem se constituindo como um movimento discente e docente pela valorização da profissão professor no interior da instituição que o abriga.

**Palavras-chave:** estéticas formativas. protagonismos discentes. interfaces pedagógicas.

## **Aesthetic formative and pedagogical interface: narratives and reflections on a South region experience**

**Abstract:** The text reflects a formative project, developed together with undergraduate and public schools in Rio Grande, RS, and neighboring municipalities. It is a process that is constantly re-elaborated and shaped according to the knowledge, cultures, experiences and aesthetics of the groups that build it. The project started in 2013 with the purpose of demonstrating the production of the knowledge of graduates, promoting integration between different areas and enhancing teaching and learning. The project happened in more than three editions and the participation of undergraduate students has led to the increase in the number of works enrolled in each edition, in the invention of spaces marked by plural rationalities, performances crossed by creative imagination, and appreciation of poetic languages. The project is becoming a student and teacher movement for the appreciation of the teaching profession within the institution that houses it.

**Keywords:** aesthetic formative. student as protagonist. pedagogical interface.

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; doutora em educação. Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (CNPq/FURG). E-mail: [ychaigar@terra.com.br](mailto:ychaigar@terra.com.br)

<sup>2</sup> Licenciado em História; mestre em educação. Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (CNPq/FURG). E-mail: [luizsoaresrg@gmail.com](mailto:luizsoaresrg@gmail.com)

Somos a confluência de três culturas, encontro da frialidade com a tropicalidade. Qual é a base da nossa criação e da nossa identidade senão essa? Não estamos à margem do centro, mas no centro de uma outra história. (RAMIL, 2004, p. 28).

A epígrafe que abre este texto destaca a “estética do frio” ratificada pelo compositor pelotense Vitor Ramil. Ele considera que o lugar social e geográfico de onde lemos o mundo, ao mesmo tempo em que nos constrói permite singularidades aflorarem. Não como sinônimo de etnocentrismo, de arrogância epistemológica e cultural, mas de reconhecimento da pluralidade do mundo, que se apresenta vasto e complexo.

É do “centro de uma outra história” (p. 28) que esta narrativa tem origem e se constrói. Ela apresenta uma experiência formativa de professores em uma universidade pública brasileira, localizada no sul do país, num espaço em que a *frialidade* e a *tropicalidade* se encontram e dialogam. São contextos e culturas, amalgamadas pela historicidade de atores sociais com lutas e desafios em comuns: os povos do sul! O Sul mais do que uma posição geográfica projetada no planisfério, está relacionado a modos de vida, relações, sentimentos e conhecimentos produzidos segundo epistemes múltiplas. Este Sul não é, necessariamente, um local fixo já que o esquema de desigualdade, promovido pela acumulação capitalista, ocorre tanto no hemisfério sul, quanto no norte. A diferença está na escala dessa desigualdade e nas posições ocupadas pelos países nos contextos distintos. Hoje, as principais instituições e mecanismos reguladores da distribuição de riqueza encontram-se localizadas em países do norte, mas não podemos esquecer que é possível ser um *estrangeiro* mesmo tendo nascido num desses países (há muito sul no norte). O filme “Eu, Daniel Blake”<sup>3</sup> lançado este ano no Brasil, por exemplo, recria a situação de um trabalhador constituído noutra tempo histórico, na Inglaterra. Ele é aconselhado pelos médicos a não trabalhar após ter sofrido um ataque cardíaco, mas precisa lutar pelos seus direitos sociais frente à tecnocracia desumanizadora, ao colocar a tecnologia como mediadoras do “direito” das pessoas.

O Sul reúne um conjunto de conhecimentos e racionalidades subalternas (MIGNOLO, 2004), aquelas que não são necessariamente reconhecidas como ciência – a branca, eurocêntrica, patriarcal. Aliás, para Mignolo o capitalismo, colonialismo e

---

<sup>3</sup> Eu, Daniel Blake. Direção Ken Loach. Produção Reino Unido, França, Bélgica, 2017. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-241697/>. Acesso em: 30 abr. 2017.

patriarcado fazem parte do mesmo modelo que acabou por impor-se na América conquistada. Todo o patrimônio (arquitetônico, cultural, epistemológico) dos povos que aqui estavam, antes da chegada dos colonizadores, foi dilapidado, invisibilizado e/ou tornado menor aos olhos da sociedade que se constituiu depois. Estabeleceu-se uma “colonialidade global” (MIGNOLO, 2004) que operou sobre modos de pensar e posicionar-se, ocupando, inclusive, porções do imaginário de povos desta região. Passados séculos de ocupação o “capitalismo global, mais do que um modo de produção, hoje é um regime cultural e civilizacional” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 11). E nesse modo de produção, igualmente, estéticas são padronizadas, dificultando-nos, sobremaneira, de reconhecermos outras formas de expressão e criação, para além dos padrões hegemônicos.

Associamo-nos aos autores e ratificamos nossa indignação contra essa estética desumanizadora que descarta tudo e todos que não cabem em sua retina colonizada.

Redin (2008) inspirada em autores como Paulo Freire, Edgar Moran e Humberto Maturana sugere uma estética que não é descolada da ética, não está a serviço de um padrão e não é domesticável. A autora pondera que “um sujeito estético pensa a si próprio, é sujeito processual, porque vive em sociedade que também se faz e refaz constantemente. Não existe para isso um padrão, uma medida, uma meta. Existe um constante fazer e refazer próprio da existência humana” (p. 88). Redin questiona se a estética seria então “o conjunto de ações mobilizadas por sentimentos, sensações e afetos, capacidade de nos afetarmos com os acontecimentos do mundo e de nos expressarmos em relação a eles?” (REDIN, 2008, p. 88). Em caso afirmativo, não está associada diretamente a uma disciplina ou campo de saber especificamente, mas “a uma forma de ser no mundo” (REDIN, 2008).

