

DA ARTE DA AULA E DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Angélica Vier Munhoz
Tiago Weizenmann

Angélica Vier Munhoz
Tiago Weizenmann

Da arte da aula e do exercício da docência universitária

1ª edição

EDITORA
UNIVATES

Lajeado/RS, 2024

Universidade do Vale do Taquari - Univates
Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider
Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

EDITORA
UNIVATES

Editora Univates
Coordenação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne
Editoração: Marlon Alceu Cristófoli
Capa: Michelle Perceval

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil
Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984
editora@univates.br / http://www.univates.br/editora

M966 Munhoz, Angélica Vier

Da arte da aula e do exercício da docência universitária / Angélica Vier Munhoz, Tiago Weizenmann – Lajeado : Editora Univates, 2024.

184 p.
Disponível em: univates.br/editora-univates/publicacao/426
ISBN 978-85-8167-315-8

1. Ensino. 2. Formação pedagógica. 3. Professores. 4. Universidade. I. Munhoz, Angélica Vier. II. Weizenmann, Tiago. III. Título.

CDU: 371.13

Catalogação na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Gigliola Casagrande – CRB 10/2798

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a visão do Conselho Editorial da Editora Univates e da Univates.



Fizeram parte da artesania desta proposta:

Aline Pin Valdameri

Claudia Inês Horn

Eduardo Sehnem

Fernanda Storck Pinheiro

Gabriel Machado Braido

Kári Lúcia Forneck

Márcia Solange Volkmer

Maria Elisabete Bersch

Maria Isabel Lopes

Merlin Janina Diemer


ISP

SUMÁRIO

I. APRESENTAÇÃO - *Jorge Larrosa Bondía*..... 7

II. DO ESTAR E PENSAR JUNTOS..... 19

III. POR UMA POLÍTICA EM ENSINO 27

Concepção..... 27

Princípios pedagógicos..... 31

Transversalidade..... 31

Criação..... 36

Experimentação..... 39

Aprendizagem..... 43

Alteridade..... 48

A tríade – ensino, pesquisa, extensão..... 52

IV. A AULA COMO CENTRALIDADE 55

Das definições de uma aula 55

Os três momentos de uma aula 58

Apresentação..... 58

Exposição..... 59

Experimentação..... 60

Modos de aula: o seminário e o atelier..... 60

Seminário..... 61

Atelier..... 63

O atelier extensionista – o elo com a comunidade 65

Palavras e sonoridades sobre a aula 66

V. UM MODO DE PREPARAR/CRIAR UMA AULA 79

Notas de aula 79

Estar à espreita 80

Dialogar com os arquivos *82*
Criar/transcriar *83*
Roteiro para notas de aula 84

VI. DIDÁTICAS, METODOLOGIAS, PRÁTICAS E OUTROS AFINS 87
Não pergunte a ninguém como dar uma aula 87
Uma didática inventiva 90
Estar em aula – o gesto, a voz, a presença do professor ... 92
A provocação do pensar em uma aula 95
Exercícios de pensar *97*
Lugares possíveis, mas não idealizados, de professores e estudantes 98
Teoria e prática – uma relação entre 99

VII. AVALIAÇÃO – DO QUE AINDA INSISTE 105

VIII. O ENSINO HÍBRIDO 109
Do que se trata 109
Procedimentos didáticos do Ensino Híbrido 111

IX. COMPOSIÇÃO CURRICULAR 115
Estúdio de Criação (ESC) 117
Mapa viagem do estudante 136

X. O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 167

REFERÊNCIAS 178



I. APRESENTAÇÃO

Jorge Larrosa Bondía

Hace varios años, en una conversación en el "*Elogio del Profesor*", Maximiliano López y yo imaginamos un aire poblado de pompas de jabón. La epígrafe, por supuesto, eran los versos de Antonio Machado, cantados por Joan-Manel Serrat: "yo amo los mundos sutiles, ingrávidos y gentiles, como pompas de jabón". En su primer intervención, Maxi habló de una conferencia de Marilena Chauí, que define el neoliberalismo por su capacidad de convertir cualquier cosa en mercancía, cualquier institución en empresa, cualquier acción humana en compra o venta, en pérdida o ganancia, en producción o consumo. En ese contexto, yo traje una entrevista con Jacques Rancière, en la cual él dice que el capitalismo no es una fuerza que domina, sino un aire que nos envuelve y que respiramos para vivir, sin percatarnos, un aire tóxico, pero nosotros, los humanos, aún seguimos

siendo capaces de crear pompas respirables en el interior de una atmósfera irrespirable: "intentamos excavar agujeros en ese medio envolvente, acondicionarlos y ampliarlos", con la pretensión, él piensa, de experimentar "modos diferentes de habitar en común el mundo sensible". Para esto, a veces, lo que hacemos es apoyarnos "en la potencia de expansión propia de una forma".

