



DO QUE FAZ PENSAR A DOCÊNCIA: NOTAS SOBRE O PROJETO OBJETOS DE PENSAR

WHAT TEACHING MAKES US THINK: NOTES ABOUT THE PROJECT OBJECTS OF THINKING

PEDERIVA, Bianca Isabel¹

MUNHOZ, Angélica Vier²

RESUMO

Este artigo busca analisar resultados do projeto Objetos de Pensar, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), no ano de 2019. O projeto consistiu da criação de perguntas que provocassem o movimento do pensamento, bem como da construção de objetos que potencializassem reflexões sobre a docência. As propostas serviram de material para a realização de oficinas com professores e estudantes, e constituíram a exposição Objetos de Pensar. Como procedimento metodológico, foram realizadas observações e anotações em cadernos de registros. Por meio de autores como Larrosa (2018) e Masschelein e Simons (2018), analisam-se duas das problematizações emergidas nas oficinas: a) o despertar da vontade no estudante; b) os estudantes não são autônomos. Conclui-se que as questões destacadas pelos professores estão imbricadas, pois, à medida que o estudante descobre o que lhe interessa, também se vê estimulado a encontrar-se e a agir no mundo de forma autônoma.

PALAVRAS-CHAVE: objetos de pensar; docência; oficina; estudantes.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the results of the project Objects of Thinking, developed by the Research Group Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), in 2019. The project consisted of both designing questions to trigger thoughts and constructing objects to potentialize reflections on teaching. The proposals were used as material for workshops

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates. Lajeado, RS, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4439-6249>. E-mail: bianca.pederiva@universo.univates.br.

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates. Lajeado, RS, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2644-043X>. E-mail: angelicavmunhoz@gmail.com.



with teachers and students, and composed the Objects of Thinking exhibition. By means of authors such as Larrosa (2018), and Masschelein & Simons (2018), two of the problematizations brought out in the workshops have been analyzed: a) the awakening of students' will; b) students are not autonomous. As a methodological procedure, observations and notes were made in notebooks. It has been concluded that the issues highlighted by teachers are intertwined, since as the students find out what interests them, they also feel encouraged to find themselves and autonomously act in the world.

KEYWORDS: Objects of Thinking; Teaching; Workshop; Students.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar alguns resultados advindos do projeto intitulado Objetos de Pensar, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), durante o ano de 2019. O referido Grupo de Pesquisa existe desde 2013, está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates e conta com apoio da FAPERGS e do CNPq. Dentre alguns dos objetivos do Grupo CEM, estão: a) indagar de que maneira a prática artística pode desdobrar-se em uma prática educativa, comprometida com processos de ensino e de aprendizagem; b) pensar a formação docente enquanto um espaço de pensamento e criação. Com essas proposições, foi criado e desenvolvido o projeto Objetos de Pensar.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: na primeira seção, apresentamos o projeto Objetos de Pensar, seu surgimento e pressupostos, suas finalidades e percursos; nas seções seguintes, extraem-se fragmentos de falas de alguns participantes do Projeto, em especial, professores da Educação Básica, buscando analisá-los no contexto do Projeto, ou seja, em seu cerne, que é a docência; por fim, na última seção, propõe-se amarrar as questões analisadas com os objetivos propostos pelo Grupo de Pesquisa, no qual o Projeto foi gestado.

SOBRE O PROJETO OBJETOS DE PENSAR

Objetos de Pensar foi uma proposta elaborada pelo Grupo CEM, em parceria com o Projeto de Extensão Pensamento Nômade, da Universidade do



Vale do Taquari - Univates. O Projeto parte da premissa de que, se a educação, por um lado, é um campo minado de representações, palavras, imagens e pensamentos colonizados, por outro, consiste em um espaço fértil para novas experimentações. O Projeto propunha, como objetivo, criar perguntas, questões e problematizações que provocassem o movimento do pensamento, bem como a construção de objetos que permitissem o deslocamento dos lugares comuns, potencializando diferentes reflexões acerca da docência.