Freire (1997, 2003, 2004) em sua radicalidade sulista, nos apresenta um conjunto de categorias que compõem a estética, tais como: a ética, rigor, boniteza, humildade, escuta, amorosidade... Nossa leitura é que assim seja posto representarem elementos “de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (1997, p. 36). Deixou-nos, entre outros escritos, a reflexão de que nessa formação:

Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. (FREIRE, 1997, p. 36-37).

Para Freire a ética-estética é indissociável e um processo cuidadoso, pois afastar-se dela é transgressão de *estar sendo*. E nesse processo “educar é substancialmente formar” (1997, p. 37), porque nele conferimos sentido a nossas vivências e experiências, mas, também, problematizamos sobre exercícios que o compõem a partir da ética-estética: Como percebemos o eu e o outro? Como concebemos o saber? Quais conhecimentos elencamos como educação/formação? Essas são algumas questões desafiadoras, a quem se propõe educar/formar a partir do Sul! São problematizações que estão presentes no cotidiano da docência e alfinetam nossas reflexões-ações a cada movimento provisório, instável, incompleto... Como a construção dessas subjetividades sulistas, baseadas em pluralidades epistemológicas e numa estética relacional, impulsionadas pela descolonialidade de saberes e modos de vida.

A dimensão da procura pela humanidade possível e a superação de concepções preconceituosas que excluem e/ou diminuem o outro está também no centro dessa história. Para Lopes apud Quiroz (2015, p. 222) “ser humano significa estar a caminho da humanidade. Ser significa ‘chegar a ser’, ‘desejar ser’. Antes de uma condição, a humanidade se apresenta como um trabalho, um eterno esforço por sair de uma bestialidade sempre ameaçadora”. É, portanto, um caminho com tarefas árduas, ainda mais quando se trata de preparar pessoas para ensinar crianças e jovens na escola.

Na contramão do que denominou a morte em vida, que é “a vida impedida de ser vivida” (FREIRE, 2004, p. 170), a humanização incorpora movimentos a favor da existência e do acúmulo de forças e experiências capazes de gerar uma revolução cultural - “biófila, criadora de vida” (2004, p. 170). Em tempos de recuo do coletivo e sinais de esfacelamento da alteridade; experimentações às avessas parecem-nos fundamentais. E neste texto será destacada uma experiência formativa, produzida junto às licenciaturas e escolas públicas da cidade do Rio Grande e de municípios vizinhos. Nossa proposta é voltada para estimular protagonismos entre licenciandos e professores, pois entendemos que algumas de suas características - “experiências, influências, vivências, testemunhos, que somados, processados e intercambiados tanto no plano individual, quanto coletivo, podem gerar movimentos formativos” (CHAIGAR, 2008, p. 89) - permitem identificar o protagonismo como um movimento de valorização da profissão professor na instituição onde o processo se desenvolve. Ao mesmo tempo assume o compromisso com uma educação/formação focada na transformação social e numa estética/ética relacional.

Na sequência apresentaremos alguns pressupostos que embasam nosso entendimento sobre princípios formativos adotados e, logo após, um recorte da experiência.

## **Educação/Formação: algumas bússolas**

Os percursos educativos/formativos experimentados carregam consigo dois conceitos chave como bússola: “o praticante” (CERTEAU, 1998) e “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997).

O historiador Michel de Certeau desconstrói o princípio da submissão, da obediência e da reprodução sem resistência, atribuídos aos desfavorecidos; do cenário político, social, econômico e cultural. Para o autor, os praticantes subvertem ordens e imposições, reelaborando-as segundo suas compreensões, através de táticas cotidianas. Nesse sentido, trazendo para o espaço formal da educação, o lugar sala de aula é praticado por estudantes que agem, elaboram estratégias próprias de ação (CERTEAU, 1998). Reconhecê-las é entrar no jogo mais aberto e predisposto a negociar e definir regras e atos, juntamente com esses praticantes, assumindo, inclusive, uma “disponibilidade ao risco” (FREIRE, 1997). Educar/formar significa educar-se/formar-se, com o outro, a partir de suas concepções e aprendizagens produzidas em espaços plurais. Incorporá-las ao processo de construção de uma docência aberta e incompleta é parte do desafio de ser professor.

O educador Paulo Freire, por sua vez, reflete sobre a importância de transformar a curiosidade ingênua numa curiosidade epistemológica, na qual as perguntas e inquietações mobilizem estudantes para novas aprendizagens e a produção do conhecimento. Desmistificar que o conhecimento seja produzido apenas por especialistas em seus *gabinetes*, longe das salas de aula, torna-se fundamental para o rompimento da ideia dicotômica entre pesquisa e ensino, onde pesquisar não faz parte do cotidiano do professor. O ato envolve também uma partilha entre docentes e discentes e o discernimento de que não há conhecimentos menores. Freire e Shor (2003) em um livro “dialogado” ponderam:

Há outra coisa que é dita aos professores: que o ensino não tem nada a ver com pesquisa, com a produção do conhecimento [...] esse tipo de dicotomia entre ensino e pesquisa também explica a dicotomia [...] entre a produção do conhecimento novo e o do conhecer o conhecimento existente. [...] Outra parte do problema é a hierarquia política do conhecimento. Determinado tipo de conhecimento é mais valorizado do que outro. Certos tipos de conhecimento não conseguem ter reconhecido seu valor, a menos que assumam forma tradicional dentro desta ou daquela disciplina. (FREIRE & SHOR, 1987, p.19-20).