Precisamente de eso se trata en este libro: de expandir una forma, la forma aula, la potencia del aula, para intentar ampararnos en ella, o que sea ella la que nos ampare.

También hace varios años, en 2019, Jan Masschelein organizó una conferencia internacional titulada "Reclaiming study practices" cuya convocatoria decía que las prácticas del estudio, esas que definen la vida de los profesores y de los estudiantes "han sido ocupadas por diferentes poderes que se han apropiado de sus espacios, sus tiempos, sus procedimientos y su materialidad", y que se trata entonces de "pensar cómo podríamos reclamar de nuevo esas prácticas de estudio, protegiéndolas, defendiéndolas, liberándolas o reinventándolas".

No puedo dejar de pensar que este libro es una pieza más, y de las nobles, en esa tarea de defender y al mismo tiempo reinventar el aula, sus espacios, sus tiempos, sus procedimientos y sus materialidades.

Las primeras páginas del libro cuentan los dos años de estar y de pensar juntos en ese bello proyecto de reforma curricular al que Univates me invitó tan generosamente. Lo que me hizo feliz del proyecto fue comprobar que el aula era el centro de lo que ellos llamaban un ecosistema de aprendizaje basado, como no podía ser de otro modo, en un ecosistema de estudio. Y lo que me hizo aún más feliz es me estaban proponiendo un ejercicio práctico de pensamiento, nada más y nada menos que un trabajo de diseño.

Si, como dice Flusser, el diseño es el trabajo con la forma de las cosas, lo que íbamos a hacer era diseñar aulas, es decir, trabajar con la forma del aula, actualizar su potencia, defender y reinventar sus espacialidades (hacer aula es hacer lugar), sus temporalidades (dar aula es dar tiempo), sus procedimientos (sus ejercicios, sus modos de hacer: hacer aula es componer quehaceres), sus materialidades (arquitectónicas, tecnológicas, pero también los modos de dar forma a la materia por excelencia: la materia de estudio).

¿No será el aula lo que transforma algo del mundo en materia de estudio? ¿No será algo así como el tiempo, el espacio y los procedimientos para una materialización del mundo, de algo del mundo, en objeto de estudio, en cosa para el estudio? De eso trata también este libro, no sólo de que en el aula se enseñan, se aprenden y se estudian cosas, sino

también del aula como una composición de cosas para estudiar y con las que estudiar.

Flusser lo dice así: "si es cierto que la forma es el cómo de la materia, y la materia el qué de la forma, entonces el diseño es uno de los métodos para dar forma a la materia y para hacer que ésta aparezca como aparece, y no de otro modo. El diseño muestra, como toda articulación cultural, que la materia no aparece (es inaparente) a menos de que se la in-forme, y que, una vez in-formada, es cuando comienza a parecer algo (se vuelve fenoménica)".

Y eso hace también este libro, in-formar el aula de una determinada manera, hacer aparecer su potencia en una forma que, a la vez, es un modelo o un prototipo, es decir, un campo de posibilidades, es decir, una inspiración para la realización de otras formas posibles del aula, todas ellas igualmente reales, igualmente materiales, como las que no tengo duda de que se están haciendo todos los días en la Univates, y ojalá que en todas las universidades del mundo en las que el aula aún continúa siendo el centro de la vida estudiosa.

Terminaré con una imagen. En *La segunda espada*, Peter Handke ve desde la calle las aulas todavía vacías de la escuela.