A aproximação com as últimas obras de Jorge Larrosa, *Elogio da Escola* (2017), *P de Professor* (2018) e *Esperando não se sabe o quê – sobre o ofício de professor* (2018), foi um dos disparadores que proporcionaram o surgimento da ideia para a constituição do Projeto Objetos de Pensar. O contato inicial com essas obras ocorreu com a participação no curso “A escola, o museu, o professor e o mediador”, realizado pelo autor na Fundação Iberê Camargo, em Porto Alegre (RS), em outubro de 2018.

Outro disparador surge com a 33ª Bienal de São Paulo, intitulada “Afinidades Afetivas”. A influência da exposição decorre de uma visita realizada por uma das pesquisadoras do Grupo CEM, em novembro de 2018. A proposição da mostra, comprometida com a temática de uma experiência física de habitação de seu espaço, teve como alicerces a obra *Afinidades eletivas*, escrita por Goethe em 1809, e a tese *Da natureza afetiva da forma na obra de arte*, apresentada pelo crítico de arte e ativista político Mário Pedrosa em 1949, na Faculdade Nacional de Arquitetura do Rio de Janeiro. Além disso, a forma de mediação, intitulada Convite à Atenção, tinha como pressuposto a discussão de “como administramos ou não nossa capacidade de concentração àquilo que está à nossa volta” (PÉREZ-BARREIRO, 2018). Com a proposta de exercícios que permitiam tanto experiências de contato com as obras quanto percepções dos resultados emergentes de tais interações, a Bienal potencializou, no Grupo CEM, a criação do Projeto Objetos de Pensar.

Lançado por meio de Edital em março de 2019, o Projeto compreendia por Objeto de Pensar toda e qualquer matéria que provocasse o movimento do pensamento. Foram recebidas mais de 50 propostas diversas, que consistiam em produções escritas, objetos físicos, instalações e demais intervenções no espaço. Submeteram trabalhos, entre abril e julho de 2019, estudantes de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e professores da Universidade do Vale do Taquari - Univates, professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e pesquisadores e bolsistas do Grupo CEM.

Avaliados pela comissão organizadora, os Objetos de Pensar foram, então, elementos para a realização de 18 oficinas com professores de escolas



parceiras do Grupo CEM, estudantes do Ensino Básico, estudantes de cursos de Graduação e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates, além de alguns participantes do XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (XIV CONPE), visando à sua experimentação e encorajando os participantes das oficinas à criação de seus próprios Objetos. As oficinas contaram com aproximadamente 280 participações e ocorreram entre abril de 2019 e janeiro de 2020. Os Objetos de Pensar constituíram a exposição *Objetos de Pensar*, realizada entre 17 de outubro e 1 de dezembro, na Sala de Exposições do Sistema Fecomércio-RS/SESC Lajeado, entidade parceira do Grupo CEM, e encontram-se publicados no livro *Objetos de Pensar: exercícios para a docência* (MUNHOZ *et al.*, 2020).

DO QUE PROVOCOU

As oficinas, realizadas com públicos diversos, provocaram inquietações nos participantes. Atentos a olhares, observações, falas e escritas, registramos as impressões, os questionamentos, as inquietações de cada grupo durante a realização das oficinas dos Objetos de Pensar. Depois, elencamos as temáticas recorrentes, reordenamos o material e arquivamos os dados colhidos. Em síntese, os procedimentos metodológicos, utilizados para acompanhamento das oficinas, foram as observações e as anotações em cadernos de registros. Neste artigo, abordaremos duas oficinas, realizadas com professores da Educação Básica de duas escolas públicas de Lajeado-RS; cinco oficinas efetuadas com mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates; e uma oficina aplicada no XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (XIV CONPE). Estas oito oficinas totalizaram mais de 100 participações, apresentando uma maioria composta de professores da Educação Básica, incluindo grande parte dos estudantes de Pós-Graduação. Foi possível perceber que, dentre os diversos assuntos levantados pelos professores, os questionamentos sobre a docência percorreram com intensidade as suas interlocuções, resultando em um apanhado de problematizações.