Esse disciplinamento/enquadramento do que é válido academicamente não tem ajudado a construir subjetividades que impulsionem rupturas com paradigmas dicotômicos que alimentam hierarquias epistemológicas e subalteridades. Do ponto de vista dos

licenciandos, há o empecilho sobre o entendimento atribuído à pesquisa. Em geral, os cursos de licenciaturas possuem menor prestígio acadêmico e são fortemente estereotipados. A eles poucas vezes são atribuídos investigação e produção do conhecimento. Mesmo estudantes que, nesses cursos, imergem na pesquisa como parte de tarefas disciplinares, muitas vezes não a reconhecem como atividade investigativa, atribuindo-a, exclusivamente, aos colegas de cursos de bacharelado ou pós-graduação. Há um território demarcado para a pesquisa na Academia e este não é o da licenciatura! Predomina o paradigma assentado na racionalidade científica, que tem negado o caráter racional a outros tipos de conhecimentos que não partam dos seus princípios epistemológicos e metodológicos (SOUSA SANTOS, 2002a). Essa racionalidade científica constitui um modelo totalitário disseminador da crença na superioridade de uma ciência e saber ocidental, o que caracteriza um aspecto da colonialidade (MIGNOLO, 2004), conforme trouxemos anteriormente.

Investir na pesquisa e reconhecimento da produção do conhecimento por licenciandos significa, portanto, estar um pouco na contramão desse modelo hegemônico, mas, também, saber que necessariamente experimentações podem derivar objetivamente em resultados diversos dos desejados. Eles estão sujeitos também a própria formação tradicional do docente que, entretanto, pode assumir a luta contra seus condicionantes, por sentir-se insatisfeito e desejoso pela sua transformação (FREIRE & SHOR, 2003). O professor “[...] examina até mesmo sua própria prática, não se aceitando como pronto e acabado, reinventando-se à medida que reinventa a sociedade [...] uma espécie de esforço permanente de crescimento, de criação” (FREIRE & SHOR, 2003, p. 65). No entanto, os autores nos alertam que “a ideologia tradicional é tão poderosa que precisamos de êxitos para sentir que estamos certos, sobretudo os jovens professores” (p. 38). Portanto, consideramos que, para ultrapassarmos esses limites (que são históricos) a abertura a experimentações é fundamental, levando-se em conta as imprevisibilidades, os desacertos, as frustrações e surpresas que, afinal, perfazem a própria vida.

Os conceitos de “praticante” e “curiosidade epistemológica” geraram, junto a cursos de licenciaturas, várias experimentações e investigações concretizadas no reconhecimento de que é possível mobilizar protagonismos discentes e promover a produção de conhecimento pelos licenciandos. Como estratégia de significação e visibilidade desse processo, há cinco anos, juntamente com discentes de algumas licenciaturas, professores da universidade, escolas públicas, grupos de pesquisa e extensão da FURG, Programas

institucionais, movimentos em favor dos animais não humanos, etc., vem sendo construído o Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo.

### **Processo, mo(vi)mento e repercussões entre licenciandos**

No ano de 2012, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História dois projetos investigativos foram construídos a partir das disciplinas de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais e Didática, tituladas: “Experiências riograndinas na “contramão” da barbárie: leituras da cidade por licenciandas de Pedagogia” e “O tempo-espço do ensino de história na cidade do Rio Grande”. Neles o solo da cidade foi matéria prima para aprendizagens: narrativas, memórias, culturas, acervos, etc., e estiveram como fonte a revelar conhecimentos produzidos no local e valorizar essa escala, evitando o “desperdício da experiência” (SOUSA SANTOS, 2002b). O sociólogo português tem nos alertado para os conhecimentos invisibilizados sob o manto do paradigma dominante e que acabam por não serem valorizados ou reconhecidos gerando, assim, o desperdício da experiência. Neste sentido, propõe trazê-los à tona e significá-los mediante uma “sociologia da emergência”, que consiste em “substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado” (SOUSA SANTOS, 2002b, p. 254).

Para promover trocas e aproximações conceituais entre os dois cursos e socialização das investigações realizadas pelos licenciandos foi construído o evento “Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo”. Em seus objetivos constava:

Objetivo geral: Promover intercâmbios entre licenciaturas, seus professores e estudantes, socializando saberes próprios de cada área e potencializando ensino e aprendizagens compartilhadas. Evidenciar a produção do conhecimento nas Licenciaturas. Objetivos específicos: Aproximar distintas licenciaturas mediante trabalhos nos quais saberes específicos das áreas sejam trocados e debatidos entre/com os discentes. Fomentar o diálogo interdisciplinar entre os conhecimentos trabalhados nas distintas licenciaturas. Instigar investigações e análises coletivas sobre práticas pedagógicas produzidas seja na escola ou em outros espaços da cidade<sup>4</sup>.

---

4

Disponível

em:

[http://sigproj1.mec.gov.br/projetos/imprimir.php?modalidade=0&projeto\\_id=145371&local=home&modo=1&original](http://sigproj1.mec.gov.br/projetos/imprimir.php?modalidade=0&projeto_id=145371&local=home&modo=1&original)= Acesso em: 24 abr. 2016

Nesse I Interfaces, concretizado em abril de 2013<sup>5</sup>, a intenção estava focada nos cursos de Pedagogia e História, entretanto a dimensão da proposta foi sendo ampliada durante o processo de sua construção: A discente de Licenciatura em Biologia Isadora Medeiros, por exemplo, (que não fazia parte das turmas) construiu um *blog*<sup>6</sup> para o evento e sua difusão nas *redes sociais* gerou um movimento (in)esperado, pois estudantes de outros cursos e professores começaram a escrever *e-mails* solicitando informações sobre procedimentos para inscrição de trabalhos ou participação como ouvintes.