> Todos los ventanales ya estaban limpios; los suelos y las mesas, fregados y lavados […]. Sobre las repisas de las ventanas y en otras

> partes se amontonaban y apilaban, no como si los hubieran reordenado expresamente, sino más bien como si estuviesen en su sitio desde siempre, los libros, los atlas y demás 'materiales didácticos'; detrás de la pizarra, en un rincón, brillaba un globo terráqueo, y todo esto, junto con la pulcritud de los cristales de las ventanas y el luminoso interior de la clase, tan bien ordenado, con su silencio expectante, pasó a mí, que estaba fuera, como una especie de alegría por aprender.

Alguien mira un aula vacía. La claridad del espacio y la mera disposición de las cosas que están ahí latentes, inmóviles y silenciosas, como esperando, transmite al contemplador un estado de ánimo, quizá motivado por un recuerdo de infancia que, por un instante, despertó al niño "que había sido una vez -de eso hacía mucho tiempo".

Algo de eso está también en la base de este libro, quizá lo más importante, el deseo o la esperanza, como le acomete a Handke después de la contemplación del aula vacía, de que "ahí y allí, y allí, y también allí, pronto tendría lugar una reapertura, por suerte una indefinible, en cualquier caso, una gracias a la cual soplaría aire fresco". Un aire respirable. Una burbuja de jabón. ¿Una especie de alegría por aprender?

Y copio a continuación un texto breve que escribí hace tiempo, y que quedó inédito, porque me parece que dice algo del aula, de un cierto tipo de aula, claro,

una que alguien hizo, o abrió, en mi presencia y que creo que puede venirle bien a este prólogo. El texto se titulaba "Dar cabida" y dice lo siguiente:

Ayer, en la puerta de la filmoteca, me di de bruces con dos palabras: "dar cabida". Eran el título de una exposición de Perejaume que consiste en la filmación, durante cuatro meses, de un agujero en el suelo, en medio del campo, abierto por el artista con un pico y una pala. En el folleto de la exposición, la misma filmoteca se compara con un agujero en medio del barrio cuyas funciones de conservación, archivo, receptáculo y "anidamiento" de imágenes podrían considerarse como variantes del "dar cabida".

La actividad a la que iba era bien escolar. Una sesión de lo que se llama *Aula de cine* que tiene lugar semanalmente, abierta al público, pero dirigida especialmente a estudiantes de cine, arte y comunicación de las universidades catalanas. Se proyectó *Limite*, una película de 1931, del cineasta brasilero Mario Peixoto. Hizo la presentación Javier Urrutia, un profesor de una escuela de cine que se llama *Educa tu mirada*. Es muy probable que fuera él quien había seleccionado la película.

Dijo que era muda, larga y experimental, difícil de ver, de esas que requieren un esfuerzo de atención, de esas a las que hay que darles algo para que nos den alguna cosa, y la relacionó con el cine de vanguardia de la época. Leyó un par de citas sobre lo que significa

cine de vanguardia y sobre el tipo de mirada que exige y, de alguna manera, produce, como si nos enseñara a mirar de otro modo. La gente aplaudió la presentación y también aplaudió cuando terminó la proyección de la película. Hubo nuevos comentarios del profesor al final, de los que a mí me gustan, tres o cuatro subrayados o recordatorios de sus imágenes preferidas, justificando su importancia.

Me llamó la atención que hablara del cine como un repertorio de "imágenes perdurables" y pensé la cantidad de trabajo y generosidad que son necesarios para que algunas cosas perduren. La película había sido restaurada recientemente y había algunos momentos muy hermosos en los que se veían las corrosiones del celuloide deteriorado. Había también algunos textos que sustituían (y explicaban) fragmentos perdidos. El tiempo había hecho sus agujeros. El profesor dijo que el celuloide "había sufrido daños" con el paso del tiempo y que también de sufrimientos y de daños hablaba la película. Me llamó la atención cuando se preguntó por la necesidad de "filmar varios minutos el pelo de una mujer movido por el viento" y se respondió que "ninguna". Me recordó a Handke cuando dice que por mala que sea una película siempre hay un momento "en que el viento mueve las hojas de algún árbol" y que eso ya es suficiente.

Lo que perdura, dijo el profesor, no lo hace por ser ni útil ni por ser necesario, sino porque lo

hacemos perdurar. Tampoco había ninguna necesidad de que estuviéramos tanta gente allí, durante tres horas, mirando imágenes y haciéndolas perdurables en nuestras retinas. Pensé que tal vez algunas de ellas polinicen algún día, quizá ya inconscientemente, las que producirán los jóvenes aprendices de cineastas que había en la sala.