O presente artigo tem por objetivo compartilhar essas experiências, trazendo as experimentações, problematizações, reflexões e tensionamentos vivenciados por esses grupos de professores. Dentre as várias problemáticas abordadas pelos professores participantes, elencamos duas que apareceram de forma recorrente: a) despertar a vontade do estudante; b) os estudantes precisam ser guiados, pois não são autônomos. Como referencial, aproximamo-nos dos estudos de Jorge Larrosa (2018), assim como dos de Daniel Pennac



(2008) e de Masschelein e Simons (2018), dentre outros. Cabe destacar que, para a realização dessas oficinas, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a divulgação de suas falas, de forma anônima.

DESPERTAR A VONTADE DO ESTUDANTE

A cada encontro com os professores das diversas escolas envolvidas, um novo Objeto de Pensar era experimentado. Lembramos novamente que esses Objetos de Pensar foram criados por estudantes, professores, bolsistas de iniciação científica e pesquisadores, que os inscreveram por meio do edital lançado. Um desses Objetos de Pensar chamava-se “Justiça docente”, e a proposição era a seguinte: primeiramente, entrega-se ao docente o depoimento de um estudante sobre sua vida discente; após sua leitura, as orientações demandam que o docente profira uma sentença, descrevendo com detalhes quem teria sido esse estudante; em um terceiro momento, o docente recebe outro depoimento do mesmo estudante e, depois de lê-lo, conduz a escrita de uma nova sentença e posterior discussão entre os demais docentes, ou seja, entre os jurados que recém atribuíram suas sentenças. Responder o que tal sentença representa é o cerne que guia a finalidade do Objeto.

O estudante do qual se trata “Justiça Docente” é, na realidade, Daniel Pennac, escritor da conhecida obra *Diário de Escola* (2008). Nela, o autor relata: “[...] eu era um mau aluno. A cada final de tarde de minha infância, eu voltava para casa perseguido pela escola. Meus boletins contavam a reprovação dos meus mestres. Quando não era o último da turma, eu era o penúltimo” (2008, p. 15). Este é o conteúdo presente no primeiro depoimento exposto no Objeto.

O segundo é destinado à descrição de três professores da infância do autor, que “eram habitados pela paixão comunicativa de suas matérias” (PENNAC, 2008, p. 207):

Armados dessa paixão, eles foram me buscar no fundo do meu desencorajamento e só me largaram uma vez que eu tive meus dois pés bem plantados nos seus cursos, o que se revelou a antecâmara de minha vida. Não é que não se interessavam pelos outros, não, eles consideravam igualmente os seus bons e os seus maus alunos, e sabiam reanimar nestes segundos o desejo de compreender (PENNAC, 2008, p. 207).



Durante a experimentação do referido Objeto de Pensar, realizada em uma oficina, os professores participantes escreveram duas sentenças: uma após a leitura do primeiro depoimento e outra após a leitura do segundo depoimento do estudante. Desta, participaram 12 professores do Ensino Fundamental de uma escola pública de Lajeado-RS, os quais demonstraram algumas inquietações a partir de suas escritas e, ao remeterem-se a alguns de seus estudantes, expressaram:

Este aluno foi alguém que se tornou um grande profissional, porque, no momento em que estava perdido, sem nenhum entusiasmo, foi alcançado por professores que se interessaram, usaram sua empatia e conseguiram resgatar sua vontade e capacidade (Professor A).

Um aluno acomodado, mas, quando seus professores, através da sua didática, começaram a mexer com suas estruturas, conseguiram desacomodá-lo, levando a pensar e buscar novas saídas e estratégias (para sua vida), através do conhecimento, da pesquisa, despertando-o para a curiosidade e busca de novos caminhos, ou seja, saídas para sua vida (Professor B).

Esse aluno era triste, desanimado, sem autoestima e sem vontade de viver, até encontrar professores que com esforço despertaram nele o desejo de aprender. Ele mesmo descobriu potencialidades próprias que estavam escondidas (Professor C).

