



# A mentoria na formação docente: negociando sentidos na Prática como Componente Curricular (PCC)

Elaine Roschel Nunes

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0474-3464>

E-mail: [roschel.elaine@ufsc.br](mailto:roschel.elaine@ufsc.br)

## RESUMO

O objetivo deste artigo é revisitar a proposta de mentoria na formação inicial de professoras/es de línguas com vistas a incentivar a Criatividade Local, como um entre-espço contingente e dinâmico de negociação de sentidos entre condições locais e demandas globais (NUNES, 2022). Para investigar como um programa de mentoria contribui para a percepção desse entrelugar e do valor das práticas locais, foram propostas atividades de saída a campo em um curso que tem como eixo a prática como componente curricular (PCC). Como suporte teórico, entrelaçam-se a Psicologia da Criatividade, a Psicologia Humanista, as premissas da agência pedagógica no modelo KARDS de Kumaravadivelu (2012), além de estudos acerca do papel da mentoria na formação inicial de professoras/es, envolvendo perspectivas decoloniais e interculturais. Os resultados deste processo são comparados com o panorama da tese, considerando a extensão da proposta de mentoria, o tempo e a disponibilidade para sua realização na disciplina. A análise dos resultados revela a emergência de espaços dialógicos de negociação e criação para a práxis pedagógica, além de apontar para a necessidade de lidar com os desconfortos provocados pelos deslocamentos a partir de perspectivas críticas e decoloniais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criatividade Local; Decolonialidade; Interculturalidade crítica; Mentoria.

## Mentoring in teacher training: negotiating meanings in Practice as a Curricular Component (PCC)

### ABSTRACT

The aim of this article is to revisit the proposal for mentoring in initial teacher training with a view to encouraging local creativity as a contingent and dynamic in-between space for negotiating meanings between local conditions and global demands (NUNES, 2022). In order to investigate how a mentoring programme contributes to the perception of this in-between space and the value of local practices, field trip activities were proposed in a course focused on Practice as Curricular Component (PCC). As theoretical support, the psychology of creativity, humanistic psychology, the premises of pedagogical agency in Kumaravadivelu's (2012) KARDS model are interwoven, as well as studies on the role of mentoring in the initial training of teachers, including decolonial and intercultural perspectives. The results of this process are compared with the panorama of the thesis, taking into account the scope of the mentoring proposal, the time and availability to carry it out in the discipline. The analysis of the results reveals the emergence of dialogical spaces of negotiation and creation for pedagogical practice, as well as the need to address the discomfort caused by the displacement of critical and decolonial perspectives.

**KEYWORDS:** Local Creativity; Decoloniality; Critical Interculturality; Mentoring.



## 1. Introdução

Neste artigo, retomo a proposta de mentoria na formação inicial de professoras/es de língua alemã<sup>1</sup>, desenvolvida na tese de doutorado “Entre ‘becos sem saídas’ e o ‘pulo do gato’: Criatividade Local e mentoria na formação inicial de professores de alemão no Brasil”. O objetivo desta pesquisa foi apresentar e discutir o conceito de Criatividade Local (CL) no contexto da formação inicial docente, entendido como um “entre-espço de negociação de sentidos”, fluido e dinâmico, no qual “a articulação entre as demandas locais e globais permite ir além de padrões determinados e fixados”, valorizando saberes locais “em uma atmosfera caracterizada pela sensação de *Flow* e redução de ameaças” (NUNES, 2022, p. 238). Para o fomento da Criatividade Local, buscou-se verificar de que forma um programa de acompanhamento para as/os professoras/es, em formação inicial, pode afetar as ações pedagógicas, levando em consideração as condições e recursos disponíveis no contexto específico.<sup>2</sup>

Nesse âmbito, para a materialização de uma proposta de mentoria, apoiei-me na interface entre a Psicologia da Criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 2014), a Psicologia Humanista (ROGERS, 1975, 1977, 1997) e as premissas da Era Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2012), além de estudos acerca do papel da mentoria na formação inicial de professoras/es (FÜHRER; CRAMER, 2020). Durante a mentoria, professoras/es em formação inicial em Letras Alemão perceberam sua capacidade agentiva como parte de uma comunidade profissional, analisando seu contexto, suas ações e reações, bem como os efeitos por elas produzidos.