Aos poucos, os alunos de diferentes licenciaturas foram se somando a organização e nos surpreendendo: Ewerton, aluno da Pedagogia noturna, procurou-nos dizendo que tinha um sonho: Dar vida ao “Pequeno Príncipe”, de S. Exupéry! - Por que não? Talvez tenha sido a resposta! Dias depois apareceu-nos com os cabelos descoloridos e muitas ideias na cabeça sobre sua invenção. Em seu artigo de conclusão de curso, apresentou sua versão sobre o episódio:

Acho que ela estranhou, mesmo assim aceitou. Alguns dias depois, apareci a sua frente lindo, loiro e majestoso. Cativei os organizadores do evento, os acadêmicos da Universidade e por onde eu passava era reconhecido como Pequeno Príncipe, mesmo não estando fantasiado. (MENDES, 2015, p. 08)<sup>7</sup>.

Nasceu ali uma figura social – o Pequeno Príncipe - que assumiu para si a divulgação do evento e ao circular caracterizado pelo campus universitário, corredores e salas de aulas chamou a atenção de colegas e professores para o acontecimento. Sua figura carismática gerou curiosidade entre estudantes e muitos acabaram se interessando pelo evento e aparecendo para conferir. Surgia também uma *persona* que ficaria no imaginário dos participantes do projeto e desdobrar-se-ia em outras edições no “Menino Maluquinho”, de Ziraldo, no “Menino que colecionava Interfaces” (adaptação do “Menino que colecionava lugares”, de Jader Janer Lopes) e “Peter Pan”, de James Matthew Barrie, no II, III e IV Seminário, respectivamente. Esse universo de meninos e suas infâncias cheias de imaginação e protagonismos, simbolizam o espaço criativo e acolhedor de iniciativas discentes. As fotos na sequência repercutem os personagens.

---

<sup>5</sup> O ano letivo de 2012 foi interrompido por uma greve geral de quatro meses o que o estendeu até abril de 2013.

<sup>6</sup> <http://eventointerfacespedagogicas.blogspot.com.br/>

<sup>7</sup> MENDES, Ewerton Luiz Gauterio. A importância da dramatização no processo de alfabetização: formando pequenos e assíduos leitores. Rio Grande, RS. Universidade Federal do Rio Grande, 2015, 29p. (*paper*).



Figuras 01, 02, 03 e 04 – Personagens referência do I, II, III e IV Interfaces



Fonte: Acervo de Ewerton G. Mendes – Imagens autorizadas

O impacto dessas performances que se tornaram uma das marcas do Interfaces influenciou a vida do, hoje, Professor Ewerton. Três anos depois de sua *aparição* o Pequeno Príncipe ainda era lembrado e convidado a visitar escolas riograndinas; legou ao estudante a experiência estética como base da sua discência e reforçou sua aptidão para o teatro e a ludicidade. Ewerton já em fase final do curso fez questão de apresentar, em outubro de 2015, na XIV Mostra da Produção Universitária da FURG, a comunicação “Existenciar-se com o outro – Maluquices de um Príncipe” refletindo sobre a importância da estética na formação e, em seu caso, dando vazão ao artista contido no professor. “A experiência artística permite o conhecimento daquilo que é excluído pela lógica do conceito. Assim, pode-se dizer que a força subversiva da consciência estética atua como um turbilhão diante dos efeitos normalizadores da ordem social e moral” (HERMAN, 2002, p. 15).

Os personagens criados pelo discente se constituíram como referência visual, ética/estética e poética dos *Interfaces Pedagógicas!*

O II Seminário evidenciou de forma mais efetiva o protagonismo de estudantes. Ainda em dezembro de 2013, um grupo de discentes de Pedagogia procurou-nos para

conversar. Foram levar a ideia de uma segunda edição do evento, desta feita, inclusive, com proposição de temas e eixos que mediante debates resultaram em: “Memórias, ludicidade e tecnologias: ressignificando tempos, espaços e infâncias”. Eixos: As brincadeiras e os brinquedos: ontem e hoje; a ludicidade na ação pedagógica: ontem e hoje; tecnologias na infância e na educação: ontem e hoje. Ali estava a deixa de que, ao menos, parcela dos estudantes envolvidos havia ressignificado a experiência do I Interfaces e desejava conduzi-lo, doravante, como uma produção sua.

Duas edições depois, em 2016, uma estudante relatou publicamente que o professor do qual era bolsista na época lhe desaconselhara a participar da organização, pois o evento seria obra de outro colega ou grupo. Ao que a licencianda então respondeu: - Não. O Interfaces é meu. Eu que o inventei!

Esse excerto capturado ao sabor de narrativas que fluem em meio à confiança de saber-se sujeito histórico e “dono” da ação (auto)formativa reforça as hipóteses de um evento inventado e ressignificado por discentes. Estudo realizado sobre a condição de protagonismo discente em sala de aula foi percebido como parte de ações que reúne;

[...] iniciativa, ruptura com posições de passividade frente ao conhecimento ou provocações a novas atitudes docentes, como aquelas que ocorrem frente a inesperadas proposições dos estudantes. Nesses movimentos ambos precisam sair do lugar seguro em que se encontram, atravessar fronteiras desconhecidas, construir laços de confiança e responsabilidade, assumindo a incerteza como parte do processo que permeia a construção do conhecimento. (CHAIGAR, 2009, p. 03).