Um aluno que não via uma luz, não sabia qual caminho seguir, talvez não se “encontrava” em sua vida, estava perdido. Esse aluno foi resgatado, iluminado, e isso porque ele se permitiu, ele sentiu que estava precisando de uma luz, uma orientação, uma segurança (Professor D).

Por que em determinado momento esses estudantes despertaram uma vontade de aprender? Um desejo de viver? Seriam essas mudanças um feito do professor, uma simples modificação de sua didática? Estaria no professor essa capacidade de atrair a atenção, o interesse, o desejo dos estudantes? Para refletirmos sobre essas perguntas, talvez possamos recorrer à ideia de vocação, recuperada dos velhos tempos por Jorge Larrosa quando afirma: “descobrir a vocação é reconhecer o que nos chama a atenção [...]. 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” (LARROSA, 2018, p. 62).

Sob essa perspectiva, somos atraídos por algumas coisas do mundo, por outras não; por algumas áreas de conhecimento, por outras não; por algumas



práticas, por outras não. Para Larrosa (2018), descobrir uma vocação é descobrir os sentidos de vida, o que determinado recorte da vida significa para cada um. Encontrar-se com uma vocação não consiste somente em “averiguar o que gostamos ou o que nos satisfaz, mas o que ela exige de nós” (LARROSA, 2018, p. 63), característica que demanda certa responsabilidade com o mundo.

Talvez o ofício do professor seja exatamente este – ajudar o seu estudante a descobrir pelo que ele se interessa, o que o atrai, qual a sua vocação. Certamente, o professor não conseguirá, por melhor que seja a sua didática, “despertar a vontade” do estudante para todas as áreas, práticas, sentidos. Isso também não significa que o estudante não necessite, em muitos momentos, cumprir atividades que não esteja no seu campo de interesse. Contudo, o maior desafio está em o professor iniciar seus estudantes em determinadas matérias, criando dispositivos atencionais e compartilhando a paixão que tem por sua matéria de estudos.

Um dos participantes, ao expressar o que acredita ser o trabalho do professor, apontou:

O professor(a), o verdadeiro ensinador(a), ele tem este dom, este talento nato, de dobrar a alma mais rígida, que resiste a tudo e a todos. Independentemente da área de conhecimento, da ciência que aplique, ele chama a atenção aos olhos. Até mesmo dos mais improváveis. É possível salvar alguém (Professor E).

Ao que nos parece, tal posicionamento diz algo do ofício docente quando se refere à atitude de “chamar atenção aos olhos”. Contudo, para discutirmos esse aspecto, talvez seja necessário atribuir, às reflexões sobre a docência, outro tempo, “um tempo cíclico, quase camponês” (LARROSA, 2018, p. 35), ou então um tempo artesanal, que permita movimentarmos nosso pensamento em direção aos possíveis gestos do professor e, consequentemente, à relação que estabelece com o ensino de sua matéria. Larrosa (2018) instiga-nos, dessa forma, a pensar o ofício do professor a partir de uma comparação com os ofícios artesanais, o que, para ele, significa remeter-se às “mãos” e às “maneiras” expressas no fazer docente.

Para tanto, o autor salienta algumas particularidades do trabalho de um artesão que podem ser aplicadas à docência, tais como: “o caráter marcadamente corporal desse trabalho, a precisão dos gestos, a atenção à matéria, o uso das ferramentas adequadas, a forma como as mãos se movem de tal maneira que quase se diria que elas pensam por si mesmas” (LARROSA, 2018, p. 40-41). Porém, é necessária nossa compreensão de que permitir que o trabalho do professor seja percebido como um ofício não é, necessariamente,



afirmá-lo como tal. O que Larrosa faz, na realidade, é “experimentalizar a força desse ‘como se’” (2018, p. 53, grifo do autor).