Nesta releitura da tese em 2023, a proposta de mentoria é aplicada no contexto de uma disciplina de tronco comum que reúne diferentes línguas e tem como foco a “Prática como Componente Curricular” (PCC). Corroborando a visão de que o espaço das PCCs pode representar “um excelente lugar de encontro (também de confronto), de convergência, de problematização” (MOHR; WIELEWICKI, 2017, p. 11), apresento constatações e experiências práticas (nem sempre bem-sucedidas). Neste novo contexto, as discussões são retomadas e analisadas sob o prisma pluricultural crítico que buscávamos durante os encontros no curso, bem como no momento de elaboração e aplicação de atividades na educação básica. Sendo assim, o foco recai na formação de professores e nos entrelugares da práxis educativa (FREIRE, 1987), reforçando a urgência de questionamentos decoloniais diante de políticas linguísticas, materiais didáticos, parâmetros curriculares e ações pedagógicas.

Como no contexto da tese, foram retomadas questões intrigantes: “Como ser criativo diante das amarras que nos cercam? Até que ponto o professor pode ser criativo? Será que ministramos aulas arcaicas, mesmo dispostos a acompanhar as mudanças?” (NUNES, 2022). E a principal dúvida das/os estudantes diante da saída a campo: como realizar “tudo isso” na prática? A dicotomia teoria e prática parece se manter e traz à tona abismos entre elementos indissociáveis,

<sup>1</sup> No âmbito deste artigo, não me restrinjo à língua alemã. A proposta é ampliada para línguas em geral, sem restrições.

<sup>2</sup> Este artigo tem seus fundamentos oriundos da tese de doutorado defendida em 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/T.8.2021.tde-11032022-212301>>. Acesso em: 02/12/2023.



mesmo diante de propostas como as disciplinas de PCC que buscam reduzir essa distância desde sua elaboração há pelo menos vinte anos<sup>3</sup>.

Ademais, abordar o tema criatividade pode ser uma atitude ousada diante da dimensão e complexidade do conceito, além de gerar expectativas e receios quando vista como um ideal imaginário bem distante das realidades educacionais, mesmo presente em diversos planejamentos de ensino. No entanto, que tipo de criatividade é idealizada nesses contextos? A criatividade que vincula o sujeito a um talento inato? A criatividade que prestigia o “progresso” e o “*mainstream*” sob instruções neoliberais de desempenho? Ou criatividade que ampliem a dimensão do conceito como possibilidade de ação e ressignificação, como (re)configurações subjetivas, abalando estruturas conformistas e homogeneizantes?

Com o intuito de revisitar a proposta defendida na tese no contexto da disciplina, o texto foi estruturado em três seções principais, além da introdução. A primeira busca sintetizar conceitos-chave do aporte teórico da pesquisa direcionados ao novo contexto. A segunda seção apresenta aspectos metodológicos da mentoria no contexto da disciplina para formação de professores de línguas, investigando como um programa de mentoria contribui para a percepção do poder criativo em práticas locais. Por fim, a terceira apresenta provocações e perspectivas futuras em considerações finais.

## 2. “Amálgama” de teorias para compor caminhos possíveis

Nesta seção, considerando a dimensão do artigo e a proposta de discussão, destaco conceitos basilares do estudo em pauta, tais como: as premissas de Rogers sobre ameaças e a escuta ativa (1975, 1977, 1997), o módulo *doing* como agências pedagógicas de Kumaravadivelu (2012), a sensação de *flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 2014) na Psicologia da Criatividade, além de ponderações sobre o programa de mentoria como suporte na formação pedagógica (FÜHRER, CRAMER, 2020).

Ademais, vale mencionar estudos sobre a perspectiva decolonial<sup>4</sup> (MIGNOLO, 2003, 2017; QUIJANO, 2008) e a interculturalidade crítica (WALSCH, 2009; CANDAU; RUSSO, 2010) que compunham o conjunto de teorias abordadas na disciplina de PCC em questão. No contexto do curso em 2023, as discussões e o aporte teórico da tese foram, portanto, retomados e analisados sob o prisma crítico e pluricultural almejado no curso, bem como durante a elaboração e aplicação de atividades no contexto da educação básica.

Como primeiro elemento dessa amálgama teórica, destaco a escuta empática e ativa de Carl Rogers (ROGERS, 1997), capaz de abrandar mecanismos de defesa, rigidez e insegurança, para ceder espaço à imaginação criadora (ROGERS, 1997, p. 204). Rogers enfatiza que a

<sup>3</sup> A inserção das PCCs foi efetivada na resolução de 2002 CNE/CP 1/2002 e 2/2002) do Conselho Nacional de Educação (MOHR; PEREIRA, 2017).