São rupturas que ocorrem na medida em que necessitam ultrapassar fórmulas muito antigas sobre o que é ensinar e aprender. Essas fórmulas precisam realocar-se no espaço educativo/formativo, o que exige disponibilidade tanto do docente quanto do discente para enfrentar a incerteza e o risco.

Ao trabalho de organização foram, aos poucos, somando-se outros estudantes, compondo vinte e um discentes dos cursos de história, geografia, pedagogia e mestrados em educação. Ao mesmo tempo em que a concepção inicial ganhava a corporeidade dos novos atores, o formato e o conteúdo tomavam contornos e ênfases dessas misturas de sujeitos e campos variados do conhecimento.

Foi uma organização muito trabalhosa, pois ainda estávamos em fase de recuperação do calendário acadêmico, em função da greve de 2012, portanto, para efetivá-la, tivemos inúmeras reuniões presenciais e outras tantas virtuais ao longo de mais de dois meses. Consideramos que a construção e condução do evento fizeram parte de um processo

educativo/formativo de professores, pois nele a colaboração, a autonomia e o protagonismo discente puderam ser realçados. Negociações, flexibilizações, tomada de decisões e imprevisibilidades são questões que atravessam o cotidiano do professor e o projeto, como qualquer iniciativa de humanos, foi a todo o momento interpelado por essas categorias que não são curriculáveis, que não estão enumerados em ementas ou programas de disciplinas, mas são fundamentais de serem exercitadas.

O evento ocorreu em maio de 2014 e contou com trinta e oito trabalhos em cirandas (passamos a privilegiar a narrativa em detrimento da apresentação), cinco vivências e quatro oficinas (organizadas em função dos eixos), duas sessões de cinema – o cine-debate (“Quando sinto que já sei” e “Vocacional”) e a sessão “pipoquinha” (experimentações de discentes), duas Mostras (II Mostra Interfaces Pedagógicas – As tecnologias e as crianças no mundo do século XXI e a I Mostra do Centro de Memória da Educação). Nessa edição os resumos dos trabalhos foram reunidos em Anais e o discente de Licenciatura em História, Luiz Paulo da Silva Soares, construiu um *site* para abrigar as produções do II Interfaces (que se repetiu também em sua terceira e quarta edição)<sup>8</sup>. A participação ativa e o envolvimento com questões de grande responsabilidade, como o gerenciamento do sistema de inscrições, respostas a emails, coordenação de inscrições, envio de trabalhos à comissão científica, etc., tornou-o uma espécie de “dono” do Interfaces, como o denominou o menino Nicolás presente na noite de encerramento da terceira edição em 2015.

No que tange a metodologia central de socialização das pesquisas dos graduandos, houve um salto qualitativo mediante a inclusão das 'Cirandas' em que os sujeitos narraram e ouviram as experiências de colegas. Elas foram particularmente destacadas pelos estudantes, que entenderam que ali todos estavam de igual para igual, fosse professor da universidade, da escola, aluno de pós-graduação, graduação ou do ensino básico, sem sentirem-se expostos (ou julgados), como ocorre em algumas situações de apresentações acadêmicas, além de estarem aprendendo a ouvir a perspectiva, inclusive paradigmática, do outro. A narrativa corresponde a uma forma muito artesanal de comunicação, conforme Benjamin (1987, p. 201); o “narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Portanto, todos compartilham, ensinam e aprendem! A condição de autores

---

<sup>8</sup> <http://interfacespedagogica.wix.com/evento>

em diálogo com pares de distintos campos do conhecimento e espaços-tempos marcou as Cirandas e confirmou a produção do conhecimento nas Licenciaturas.

A diversidade de atividades em que estudantes colocaram-se no papel de protagonistas tais como Mostras Fotográficas e Fílmicas, Espaços de Experimentações, Cirandas, Oficinas e a Caracterização do Menino Maluquinho expôs potencialidades de discentes para expressarem outras faces do conhecimento, sobretudo em sua dimensão estética/ética e os prováveis desdobramentos nas subjetividades discentes e docentes de Licenciaturas. Recuperemos, novamente, que “a verdade obtida pela consciência estética é um modo lúdico de representação, que se realiza no jogo, uma das experiências humanas mais fundamentais. A experiência estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob uma nova luz” (HERMAN, 2002, p. 16).

Os estudantes especialmente de dois cursos – Pedagogia e História - tiveram grande influência no desenrolar do projeto. Na iniciativa, no qual se colocaram como protagonistas estiveram à frente de todo o processo de organização e viabilização do Seminário. Esse evento ratificou as marcas dos discentes em sua configuração e começou a se confirmar como um movimento de licenciandos pela valorização das licenciaturas e da profissão professor dentro da nossa universidade.

Construtos positivos em relação à identidade docente são fundamentais na profissão professor, que ainda luta por reconhecimento social e político, em meio a graves crises societárias e que podem ter sido *regados* pelo evento, segundo depoimentos durante o seminário. As imagens congeladas em fotografias revelam faces alegres, descontraídas, *desarmadas...* Foram *aulas* focadas em aprendizagens posto que “o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21). Ao apropriarem-se do processo e verem como resultado movimentos em suas humanidades, percepções e conhecimentos ratificaram a dimensão do sentido: “não existe para o ser humano qualquer experiência que não seja de algum modo investida de sentido. Dar sentido é fazer do real um mundo” (LÓPEZ, 2011, p. 57).