Algunos de los chicos y las chicas tomaban notas en sus celulares durante la proyección, como para acordarse de lo que les había llamado la atención por algún motivo. Hubo un coloquio después en el que varios jóvenes estudiantes ensayaron a ponerle palabras a lo que habían visto. Se notaba que eran palabras recién aprendidas, seguramente en la Facultad. La distinción entre lo bello y lo sublime, por ejemplo, y entre cine de poesía y cine de prosa, o calificaciones como expresionismo o surrealismo. Como si estuvieran comenzando a articular su cinefilia más allá del me gusta o no me gusta, del me sirve o no me sirve.

Ya sé que está muy discutida, pero me gustaría subrayar esa palabra: cinefilia, amor al cine. Los estudiantes (y todos los que estábamos allí, escuchando) estaban aprendiendo a distinguir y a relacionar con el instrumento mayor que los seres humanos tenemos para eso: el lenguaje. Un lenguaje, además, en ese caso, propio de la materia. Todos estábamos aprendiendo no sólo a ver cine sino

también a hablar de cine. Antes de terminar alguien dijo que en la web de la filmoteca se podía encontrar una bibliografía complementaria y un mediometraje que una cineasta gallega había filmado en homenaje a la de Peixoto. No sé si algún profesor había pedido alguna tarea sobre la película para presentar la semana siguiente en la universidad, pero digo eso de la bibliografía y del ejercicio porque no sólo estaban aprendiendo a hablar, sino también, quizá, a leer y a escribir, y la diferencia no es baladí. La gente volvió a aplaudir (¿a agradecer?) antes de salir de la sala.

Cuento todos esos detalles porque muestran a qué se estaba dando cabida en esa escena tan bella, tan generosa, tan nítidamente escolar. Con pequeñas variaciones, no es difícil imaginarla con chicos de primaria o de secundaria. No es difícil imaginarla tampoco dentro de una escuela. La filmoteca fue, durante el tiempo que duró el aula de cine, una escuela, y se podría intentar hacer el listado de todo a lo que dio cabida. Y también de todo lo que hubo que dejar afuera para que lo que allí pasó pudiera ocurrir.

Me parece que esos listados nos darían una idea de qué es una escuela o, tal vez mejor, de qué hay en una escuela. Una vez le escuché a Carlos Skliar que la pregunta interesante no es qué es el amor sino qué hay en el amor. Algo muy parecido a lo que vi ayer en la filmoteca pasa todos los días en todas las escuelas, desde la escuela primaria hasta la universidad. ¿O no?

¿O cada vez menos? ¿Qué hay, o qué se pone, en una escuela? ¿Y cómo se pone?

Dar cabida entonces. La escuela como cavidad, como recipiente (de recibir), como agujero (oquedad, vacío) que da cabida, un tiempo y un espacio en el que caben cosas, pero no cualquier cosa. Un tipo de cavidad distinto de otras cavidades que hay en la ciudad y que acogen otras cosas, otras personas, otras actividades. La ciudad como una serie de cavidades diferentes, seguramente relacionadas entre sí, pero diferentes. Algunas más hostiles y otras más hospitalarias. Y nos la pasamos yendo de unas a otras, tratando de respetar la especificidad de cada una. Para que una escuela sea escuela tiene que diferenciarse de otros recipientes (de una casa, una oficina, un jardín, una tienda, una plaza, un museo, una biblioteca, un teatro, un hospital…) y tal vez también relacionarse con ellos.

Hay un verbo también: el verbo dar. Las cosas no caben o tienen cabida por sí solas, sino que hay que darles cabida. La escuela como un tipo de dar entonces, ese que lo que da en primer lugar es, justamente, cabida.

Cabida es el "volumen interior de un recipiente" o la "extensión de un terreno". Cabido es "ser estimado o bien acogido en un sitio". Caber es "ser contenido" pero también "ser posible o admisible" (esto no cabe en esta casa) y "ser capaz de alguna cosa" (no cabe en él tanta mezquindad). Dar cabida es "aceptar" y

también “hacer sitio”. Hay que hacer sitio para que se pueda dar cabida.