<sup>4</sup> Para um apanhado histórico do movimento decolonial: Luciana Ballestrin (2013) apresenta, em seu artigo “América Latina e o giro decolonial”, a constituição e a trajetória do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), dando início ao movimento com a noção de “giro decolonial”. Diferentes autoras/es em diferentes contextos se vinculam à perspectiva decolonial. Considerando o escopo do artigo, menciono apenas alguns/algumas fontes abordadas diretamente no artigo.

compreensão empática por meio da “escuta ativa e sensível” (ROGERS, 1997, p. 327) possibilita a criação de um ambiente acolhedor, para lidar com eventuais “ameaças”, promovendo o autoconhecimento e transformações no âmbito de uma aprendizagem significativa e dialógica. Segundo o autor, ameaças são inevitáveis em diferentes âmbitos de nossa existência, gerando bloqueios, inseguranças, bem como a manutenção e/ou criação de padrões (ROGERS, 1975, p. 161). No entanto, podemos criar formas de enfrentamento por meio de um processo consciente, produtivo e transformador diante de “situações ameaçadoras”, buscando soluções em trabalhos coletivos e criativos com abertura e flexibilidade e desenvolvendo o pensamento crítico. Além de construir redes de apoio em coletivos, é preciso considerar o lado humano e interpessoal no processo de aprendizagem (ROGERS, 1975, p. 126), conciliando diferentes seres e saberes.

Para Rogers, toda pessoa tem seu potencial que pode ser liberado (ROGERS, 1975, p. 126). Nesse sentido, pequenas atitudes e as descobertas na experiência podem reverberar e encontrar dimensões maiores, ao sair do plano do discurso para a ação. Assim, outras pessoas são afetadas, esse movimento é contagiante e desperta para a busca de novos caminhos. Concordando com Rogers (1977), o ser humano individualista, como centro do mundo, não é privilegiado nesta concepção. Pelo contrário, a pessoa é vista como parte integrante desse mundo, suas ações impactam e reverberam em outros seres e espaços, envolvendo o Cosmos e a vida em sua complexidade (ROGERS, 1977, p. 44).

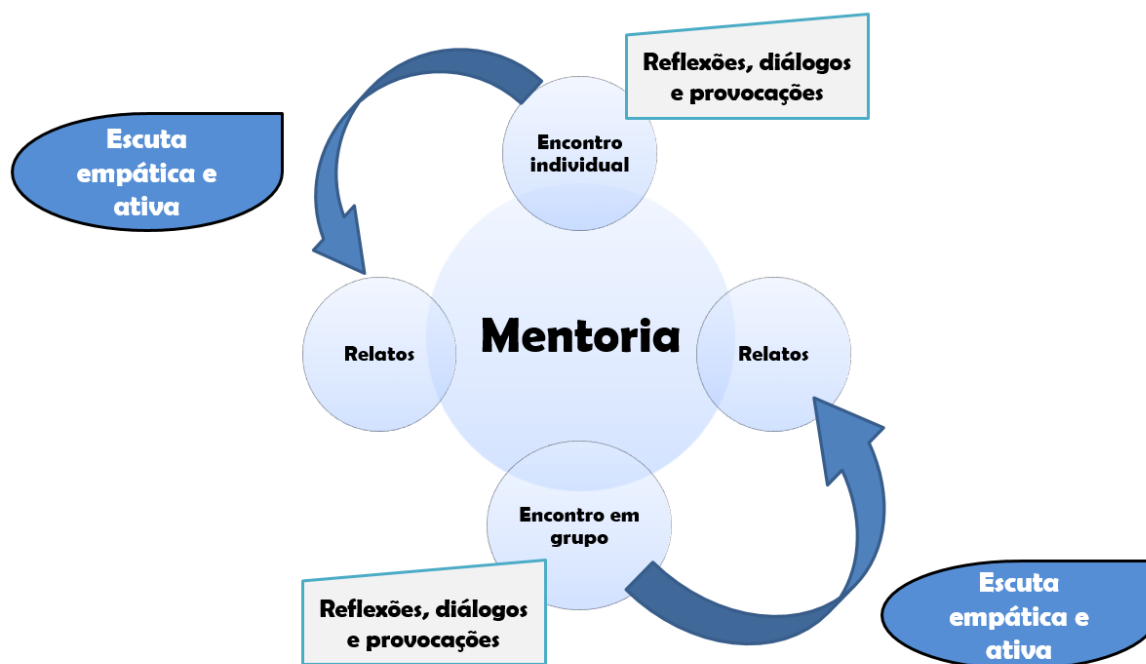
Um segundo elemento neste conjunto corresponde a uma das facetas do processo de formação pedagógica sugerido por Kumaravadivelu (2012) e representado pela sigla KARDS: *Knowing* (Sabendo), *Analyzing* (Analisando), *Recognizing* (Reconhecendo), *Doing* (Fazendo) e *Seeing* (Vendo). Dentro desta trama complexa que articula diferentes perspectivas, meu foco recai sobre a agência pedagógica, representada no módulo *Doing* (“fazendo”). Esse módulo engloba a ação pedagógica, o diálogo entre envolvidas/os e especialistas, além da geração de teorias próprias. Por meio deste diálogo, todas/os se beneficiam de experiências conjuntas. Para facilitar o processo de percepção e reflexão pedagógica, é necessária uma agência consciente e informada, ou seja, é preciso receber orientações, provocações e impulsos em diálogo, caracterizando os princípios do programa de mentoria.