Refletir sobre a docência “como se” pudesse ser percebida como um ofício permite, assim como os Objetos de Pensar, um distanciamento das representações que normalmente lhe são impostas. A “recuperação do espírito do artesanato” (LARROSA, 2018, p. 23) parece potencializar reflexões outras sobre o que significa isso de ser professor, sem que, contudo, se possa chegar a algum tipo de conclusão. O que tal atitude parece nos proporcionar é uma emergência de possibilidades que, nesta seção, nos encaminhou para o ofício docente presente nos gestos e/ou nas maneiras de despertar a vontade do estudante.

OS ESTUDANTES PRECISAM SER GUIADOS, POIS NÃO SÃO AUTÔNOMOS

A falta de autonomia dos estudantes foi outro ponto que apareceu em alguns encontros com os professores, além de uma segunda afirmação, que diz respeito à necessidade de ter que guiar, dirigir os estudantes em seus estudos ou atividades. Nesta seção, destacamos dois Objetos de Pensar em que essas problemáticas ficaram mais evidenciadas.

O primeiro deles chama-se “Os jovens e as funções da escola: uma matéria epistolar”. Esse Objeto de Pensar é proveniente de resultados da pesquisa “A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz de estudantes concluintes de Ensino Médio e Fundamental” (MCTI/CNPq/Universal 14/2014), realizada entre 2015 e 2017 pelos Grupos de Pesquisa Juventudes, Imagem e Educação (JImE/CNPq/Univates) e CEM. A participação de 115 estudantes, em mais de 50 encontros de grupo focal em duas escolas da região, potencializou a produção de fotografias pelos próprios estudantes, expressando as funções da escola em suas vidas.

Algumas dessas imagens foram compiladas em vídeo, sendo então, de acordo com o objetivo, apresentadas aos participantes, que deveriam escrever suas primeiras impressões e copiá-las, uma a uma, em algumas tiras de papel. Estas eram depositadas em uma caixa; quando finalizado o processo, a caixa era passada ao grupo para que cada docente tirasse o mesmo número de tiras que nela colocou. Depois, todos deveriam escrever uma carta aos estudantes que produziram as fotografias. Havia algumas regras para estruturar a mensagem: utilizar as frases retiradas da caixa e escrever uma frase com ponto final, duas com ponto de exclamação e três com ponto de interrogação.



Esse Objeto foi experimentado em seis oficinas: uma oficina com professores da Educação Básica de uma escola pública de Lajeado-RS; quatro oficinas com mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates, e uma oficina com participantes do XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (XIV CONPE), realizado entre 28 e 31 de agosto de 2019, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Ao todo, participaram 72 pessoas, totalizando, portanto, a produção de 72 cartas. Destas, ressaltamos alguns fragmentos escritos pelos participantes:

Aos estudantes, aproveitem ao máximo essa etapa, pois a escola guia os alunos. É um lugar de adquirir conhecimento, aprendizagem, troca, experiência e saber (Professor F).

A escola nos guia, nos orienta para que possamos crescer de forma harmoniosa e nos transforma em indivíduos melhores para a convivência em sociedade (Professor G).

Por que continuamos insistindo em práticas didáticas tão tradicionais? Será que os nossos alunos não poderiam ser coautores do seu processo de ensino e aprendizado? Por que há tanta resistência pela mudança? (Professor H).

Ao final, os participantes ainda compartilharam algumas falas sobre os impactos provocados pelo Objeto. A discussão concretizou-se na percepção de que os estudantes precisam ser guiados, pois não são autônomos.

O segundo Objeto, intitulado “Encorajar voos, desconstruir gaiolas”, apresenta como disparador um fragmento do texto “Gaiolas ou Asas?”, de Rubem Alves (2002). A citação retirada da obra foi apresentada aos professores; após, foram expostas imagens que faziam referência à exposição “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. Ocorrida no Museu de Arte do Rio em 2014 com a participação de vários artistas, a exposição também remete à obra do autor. O Objeto propunha três questionamentos: “Para vocês, o que são gaiolas na educação? Nossas escolas podem ser gaiolas ou podem ser asas? Nossas escolas encorajam o voo de seus alunos ou controla?”.