La filmación de Perejaume empieza con el artista haciendo el agujero. El hueco se va abriendo y, al mismo tiempo, un montón de tierra crece a un costado. A veces la pregunta no es por lo que falta sino por lo que sobra, por lo que hay que sacar de ahí. Hay que vaciar primero y resistir la tentación de rellenar enseguida los huecos. Tal vez la escuela, como muchos otros recipientes, está demasiado llena de cosas que no le corresponden. Como abundan los rellenadores de agujeros, el trabajo con el pico y la pala tiene que ser continuo. Para poder dar cabida. Y no digamos de la tendencia casi natural en esta época de convertir los huecos en vertederos. Perejaume saca tierra, piedras y raíces en cada paletada, a veces está duro y tiene que usar el pico. Pero para hacer cualquier cavidad en la ciudad (y en muchas partes del campo) lo que hay que sacar es un montón de basura.

En la exposición hay una breve entrevista con el artista en que habla de una especie de “ecología de las imágenes”. Dice que el espacio es limitado, que los artefactos de cultura también ocupan un espacio siempre demasiado lleno, a veces obstaculizando o suspendiendo otros usos posibles. Dice que hay una superabundancia de obras y que a lo mejor habría que plantearse una moratoria, como para no llenar más aún lugares que ya están saturados y por eso

hay que sacar constantemente otras cosas. Dice que a una obra hay que hacerle lugar, pero que también hace lugar, y a veces satura el lugar y más bien molesta. Dice que habría que encontrar imágenes que permitan descansar, como si todo estuviera lleno de espectadores agitados e hiperactivos y hubiera que dar cabida a otros modos de estar, más quietos. Todo ello preguntas que tienen que ver con el dar cabida. En el fotograma que servía de cartel de la exposición, está el artista haciendo el agujero y también el dispositivo que va a filmarlo. Como si la cámara fuera también un recipiente o un hueco que da cabida.

Barcelona, março de 2024.



II. DO ESTAR E PENSAR JUNTOS

Em 2019, ao propor reflexões que levassem à recriação de sua pedagogia universitária, a Univates iniciou um movimento institucional para repensar os cursos de graduação presencial, chamando a comunidade acadêmica para refletir e estudar itinerários de formação para a graduação, que estivessem alinhados às demandas e tendências contemporâneas da educação superior no país e no mundo. Sem perder de vista as conquistas até então alcançadas pelos diferentes resultados que acompanham o desempenho acadêmico dos cursos de graduação da Univates, bem como os marcos legais do ensino superior no Brasil, buscava-se criar uma concepção pedagógica e curricular que então era nominada como **Personalização do Ensino**, com vistas a um projeto que estivesse, também, de acordo com a perspectiva comunitária da instituição e com as demandas regionais, fazendo frente

aos desafios dos tempos atuais e que correspondesse às expectativas e às necessidades das novas gerações e dos campos de trabalho.

Sendo assim, a Pró-reitora de Ensino da época, Prof.ª Fernanda Pinheiro, convidou alguns professores para compor um grupo que trabalharia na criação desta proposta pedagógica curricular, que, primeiramente, foi chamado de Grupo de Inovação e Excelência Acadêmica. Esse Grupo foi composto por nove professores: Fernanda Storck Pinheiro, Tiago Weizenmann, Angélica Vier Munhoz, Cláudia Inês Horn, Eduardo Sehnem, Kári Lúcia Forneck, Merlin Janina Diemer, Gabriel Machado Braido, Maria Isabel Lopes. Ao longo dos anos de 2019, 2020 e 2021, esse grupo se reuniu, primeiro, semanalmente, depois, a cada quinze dias, a fim de estudar, discutir, criar e escrever uma proposta de Ensino para a graduação da Univates. Assim, alguns dos textos que compõem esse livro partiram de ensaios escritos por integrantes desse grupo, de modo que é possível afirmar que esse livro foi produzido por muitas mãos.

Para essa construção coletiva, o professor Jorge Larrosa Bondía foi convidado pela Univates para fazer parte do projeto institucional, desempenhando um trabalho de assessoria. Esta escolha se deve à sua importante contribuição para as reflexões sobre a educação contemporânea, materializada em extensa

produção, bem como sua posição crítica às tendências atuais na educação:

> Antigamente o professor era alguém que dava aula. Hoje é um gestor da própria carreira. Nessa carreira, há uma busca por um ranking, o que acontece na sala de aula não importa a ninguém. O trabalho em sala de aula é, muitas vezes, menosprezado. Há, inclusive, em algumas universidades, o perfil de pesquisa e o perfil de docência, como se a aula fosse um castigo aos professores que não conseguem fazer uma carreira acadêmica exitosa (Larrosa, 2019, s/p).