Com efeito, sem envolvimento e engajamento livre e agradável, o caminho para esta proposta parece inviável. Para estimular a Criatividade Local, destaco a experiência plena de *flow* (do fluir) como terceiro elemento. Estar em *flow* significa se engajar na experiência de corpo e alma. Por meio dessa sensação, o tempo passa rápido, porque a atividade é de algum modo gratificante e as pessoas estão tão envolvidas que não precisam necessariamente de recompensas externas (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, s/p.). Nos estudos sobre a criatividade, diferentes pesquisadoras/es relatam sobre a relevância da interação entre pessoas para o processo criativo (NUNES, 2022, p. 69-70). Em sua abordagem sistêmica, Csikszentmihalyi (2014) expõe sobre o papel de juízes, no sistema social, como aqueles que definem se um produto é criativo ou não. Nessa esfera estamos nós, professoras/es, sujeitas/os a adotar uma postura rígida, desencorajando a criatividade; ou despertadas/os para desafiar essas posturas promovendo um ambiente de criação mais inclusivo e inspirador.



Para a configuração do programa de mentoria, esses elementos fundantes estão imbricados no processo: a escuta empática e ativa, a agência pedagógica com base no diálogo e o estímulo ao engajamento livre e à sensação de *flow*. Nessa configuração, a/o mentora/mentor assume uma posição não hierárquica, provocando análises críticas e coconstrutivas (FÜHRER; CRAMER, 2020a, p. 751), em um processo dinâmico de aprendizado mútuo, interação e reciprocidade. Apoiar as/os estudantes, nesse processo, não implica retirar-lhes a autonomia ou tornar essas pessoas dependentes. Ao contrário, “a/o mentora/mentor transita entre diferentes papéis, ora incitando as/os estudantes a posicionarem-se de modo crítico, ora oferecendo-lhes suporte técnico ou pedagógico, caso necessário” (NUNES, 2022, p. 97). A figura 1 ilustra a orientação em forma de mentoria a professoras/es em formação inicial, realizada inicialmente no âmbito do curso de Letras Alemão, mas que pode ser expandido para outros contextos<sup>5</sup>.

**FIGURA 1.** Esquema de acompanhamento – Mentoria<sup>6</sup>



Fonte: NUNES, 2022, p. 241.

Esse processo cíclico é baseado em uma relação de confiança entre mentora/mentor e professoras/es em formação, sem julgamentos e dicotomias positivistas (como “certo”, “errado”, “bom”, “ruim”), mas pautado em reflexão crítica e deslocamentos. No contexto da mentoria de

<sup>5</sup> Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética nas instituições envolvidas. O projeto foi submetido por meio da Plataforma Brasil – base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos. Cadastro de projetos: <<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

<sup>6</sup> Não será possível detalhar critérios, etapas e procedimentos metodológicos da pesquisa neste artigo, indico, para mais informações, o capítulo 3 da tese que pode ser consultado no link: <<https://doi.org/10.11606/T.8.2021.tde-11032022-212301>>. Acesso em: 02 dez. 2023.



professoras/es em formação, foram enviados relatos retrospectivos em áudio para possibilitar o registro das vivências, percepções e pontos de vista ao longo de um semestre. Esse material serviu de base para a organização de oficinas e rodas de conversa, gerando outros movimentos, experimentações e conexões na práxis pedagógica e incentivando a Criatividade Local por meio de discussões, trabalhos de colaboração e parceria.