O movimento que desdobrou no “III Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo” e sua temática “Protagonismos, culturas e incompletudes” foi amadurecido pelas experiências anteriores e contou com parcerias potencializadas pelo projeto de popularização da ciência “Os saberes in-visíveis da cidade: a des-colonialidade da ciência e a popularização do conhecimento”<sup>9</sup>, uma construção coletiva de professores de

---

<sup>9</sup> Edital 01/2014 – PROPESP/PROEX/FURG.

várias áreas e grupos de pesquisa e extensão da FURG. Entre os objetivos deste constava “promover evento visando socialização de produções e ampliação de uma rede de pesquisadores/formadores em interação com sujeitos e conhecimentos do lugar”. Essa intenção aproximou professores e trabalhos de escolas públicas periféricas, da cidade e do campo, do evento Interfaces, o que ainda não havia ocorrido anteriormente.

Outra influência sobre o evento foi a temática derivada do conceito “(des)colonialidade” e reflexões de autores do Sul, como Paulo Freire, Anibal Quijano e Walter Mignolo. No vasto núcleo que as discussões a partir da descolonialidade sugerem, destacamos a intenção em combater o etnocentrismo, a subalteridade, a naturalização da desigualdade, a (des)humanização dos povos, entre outros advindos de processos inerentes à colonialidade do poder/saber (SOUSA SANTOS, 2009) tão presentes nas relações assimétricas entre o norte e o sul, que se refletem em modos de pensar e na organização social e política das sociedades locais.

O III Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo assumiu, portanto, um posicionamento epistêmico e político mais claro sobre a educação/formação de professores e a função da própria universidade pública nesse papel.

Os temas, no entanto, já vinham sendo parcialmente discutidos em sala de aula em investigações como “Experiências riograndinas na “contramão” da barbárie: leituras da cidade por licenciandas de Pedagogia” (2013); “Culturas, espaços e tempos “invisíveis” em/do Rio Grande” (2014), ambas desenvolvidas em turmas da Licenciatura em Pedagogia. Essa ênfase na cultura e na sua relação com educação/formação também influenciou na sua definição. Sousa Santos (2006) considera o sentimento de “incompletude cultural” um passo importante para o diálogo intercultural, tão pertinente na contemporaneidade quando pensamentos e atitudes “cosmopolíticos” são cada vez mais necessários e urgentes tendo em vista sectarismos e cisões que tem impedido o diálogo. Entendemos que polarizações e apartações não deixam espaço para a democracia.

Dez licenciaturas, duas pós-graduações e seis escolas públicas estiveram em interação durante o III Seminário Interfaces Pedagógicas. As escolas impactaram o evento com um aumento significativo de trabalhos advindos da participação de professores da região, incluindo Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, Pelotas e São Lourenço do Sul. Essa aproximação com a escola foi um ganho importante que favorece o estreitamento de relações com a instituição e gera a possibilidade de uma formação de professores partilhada com a universidade. A presença de artistas plásticos, escritores, crianças, performances, grupo musical, cinema, Mostras fotográficas, Mostra antropológica, Mostra

de memória escolar, Mesas, e as “pílulas de protagonismos” (nome dado ao espaço de inventividades discentes no campo da cultura, literatura e arte), produziu um movimento que aliou epistemologia e estética/ética, emoção e razão. Ratificamos que “é falso relegar os sentimentos a uma esfera inferior, ou mesmo encará-los como tropeços até o conhecimento [ao contrário] os caminhos da razão são traçados pelo compasso das emoções” (DUARTE JR., 2002, p. 75-76).

O grande envolvimento de estudantes na organização e concretização do evento (em número de trinta), além de uma participação qualitativa em todas as atividades, incluindo a Mesa final, composta pelos licenciandos coordenadores das cirandas, credenciou o *Interfaces* como um mo(vi)mento de protagonismo e experimentação discente – quiçá - com energia suficiente para desenhar outras interfaces no horizonte educativo/formativo das Licenciaturas da nossa Universidade.

Em 2016, a realização do “IV Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo” teve como tema *suleador* a “Escola e a Universidade: Utopias, Tempos e Experiências” em que confirmamos o nosso compromisso com a escola pública concebendo-a como espaço de educação/formação de professores e de produção de conhecimento. Em nossa primeira Circular realçamos nossa posição:

No avassalador processo de desumanização imposto pela globalização capitalista em marcha, necessitamos mais do que nunca de uma escola pública democrática assim como da pluralidade epistemológica, seja produzida por instituições, comunidades tradicionais, grupos, indivíduos ou movimentos sociais, de forma a romper com o saber hierarquizado e validado por uma epistemologia monolítica. É a pluralidade, que num contexto de crises profundas, poderá anunciar a estrutura humanizante, reivindicada por Freire<sup>10</sup>.

Durante sua organização parcerias foram ratificadas e novas acrescentadas: o Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória – EDUCAMEMÓRIA, a Fototeca Municipal Ricardo Giovannini, o Laboratório Independente de Pesquisa em Ensino em Ciências Humanas – LABEC, o Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental – NEMA, o Laboratório de Pesquisas e Estudos sobre Currículo – Nós do Sul, o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEECAF e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID integraram-se com o intuito de alargar as *membranas* que compõem o círculo contínuo de educação/formação e transformação do qual nos alimentamos.

---

<sup>10</sup> Disponível em: [http://media.wix.com/ugd/c76807\\_a0aa9b9195ed4e9f9b2ef9829e39862e.pdf](http://media.wix.com/ugd/c76807_a0aa9b9195ed4e9f9b2ef9829e39862e.pdf) Acesso em: 30/4/2017.