Sendo assim, suas atividades na Univates iniciaram no dia 9 de julho de 2019, por meio de uma videoconferência. Posteriormente, sua vinda presencial para a Univates ocorreu nos dias 5 e 6 de agosto de 2019, quando foram iniciados os primeiros estudos, organizados a partir de uma intensa agenda de atividades, reunindo 250 professores nos trabalhos que seguiram nessas datas. Na ocasião, Jorge Larrosa Bondía pronunciava as seguintes palavras a um expressivo grupo de professores:

> Então, desenhar uma aula é dar forma à aula, é trabalhar com a forma da aula, e a forma da aula é arquitetônica, é espacial, é corporal, tem a ver com diferentes técnicas de apresentação, com diferentes exercícios para produzir coisas. Eu acho que a partir daqui o desafio vai ser inventar, ou desenhar, desenhar aulas piloto. Piloto no sentido de experimentar, no sentido de que possa servir de inspiração para outras coisas, de que

> possa ser feita pública[...]. A ideia de piloto é interessante, porque seria um pouco como quando trabalhar na lógica dos protótipos, como fazer um protótipo, é uma peça única, mas, ao mesmo tempo, depois pode ser replicada, copiada, revisada, aplicada, reformulada com diferentes propósitos de ensino. [...] Por isso, ser professor é tão interessante (Larrosa, 2019, s/p).

Ao longo de dois anos de assessoria, Jorge Larrosa Bondía desenvolveu diferentes atividades na Univates, dentre as quais citam-se conversas e reuniões, momentos de estudo, orientações de trabalho, produção de vídeos, condução de discussões, revisão de textos, indicação de leituras, palestras e rodas de conversa. Durante esse tempo, foi possível concentrar a atenção em um dos espaços-tempo mais importantes da universidade – a aula, destacando que ela não é somente o espaço para fazer, mas também para estar, cujo foco se volta para o estudo. Há que se destacar que, dada sua importância no campo da educação, a presença do professor Larrosa concedeu sentido único e singular ao projeto implementado pela Univates, proporcionando momentos de formação pedagógica aos docentes da instituição para pensar a aula, a docência, o professor, o estudante e a universidade. Ao chamar a atenção para diferentes questões, fez o trabalho de apontar para aquilo que faz da existência dos docentes algo particular e único, permitindo pensar, ao mesmo tempo, sobre formas

tradicionais e as outras formas possíveis para fazer uma aula.

A partir desse movimento institucional e com a participação intensa do professor Jorge Larrosa Bondía, surgiu o projeto **AULA+**, implementado a partir de 2021, como uma nova proposta educativa que reúne atributos singulares para constituir um novo ecossistema de aprendizagem, dando outro sentido à perspectiva da formação universitária. Os espaços de *aula atelier* e *aula seminário*, por exemplo, tornaram-se noções basilares e foram concebidos para os novos currículos, com sua efetiva participação. Sendo assim, atualmente, a *aula seminário* e a *aula atelier* indicam escolhas metodológicas dos professores da Univates, no sentido de como pensar e criar uma aula, considerando permanentemente a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como, entre ensino, pesquisa e extensão.

Depois de estar e pensar juntos ao longo de dois anos, vale retomar as palavras do professor Jorge Larrosa Bondía, quando apontava o sentido de sua presença e de seu trabalho de assessoria na Univates:

> Nos últimos anos, pensei que o lugar central da universidade já não era a sala de aula. Por isso, fiquei muito feliz com este convite da Univates. Fiquei feliz em saber que esta universidade considera que seu trabalho tem a aula como centro. Aula é o lugar central da Universidade, maravilhoso ver isso aqui (Larrosa, 2019, s/p).