Ao conferir ao programa um carácter sociopolítico e crítico, o entrelaçamento de teorias no programa é ampliado por perspectivas decoloniais e pela interculturalidade crítica, que nos convidam a expandir a nossa visão para movimentos e leituras outras, deslocando o foco dos centros hegemônicos e colonizadores para o contexto local com suas especificidades. Como descreve Walsh (2009, p. 21), “a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso”. Como “ferramenta pedagógica” (WALSH, 2009, p. 25) e “estratégia ética, política e epistêmica” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 166), a interculturalidade crítica promove o reconhecimento de saberes diversos, questionando a manutenção de centros de poder, ser e saber. Os processos educativos assumem uma relevância ímpar para combater o racismo e diferentes formas de desumanização. São projetos de luta, resistência, de rearticulação e reconstrução, “de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 22).

A realização do programa de mentoria docente, pautado no estímulo à Criatividade Local, dialoga com essas perspectivas, pois envolve pessoas em seu tempo e lugar, reconhecendo saberes silenciados e apagados, valorizando a agência contextualizada e fornecendo apoio profissional e pedagógico por meio de compartilhamentos de experiências. Crucial, nesse processo, é a consciência sociopolítica crítica, pois ao aprendermos e ensinarmos línguas hegemônicas inevitavelmente seremos confrontadas/os com a história de colonização, com relações de poder e dominação (NUNES, 2022, p. 60).

Como somos constituídos pela colonialidade e pelas marcas da modernidade em nossas histórias e bibliografias (MIGNOLO, 2003), desatar esses laços de dependência não é trivial. O fortalecimento de pessoas e grupos locais por meio da proposta aqui apresentada pode ser um caminho. A promoção de debates críticos sobre a “decolonialidade à brasileira” na área de ensino de línguas deve trazer à tona aspectos marcantes dessas relações com as línguas, como a questão de “latifúndios linguísticos” (PUH; NUNES, 2023) que, assim como grandes propriedades da monocultura, privilegiam algumas línguas, falantes e centros de poder em detrimento a outros espaços, línguas e culturas.

Movidas/os por essas discussões, criamos uma linha de ação em uma disciplina de Prática como componente curricular, envolvendo a elaboração e aplicação de atividades em uma feira intercultural e a oferta de materiais “fora da curva”, sem a pretensão de esgotar as possibilidades, mas como ponto de partida para futuras ações. Como se constata, o conceito de Criatividade Local permeia toda pesquisa, pois está presente em todas as fases do processo. É nesse entre-espço de negociação, considerando recursos e condições, que as criações, os deslocamentos e (des)encontros acontecem. Sobre esse movimento, discorro na seção seguinte.



### 3. Os impulsos da mentoria, impactos e (des)encontros na disciplina de PCC

Em minha tese, acompanhei o trabalho de professoras/es em formação já atuantes em cursos extracurriculares, investigando percepções, atitudes e posicionamentos, além de suas próprias teorias sobre o conceito de criatividade. Após ministrar três disciplinas de PCC na graduação em Letras Estrangeiras (como é denominada na instituição), constato a possibilidade de ajustar esse formato de mentoria para o acompanhamento em intervenções e observações na educação básica, com o intuito de acompanhar a ida a campo e de realizar o planejamento de atividades previstas em contextos específicos.

Como defendo na proposta para formação de professoras/es, a mentoria não deve estar presa a fases estanques na grade curricular. O acompanhamento pode ser realizado desde as primeiras experiências e visitas às escolas para aqueles que desejam receber um suporte mais direcionado (NUNES, 2022, p. 243). Como ação paralela ao conteúdo previsto em ementas e planos de ensino, considero que um programa de mentoria, nos moldes do sugerido, possa ser expandido e vivenciado como espaço para problematização, reflexão, discussão e ação diante das primeiras experiências docentes<sup>7</sup>.

No âmbito da disciplina “Língua, ensino e Interculturalidade na educação básica” – uma PCC de tronco comum, aberta a todas as línguas –, abordamos temas como plurilinguismo; dominação e colonialidade; inter- /transculturalidade; políticas linguísticas em educação linguística crítica; a educação indígena; interculturalidade e movimentos negros; desafios decoloniais e coletivos, entre outros. Durante o semestre, dialogamos com textos de autoras e autores que trazem à tona uma série de denúncias, reflexões e críticas ao modelo de vida humana vigente: Ailton Krenak, Nego Bispo, Cida Bento, Vera Candau, Jerá Guarani, bell hooks, Catherine Walsh, para citar apenas algumas e alguns. Os deslocamentos provocados pelo debate teórico revelaram o poder da agência pedagógica, além de conferirem empoderamento às pessoas envolvidas.