O Seminário ocorreu em agosto e em sua programação constaram diversas atividades, dentre elas, Mostras fotográficas e de Música, Cinema ao Meio dia, Mesas, Conversas com a Cidade e as tradicionais Cirandas. Todas essas modalidades promoveram o diálogo e a reflexão entre os pares, e construíram novos saberes e aprendizagens através da escuta aos colegas, professores e convidados, efetivando na prática uma autoformação do grupo como um todo. Ratificamos que escutar é saber ouvir, é estar atento ao que está sendo narrado, é um exercício permanente que exige do ouvinte uma abertura ao outro, ao seu dizer e refletir. Escutar, segundo Levinas (1980) configura-se como uma prática da alteridade, isto é, uma maneira mais humana de se viver em sociedade, acolhendo o outro em sua totalidade.

Em sua quarta edição, o seminário contou com um recorde de trabalhos submetidos e aprovados pela comissão científica. Apenas as Cirandas, obtiveram setenta e oito trabalhos aprovados, enquanto que as modalidades Conversas com a Cidade e Movimentos Discentes e Docentes abrangeram seis e onze propostas respectivamente, totalizando noventa e cinco apresentações. Nesse evento tivemos a participação de discentes de oito cursos de graduação e quatro pós-graduações de onze universidades, duas faculdades, um instituto e dois Programas institucionais, além da presença de professores de dezesseis escolas da região as quais confirmaram o diálogo interinstitucional como base de qualquer projeto educativo/formativo.

No transcorrer da organização do evento alguns obstáculos foram encontrados, como a dificuldade do grupo em chegar a um denominador comum que representasse a identidade do Seminário Interfaces que se reinventa a cada ano. Nesse sentido, inúmeras reuniões foram realizadas para definir temas, modalidades e expressões que fariam parte do evento. Ao ponderarmos que a escola não pode estar apartada da universidade e a recíproca é verídica, constatamos a necessidade de evidenciar, de igual para igual, as produções dessas instituições públicas que refletem processos da educação brasileira, além de reconhecermos e valorizarmos o trabalho realizado por professores do ensino básico com crianças e jovens. Não basta, sabemos o reconhecimento; há que se destacar o território dessa formação. Nesse sentido, vivenciamos o maior desafio da edição. Havíamos construído atividades com oito escolas públicas e o NEMA (Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental) que se realizariam no espaço-tempo dessas instituições, num total de duzentas vagas. Confiávamos que esse movimento em direção às escolas seria o “pulo do gato” do evento Interfaces 2016. No entanto, para nossa surpresa, poucas pessoas se inscreveram e deslocaram-se até as escolas para as experimentações

propostas. Muitas são as hipóteses, entretanto avaliamos que a escola como território de educação/formação de professores ainda está a se constituir, pois é a universidade que detém essa prerrogativa, o lugar da ciência por excelência, segundo o paradigma dominante. Foi uma dura lição para nós!

No movimento que caracterizou o espaço-tempo do IV Interfaces, destacamos três momentos que nos tocaram em especial: A primeira foi a “ocupação” que estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Lilia Neves promoveram em pleno palco do CIDEC-Sul (espaço nobre da universidade onde se realizam solenidades importantes) através de mostra musical e performática. A atividade fez parte da Mesa “Lilia Neves em voz e movimento”, coordenada pela direção e por professores da instituição. Foi um momento fascinante, pois representou um daqueles instantes em que pudemos constatar novos atores sociais em evidência, no emblemático ano em que a frágil democracia brasileira recuou novamente. Os estudantes já tinham, durante o primeiro semestre, realizado ocupações em algumas escolas estaduais riograndinas, entre as quais a Lilia Neves, movimento que foi apoiado por docentes da instituição. No encontro proposto e coordenado pela escola durante o evento, o grupo de estudantes reunido deu mostras de protagonismos que, no entanto, são exigentes em exercícios, pois não ocorrem de forma espontânea:

É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens [...]. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição existencial (CUNHA, 2006, p. 497).

O protagonismo não caracteriza, conforme nos diz a autora, um movimento numa única direção, mas rompe com a condição sujeito-objeto e da subalteridade, base da colonialidade e é produzido a partir de experimentações em que cada um se percebe ator social. Foi esse o nosso sentimento e percepção naquela noite fria de agosto.

A segunda “ocupação” também no palco do CIDEC-Sul, foi de crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande – CAIC e da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Valdir Castro. A primeira levou crianças de um quarto ano para apresentarem a peça teatral “A amizade é mais importante do que nossas diferenças”, uma construção coletiva do Professor Guilherme Botelho Chagas e sua turma. Na hora da apresentação faltou energia elétrica, mas as crianças fizeram questão de realizar



a dramatização que tratava de *bullying*, inclusão e amizade. Ensinarão-nos, pela corporeidade de seus atos, a criar perante a falta, o que talvez, para muitos, fosse o próprio cotidiano. A segunda escola propôs e apresentou o “Sarau Literário: O mundo das nossas poesias”, reunindo obras produzidas pela turma do Bloco Desenvolvimento I (correspondente ao 6º ano), coordenado pelas professoras Ana Luisa Feijó Cosme e Fernanda Kisner. As crianças, a princípio, tímidas no palco e tendo que se comunicar sem microfone com uma platéia desconhecida, foram, pouco a pouco, dando voz a seus sentimentos, revelando-nos mundos duros, por vezes muito solitários, e infâncias produzidas também sob muitas faltas: da presença amiga do adulto, da assistência de familiares, da isenção de violência física e simbólica... A força de suas poesias, apoiadas por professoras parceiras, deixou-nos lições preciosas sobre existir/reexistir/resistir.