Efetuada em uma oficina com 27 mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates, esse Objeto também provocou nos participantes certas inquietações que, de algum modo, parecem ser da mesma ordem das causadas pelo primeiro. O grupo de estudantes problematizou a autonomia do estudante em sua aprendizagem, concluindo que ele somente aprenderá se a escola direcioná-lo em tal processo. Essa conversa propiciou, ao final da oficina, a seguinte questão: até que ponto a escola concede ao



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.51243

estudante alguma liberdade? Quais são as possibilidades de escolhas dos nossos estudantes?

Percebemos que a temática exposta no título desta seção, “Os estudantes precisam ser guiados, pois não são autônomos”, permite que adentremos em uma ampla reflexão sobre o que pode ser a escola. Nesse ponto, compartilhamos da compreensão de Masschelein e Simons (2018, p. 29), que afirmam o espaço escolar como uma “espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica [...] e para dentro do luxo de um tempo igualitário”. Para os autores, tal tempo é derivado da concepção grega de *skholé* – tempo livre –, ou seja, tempo não destinado, tempo não produtivo que concede, portanto, um distanciamento das definições impostas aos estudantes perante os papéis que ocupam diante da sociedade. Nesse sentido, poderíamos entender a escola como uma composição que proporciona a emergência de momentos que concedem aos estudantes a chance de esbarrarem em um mundo que ainda está indefinido, cuja finalidade

[...] tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 47-48).

Entende-se, seguindo essa perspectiva, que a escola pode ser concebida como algo que orienta, mas, ao mesmo tempo, abre caminhos para escolhas. Isso não significa conduzir, levando a uma ausência de autonomia de seus estudantes. Percebemos que os autores demonstram, na realidade, a possibilidade de a escola ser vista como um lugar que apresenta o mundo para o estudante, concedendo-lhe o espaço e o tempo necessários para deparar-se com ele e escolher o que o afeta, o que lhe desperta interesse e de que modo quer relacionar-se e atuar no mundo. Isso implica justamente algo contrário: talvez os estudantes precisem ser orientados para que, apoiados em sua autonomia, possam estabelecer suas próprias vivências com os mundos que lhes foram abertos.

Seria essa abertura um gesto de liberdade? De autonomia? Retomando o questionamento levantado pelos professores, podemos acrescentar mais alguns: como a escola pode efetuar tais gestos? Como concede a liberdade? De que modo pode provocar a autonomia? Como pode abrir o mundo ao estudante? Percebemos que a materialidade do escolar, ou seja, os elementos



espaciais que a compõem, e a possibilidade de um tempo diferenciado, ou melhor, tempo livre, são condições que parecem exercer uma importante influência para que a escola possa ser vista como liberdade. Tais componentes, contudo, não são disposições que já estão dadas: “a escola como uma forma de tempo livre *é feita e deve ser feita*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 75, grifos dos autores).

Na primeira seção, evidenciamos, como um dos ofícios do professor, a capacidade de ajudar o estudante a descobrir qual seria sua vocação em relação ao mundo que lhe é apresentado. Discorrendo sobre os gestos do professor, especialmente ao começar um curso, ou seja, uma aula, Larrosa (2018) aborda a questão do tempo como uma das primazias desse ofício. Conforme o autor:

O primeiro gesto do professor tem a ver com uma operação temporal, com a reiteração do modo escolar de dar tempo. Começar um curso é dar-se tempo, dispor de tempo, liberar tempo, criar tempo livre, tempo liberado não apenas da exigência de produtividade e rentabilidade mas também da urgência e da pressa. O primeiro gesto do professor é dar um tempo livre, indefinido e tranquilo. Não só ‘aqui temos tempo’ mas ‘aqui temos muito tempo, todo o tempo necessário’, e ‘aqui não precisamos nos preocupar com o tempo’ (LARROSA, 2018, p. 37).