Diante das primeiras provocações e experiências com propostas de produção de material didático e a concepção de uma sequência didática, pautada nos princípios da perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica, os deslocamentos e desconfortos começaram a ser sentidos. Em rodas de conversa, os principais comentários de estudantes giravam em torno da busca pela materialização das teorias em práticas cotidianas. Se apontamos para espaços de reflexão e de compartilhamento, não podemos fixar-nos na teoria sem consonância com a prática, seguindo o dito popular: “Não faça o que eu faço. Faça o que eu digo”, como expõe Rogers (1977, p. 155). De fato, a práxis de Freire (1987, p. 52), na qual prática e teoria caminham juntas, precisa ser vivida, visando à transformação pessoal e social.

Após leituras e deslocamentos provocados em rodas de discussão e trabalhos em pequenos grupos durante a primeira parte do curso, foi proposto, em um segundo momento, a organização de um evento para saída a campo no Colégio de Aplicação da universidade, o qual denomi-

<sup>7</sup> No primeiro semestre de 2019, foi publicada a resolução CNE/CP N. 2 (BRASIL, 2019) que prevê a mentoria como parte do currículo na formação docente.

namos “Feira Intercultural”. Esse evento reuniu todos os grupos do terceiro ano da escola com aproximadamente noventa participantes.

Durante a elaboração das propostas, os grupos foram divididos nas diferentes línguas do curso (alemão, inglês, francês, italiano e espanhol), pois as salas de aula disponíveis correspondiam a um espaço específico para cada língua. Essa delimitação de “territórios” foi realizada pela praticidade, mas não se revelou como a melhor maneira de organização, pois criamos/reproduzimos espaços “fixos” para línguas/culturas.

O programa de acompanhamento e mentoria seguiu durante toda a preparação no período de três semanas. Para o dia do encontro (figura 2), foram mobilizados recursos e vinte seis estudantes da disciplina se dividiram em 17 estações de aprendizagem ou estandes que ofertavam diferentes atividades, elaboradas com base nas premissas da interculturalidade crítica e do aporte teórico da disciplina. Organizamos um total de cinco salas de línguas, com materiais diversos, ferramentas digitais, música, dança, jogos, entre outros. De acordo com o número de pessoas envolvidas, algumas salas puderam contar com mais ofertas. Estudantes de diferentes línguas transitaram por todos os ambientes e participaram das diferentes atividades. A cooperação entre os visitantes foi notável: aprendizes e professoras/es se ajudavam mutuamente, trocavam informações e participaram ativamente das atividades em todas as línguas.

**FIGURA 2.** Cartaz de divulgação da Feira Intercultural



Fonte: elaboração própria.



Dentre as estações, figuravam temas como antirracismo, autoras apagadas na história, personalidades outras, regiões outras (como Cuba pela música, Filipinas e Guiné Equatorial), *Zumbi lives*, uma “aventura pela língua no mundo”, histórias coletivas, músicas e sensações, curiosidades e informações decoloniais em quebra-cabeças e jogos digitais, como Kahoot, para citar apenas algumas ofertas e esboçar o panorama das atividades propostas. Como impulso à continuidade do projeto, planejamos uma publicação conjunta com as atividades oferecidas na feira, como forma de divulgação e aceno para futuros diálogos e parcerias. Como “ninguém faz nada sozinho”, o fato de contar com a abertura à participação por parte das/os estudantes representou a força motriz para a realização do projeto. Outro aspecto decisivo foi a flexibilidade para lidar com situações imprevisíveis. Esses elementos – abertura, participação, flexibilidade – são cruciais e estão imbricados no conceito de Criatividade Local.

Apesar dos desafios encontrados ao longo do percurso, o resultado e a acolhida no local visitado acabaram por motivar os envolvidos a prosseguir com novas tentativas e projetos nessa direção. Ademais, já contamos com a mobilização de estudantes, para criar um projeto de extensão que leve essas feiras a outros espaços e outras escolas da rede pública. Neste ponto, observo como as teorias se entrelaçam na prática, resultando em ações pedagógicas. A escuta ativa e a horizontalidade contribuem para promover o engajamento livre e a sensação de fluxo, mesmo diante de ameaças, inseguranças e dificuldades, conforme delineado no programa de mentoria.

Como aspectos a serem revistos em experiências futuras, vale destacar a necessidade de planejamento adequado para a dimensão temporal, por se tratar de um período mais curto em comparação com o acompanhamento semestral de docentes em formação. Por ser intenso e mais conciso, essa intervenção requer da/o mentora/mentor tempo e energia para orientar grupos e pessoas. De fato, esse é outro desafio para a proposta, pois diante das carências de recursos nas universidades públicas e da demanda de trabalho de docentes, sobrecarregadas/os em diferentes atividades (NUNES, 2022, p. 100), resta-nos buscar aliadas/os para apoiar a proposta e seguir exigindo mudanças desse quadro educacional.