E a terceira, resultou de um encontro entre poetas reunidos ao acaso. Numa das Cirandas a poetisa Eliane Martins, vinda da cidade de Curitiba, PR, repartiu conosco sua estética, inclusive presenteando-nos com a obra “Poeta Palavr'apimenta”, de onde extraiu alguns escritos para leitura subvertendo ritos, criando outro tempo – mais cadencioso, mais calmo, mais medido pelo coração. Sua performance ajudou-nos a pensar que a vida sempre se impõe, que a arte maior é a própria existência que também necessita de pausa, de desaceleração, conforme Herman (2002) ao retomar reflexões de Welsch (1995). Percebemos que a educação/formação necessita desses intervalos sobre modos de conceber o conhecimento e a forma como é produzido, sobretudo em tempos de excessos: de informações, padronizações, regulações, controles, vigilâncias. A poesia transbordou no Interfaces e mobilizou outros jovens poetas presentes, como João Vitor Xavier. O estudante de Licenciatura em História viu-se inundado pela poética assumindo-a como o seu leme. Revelou-nos: - Cheguei um no Interfaces e saí outro!

Nesse movimento particular vemos a força do Interfaces; percebemos uma pessoa sendo tocada para muito além da análise de um dado abstrato. Reforça o protagonismo a partir da sua “condição existencial” (CUNHA, 2006), reconhece sua própria face pelo estranhamento e reação à banalização de um modelo acadêmico que, aparentemente, não distingue a poética como uma expressão do conhecimento. “A estética atua pelo estranhamento que provoca diante da normalização da moral, contribuindo para desenvolver novas sensibilidades na interpretação de princípios abstratos” (HERMAN, 2002, p. 22). O licenciando nesse movimento em direção a si, refletiu poeticamente o acontecimento, deixando-nos rastros de suas pegadas (auto)formativas:

Utopias, que palavra linda  
ainda mais linda estando no plural  
uma mistura de sonhos e desejos  
do começo até o final  
Tempos, que maravilha  
poder olhar o tempo que cada um tem  
sejam doutores, mestres, professores  
alunos e poetas também  
Experiências, afinal, meus queridos  
a gente é gente, temos história pra contar  
projetos, conversas, vidas  
e como é bom poder dialogar!  
Então fomos puxados pra dança  
correndo tontos, sorrindo, suando  
que maluquice rodar na ciranda  
onde todos, iguais, vão se encontrando  
Palavras que rebatem  
que tocam, que motivam, iluminam  
palavras que chocam  
poemas que as rotinas eliminam  
E se falta luz, o que fazer  
ora, a luz do sorriso há de servir  
ou das portas, enfim  
do jeito que a gente conseguir  
O que importava era o olho no olho  
saber ouvir, saber falar, saber ter fé  
saber ser muito, ser um só  
não ter vergonha de ser o que se é  
Poesia, sim poesia!  
arte, claro! Por que não?  
declamando vidas na cabeça  
poetizando momentos com a mão  
Então, diálogos, maravilha!  
e não houve quem os parasse  
um pouco, um muito, um tudo  
do que foi o meu, o teu, o nosso interfaces. (XAVIER, 2016)<sup>11</sup>.

Reconhecemos que a palavra do poeta é sempre a derradeira, então nos apropriamos dela para sintetizar “o meu, o teu, o nosso interfaces” como um processo educativo/formativo repleto de potencialidades: de evidenciar protagonismos discentes e a produção de conhecimentos de licenciandos e docentes da educação básica, de fomentar parcerias entre escolas públicas e a universidade, de ratificar a instituição escola como espaço-tempo de formação de professores e valorizá-la como lócus articulador de relações sociais – mais – democráticas. Além disso, experimentar estéticas/éticas educativas/formativas baseadas em parcerias afetuosas com colegas, estudantes, professores e outros atores sociais disponíveis ao encontro e ao conviver.

---

<sup>11</sup> XAVIER, João Vitor. **Interfaces**. Poema enviado pelo autor por email.

Reconhecemos também os limites que nos condicionam e a historicidade do contexto em que a experiência está sendo produzida, mas valendo-nos, novamente, de Vitor Ramil que nos conduziu inicialmente a esta reflexão, resumimos que nos sentimos “um pouco discípulo daqueles para quem, na descrição de Paul Valéry, o tempo não conta; aqueles que se dedicam a uma espécie de ética da forma, que leva ao trabalho infinito” (RAMIL, 2004, p. 19).

### **Referências:**

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica. Arte e política**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221. (Obras escolhidas. V1).

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **Com quantos Nós se faz um ReDE?** Um estudo sobre formação de professores/as no chão de Escolas Públicas pelotenses. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Protagonismo discente x Autonomia docente: as duas faces de uma mesma moeda formativa? **XI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. (CD ROOM).

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al (orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. XIII ENDIPE. Recife: 2006, p. 485-503.

DUARTE JR., João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução: Adriana Lopez. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HERMAN, Nadja. Razão e sensibilidade: Notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Educação e Realidade**, n. 27, v. 1, p. 11-26, jan./jun., 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Traduzido por José Pinto Ribeiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1980.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. O corpo inaudito: para uma poética do discurso em educação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011, p. 53-70.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialismo, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SOUSA SANTOS,

Boaventura de (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-709.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: CES, 2009, p. 73-117.

QUIROZ, Milena. La escuela como lugar de presencia. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 25, p. 210-223, nov./2015 – abr./2016.

RAMIL, Vitor. **A estética do frio**. Conferência de Genebra. Pelotas, RS: Satolep livros, 2004.

REDIN, Marita Martins. **Experiência Estética e memória na escola** – “Porque é de infância... que o mundo tem precisão. Tese. (Doutorado em Educação). São Leopoldo, RS, PPGE/UNISINOS, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 2002(a).

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 237-280, out./ 2002(b).

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 4)

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal. CES, 2009, p. 23-71.

*Submetido em: 20-05-2017.*

*Publicado em: 01-06-2017.*