Seguindo a reflexão de Larrosa (2018), o segundo gesto do professor estaria em sua capacidade de conceder um lugar “onde as coisas são feitas com os outros e na presença dos outros” (LARROSA, 2018, p. 37). Ou seja, o professor, ao ministrar uma aula, permite a existência de um espaço para todos os estudantes, os quais, naquele momento, se tornam capazes de construir, coletivamente e diante de outros, suas próprias compreensões daquilo que lhes é apresentado.

Por fim, discorrendo sobre o terceiro gesto do professor, o autor diz que este se encontra na atitude do professor ao “colocar algo sobre a mesa e fazê-lo dizendo ‘isto é para vocês’” (LARROSA, 2018, p. 37). Neste momento, estará oferecendo aos estudantes sua matéria de estudos, atitude que, para Larrosa, também é um gesto de amor. Desse modo, após favorecer a existência de um tempo e um espaço adequados para a sua aula, o professor disponibiliza um recorte do mundo, possibilitando a seus estudantes que o percebam por seus próprios olhos.

Se a escola guia, não é em direção a um ponto de chegada, a um ponto de término, a um ponto predefinido. Se a escola guia, também reparamos que



não parece ser em função daquilo que supostamente falta em seus estudantes. Talvez possamos refletir que, se a escola guia, o que não significa conduzir, é porque ela oferece e – por meio de seus professores – apresenta possíveis direções. Desse modo, “o que o professor faz não é anunciar uma meta, mas começar um caminho” (LARROSA, 2018, p. 37). Aparenta ser este o sentido implicado em “fazer” com que a escola, como uma materialização de tempo livre, possa acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos o projeto *Objetos de Pensar*, pudemos perceber que ele possibilitou dois movimentos: a) o exercício do próprio pensar aos participantes – estudantes e professores –, que elaboraram os seus *Objetos de Pensar*; b) a experimentação de *Objetos de Pensar* como disparadores do pensamento aos participantes das oficinas. Assim, tanto o exercício da criação de *Objetos de Pensar*, quanto a experimentação dos *Objetos* criados, serviram para provocar uma docência mais inventiva.

Tais constatações afirmam o propósito do Projeto, isto é, a defesa do pensamento como experimentação e a suspeita de que a docência não pode ser isenta da capacidade de invenção. É certo que isso não implica qualquer pretensão, tampouco expectativas por um pensamento verdadeiro ou uma docência modelo.

No que se refere às problematizações dos professores participantes das oficinas trazidas para este artigo – despertar a vontade no estudante e a autonomia –, parece-nos que estas questões estão interligadas. Despertar a vontade nos estudantes e guiá-los, porque não são autônomos, são ações imbricadas, pois, na medida em que o estudante descobre o que lhe interessa e se sente afetado por algo, se vê estimulado a encontrar-se com o mundo e a agir com e no mundo. Portanto, à escola e, sobretudo, ao professor, caberia oferecer algo, uma vez que, ao fazer isso, “permite e encoraja a jovem geração a experimentar a si mesma como uma nova geração” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 110). Isso significa oferecer ao estudante matérias de estudos, trazendo os estudantes para o tempo presente. Ao mesmo tempo, significa orientá-los para que, de forma autônoma, possam encontrar-se com os seus mundos.



REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Gaiolas ou asas? In: _____. *Por uma educação romântica*. São Paulo: Papyrus, 2002, p. 29-32.

LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

LARROSA, Jorge. *P de professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MUNHOZ, Angélica Vier et al. *Objetos de Pensar: exercícios para a docência*. Lajeado: Editora Univates, 2020.

PENNAC, Daniel. *Diário de escola*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. *Sobre a 33ª Bienal: Afinidades Afetivas*. In: 33ª Bienal de São Paulo - Afinidades Afetivas. São Paulo: texto digital, 2018. Disponível em: <<http://33.bienal.org.br/pt/>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

Recebido em 25 de maio de 2020

Aceito em 11 de maio de 2022



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença *Creative Commons* - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional.

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.