Além disso, ameaças ao desenvolvimento da Criatividade Local, em meio a inseguranças, apatia e falta de interesse pela proposta estiveram presentes. Como mentora, procurei manter a proposta sem imposições ou posturas autoritárias, atitude que custou muita perseverança e confiança no trabalho conjunto. A meu ver, sem engajamento livre, esse tipo de proposta não atinge seus objetivos primeiros. Com base no pressuposto de que a agência pedagógica pode provocar transformações sociais e pessoais, foi possível observar diferentes atitudes ao longo do processo: partindo de posições avessas a atividades escolares para ações concretas de envolvimento livre por parte das/os estudantes.

Quanto à condução prática da disciplina, o início desse percurso suscitou muitas dúvidas sobre como elaborar a atividade de forma que as pessoas pudessem estar livres para interagir e transitarem pelas estações. A proposta envolvia a criação de “estações de aprendizagem” que não exigissem a presença e a (“desejosa”) explicação formal de professoras/es, mas apenas o acompanhamento e orientações para o trabalho em pequenos grupos. Em certos momentos, as/os estudantes apresentaram dificuldades para sair do esquema tradicional de aula, no sentido res-

trito da palavra. Para auxiliar nesse processo, foram apresentados exemplos concretos de ações semelhantes em outros momentos e espaços, para que a proposta pudesse ser concretizada.

A escolha das temáticas para as atividades também seguia um esquema mais tradicional, e até mesmo colonizador, de ensino em um primeiro momento. Para agir contra essa tendência, recorreremos várias vezes às nossas leituras da disciplina e à discussão sobre a práxis pedagógica, evidenciando nossas tendências a reproduzir discursos colonizadores quando reforçamos (mais uma vez) binarismos “lá, melhor; aqui, pior” (NUNES, 2023), quando apagamos variedades linguísticas e enaltecemos línguas de prestígio em um “país das maravilhas” no Norte global e em cenários idealizados (NUNES, 2022, p. 178).

De maneira geral, os resultados do projeto foram positivos e as equipes valorizaram o compartilhamento de experiências nos processos colaborativos. No entanto, divergências e resistências à proposta dialógica do projeto surgiram, o que pode ser, de certa forma, esperado em encontros humanos. No entanto, seguindo os preceitos de Rogers, que afirmava que toda pessoa tem seu potencial e pode contribuir à sua maneira, foi priorizado o diálogo na busca por alternativas em conjunto. É válido ressaltar que essas intervenções podem ser desgastantes para a/o mentora/mentor, uma vez que se trata de um processo em constante (de)construção e de (re)leitura de si.

E sim, existem diversas barreiras para iniciar trabalhos com essa perspectiva, incluindo possíveis divergências entre pessoas do grupo, a conciliação de dimensões institucionais, os arranjos administrativos, o cronograma e toda a estrutura que deve ser preparada para a realização do encontro. A colonialidade está presente em nosso ser, e muitas vezes nos faz querer sempre ter razão, o que pode dificultar o trabalho em equipe. Aprender no coletivo e aprender a conviver são os maiores desafios da humanidade. Se não nos deslocarmos e mudarmos nossa perspectiva, estaremos fadados à extinção. Ao apontar essas dificuldades, não tenho a intenção de desanimar ninguém. Pelo contrário, esses percalços podem servir como combustível para lidar com os obstáculos, para compartilhar experiências, alterar o que for possível, reivindicar mudanças e tentar juntos de novo (e de novo e mais uma vez).

Precisamos aprender mais sobre generosidade. É como diz Jerá Guarani (2021, p. 19):

É esse conceito que faz a nossa vida ser boa na aldeia, é isso que buscamos: ter só o suficiente, ajudar o próximo com nossos conhecimentos sem cobrar e ser solícita – o tempo inteiro estar atenta e estar a postos para ajudar o outro que precisa, independentemente de quem é, de onde veio.

Estamos distantes desse modelo de vida, mas podemos seguir reinventando e revisitando saberes e modos outros de conhecer e de estar no mundo. Projetos locais em conexão podem indicar o quanto esse movimento pode ser promissor, até mesmo para que ainda possamos (con)viver neste planeta.

#### 4. Considerações finais

Buscar entender e analisar sua própria prática por meio de diálogos em disciplinas já nos primeiros semestres na graduação pode contribuir para a inicialização e a continuidade profissional, tornando essa passagem menos ameaçadora e mais empoderada, encarando os desafios

com mais lucidez e força conjunta. Ademais, o acompanhamento e a promoção de atividades que envolvam o trabalho conjunto entre universidades, escolas e comunidade possibilitam a criação de pontes e a visibilidade das ações e projetos institucionais que beneficiam e aproximam os maiores interessados em promover uma educação de qualidade, libertadora e significativa a toda população.

E essa foi a proposta do trabalho com a feira intercultural. Com esse trabalho, experienciou-se a Criatividade Local como o “lugar fluido, um espaço de negociação de sentidos” (2022, p. 238). A sensação plena em *flow* com a realização do trabalho conjunto ultrapassa os limites da disciplina. As sementes ali plantadas podem engajar o grupo em outros projetos em diferentes contextos, tornando a ação criativa contagiante. Ademais, a Criatividade Local pode provocar deslocamentos, como condição para analisar as demandas globais/institucionais, sem aceitá-las incondicionalmente, mas avaliando sua (in)adequação a partir de seu local, ressignificando e dialogando com essa demanda, sem subjugar-se.

A prática de mentoria em diferentes contextos exigiu ajustes e a constante construção e reconstrução de significados. Durante esse processo, foi necessário acessar e reconhecer as próprias ameaças e o desejo de completude, revisar posturas e tomadas de decisões pedagógicas. Dúvidas, anseios e angústias foram compartilhados em rodas de conversa ou individualmente, visando a repensar o contexto de formação, sem recorrer a soluções simplistas ou julgamentos binários, comuns no modelo colonialista de ensino (NUNES, 2022).

Para estabelecer um repertório de atividades e ações, foi necessário superar barreiras e posturas preconcebidas, que eram consideradas as únicas possíveis e “corretas”. Além disso, foi fundamental promover atitudes que se opõem ao “latifúndio linguístico” (PUH, NUNES, 2023), valorizando o plurilinguismo e o trabalho conjunto e percebendo que somos falíveis e incompletas/os. Nesse sentido, disciplinas com a proposta de PCC são imprescindíveis. É fundamental reconhecer essas questões na prática, pois a experiência direta é mais enriquecedora do que a mera leitura em um artigo.

Vale lembrar que estamos ainda descobrindo esses percursos, discutindo, avaliando o que seria exatamente o debate decolonial, o potencial da Interculturalidade crítica e da Criatividade Local, como debates tão necessários durante a formação do profissional de Letras. Não temos respostas prontas, no entanto, já plantamos algumas sementes para seguir pensando, agindo, tentando de novo e mais uma vez...<sup>8</sup>

## CONFLITO DE INTERESSES

A autora não tem conflitos de interesse a declarar.

<sup>8</sup> Agradeço aos estudantes da disciplina de “Língua, ensino e Interculturalidade na educação básica” pela parceria, pelos ensinamentos e compartilhamentos durante esse percurso.

## REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. (2013). América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira De Ciência Política**, (11), 89-117. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>. Acesso em: 29 nov.2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002**, 04 de março de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 nov. 2023.
- CANDAU, Vera. M. F; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. Teoria do *Flow*, pesquisa e aplicações. Tradução: Marina Gomes. **ComCiência**, n. 161, set. 2014a. Disponível em: <[http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542014000700010&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542014000700010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 17ª edição. 1987.
- FÜHRER, F.-M.; CRAMER, C. Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: CRAMER, C.; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (Hrsg.). **Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung**. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2020a. S. 748-755. Disponível em: <<http://doi.org/10.35468/hblb2020-091>>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- GUARANI, Jerá. Para nós, o futuro é indígena. In: MOULIN et al. (org). **Habitar o antropoceno**. BDMG Cultural, Cosmópolis, 2022. Disponível em: <<https://bdmgcultural.mg.gov.br/wp/wp-content/uploads/2022/02/bdmg-cultural-livro.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing**. New York: Routledge, 2012.
- MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017a. Disponível em: <<http://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G. **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
- NUNES, E. C. R. **Entre “becos sem saídas” e o “pulo do gato”**: Criatividade Local e mentoria na formação inicial de professores de alemão no Brasil. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.8.2021.tde-11032022-212301. Acesso em: 30 nov. 2023.
- PEREIRA, B.; MOHR, A. Origem e contornos da prática como componente curricular. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G. (Orgs.) **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, p. 19-38.
- PUH, M.; NUNES, E. C. R. Os entrelugares e o futuro aberto da formação e atuação docente em língua alemã na luta contra o latifúndio linguístico. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e14201, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14201. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14201>>. Acesso em: 2 dez. 2023.



QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Tradução: Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.