Para finalizar, trazemos a carta de Jorge Larrosa aos professores da Univates quando, em 2020, se organizavam Missões Docentes em âmbito internacional, com destinos que envolviam a Espanha, o México, o Chile e a Argentina. Embora os roteiros estivessem organizados e preparados, a pandemia de Covid-19 interrompeu a proposta a poucos dias de sua realização. Jorge Larrosa nos lembra em outra obra que as palavras importam, porque articulam uma relação singular entre as maneiras de dizer, as maneiras de fazer e as maneiras de ser (Larrosa; Rechia, 2018). Sendo assim, através da carta aqui exposta, também permanecem materializadas as palavras do professor Larrosa como expressão de valorização do ofício docente:

> Tengo un amigo que, preocupado por la huella de carbono que dejamos a lo largo de nuestra vida, dice que cada persona, al nacer, debería tener una cuota limitada de kilómetros para viajar en avión. Pero acepta dos excepciones para saltarse esa cuota. Si se viaja por amor. Y si se viaja para enseñar o para aprender. Así que vuestro viaje está más que justificado. Además, estoy seguro de que vuestro viaje dignifica el oficio de profesor.
> En España, en los años 20 del siglo pasado, la Institución Libre de Enseñanza (la que inspiró e impulsó las Misiones Pedagógicas de la II República) promovió una Junta de Ampliación de Estudios que becaba a profesores de primaria y de secundaria para que viajaran por Europa con el objetivo de conocer los nuevos métodos y las nuevas ideas pedagógicas. Pero la condición para recibir esas becas era que, a su regreso, los

que habían viajado para aprender fuesen por España enseñando lo que habían aprendido.

El viaje de ampliación de estudios no tenía que ver con la carrera profesional (no era para hacer méritos personales) sino con algo así como un servicio público. Europa, como sabéis, está llena de profesores brasileros y de otros países estudiando. Pero la mayoría de las veces ese estudio se considera como un premio o como un mérito personal. Además de ser una modalidad de lo que ya se llama "turismo académico". Yo creo que mi amigo no aprobaría esos viajes. Pero el vuestro tiene que ver con una responsabilidad y con un compromiso. Forma parte del oficio y, por eso, lo dignifica. Ya os dije que me impresionó mucho que una institución, una universidad, la vuestra, tomase como una tarea colectiva la renovación y la mejora de sí misma. Vuestro viaje, entonces, no es un viaje personal sino colectivo. Es toda la universidad la que viaja con vosotros o a través de vosotros. Y eso es muy hermoso.

No puedo participar en vuestra reunión del 12 de marzo, y por eso os mando apenas unas líneas para desearos suerte en vuestras misiones. Y para daros ánimos.

La palabra "misión", como sabéis, viene del verbo latino *mittere* que significa "enviar". Un misionero sería, por tanto, un enviado. Y una misión sería algo así como el encargo (o la misiva) que el misionero lleva consigo y del que se hace responsable. Un encargo colectivo si se trata de una co-misión.

Vosotros y vosotras salís como enviados, pero como enviados-profesores, como enviados "en tanto que" profesores. Vuestra misión es aprender cosas que os ayuden en vuestro oficio y, sobre todo, aprenderlo para después poder enseñarlo. El vuestro es pues un viaje de aprendizaje y un viaje de enseñanza. Algo muy bello: viajar para aprender y para

> enseñar. Y, además, en compañía, con otros, para poder conversar, para poder mirar y pensar juntos.
> Ya sabéis las preguntas que El Maestro Ignorante reitera una y otra vez: y tú ¿qué ves?... y tú ¿qué piensas? Ya sabéis que la sensibilidad, la palabra y el pensamiento son nuestros mejores instrumentos.
> Mantened entonces los ojos (y los oídos) bien abiertos, cultivad la atención y la inteligencia, no olvidéis el lápiz y el cuaderno, cultivad todos los días la conversación (el ejercicio de compartir lo que habéis visto y lo que habéis pensado) y, sobre todo, que la alegría del aprender y del enseñar, la belleza y la generosidad de nuestro oficio, viaje con vosotros. Un abrazo.
>
> Jorge Larrosa, 9 de marzo de 2020.

Uma história para contar. Iniciamos relatando a trajetória e a presença do professor Larrosa na Univates, entendendo que o projeto AULA+ produz autenticidades, à medida que inspirações conceituais provêm das palavras ditas e escritas por esse importante professor no campo da educação.



III. POR UMA POLÍTICA EM ENSINO

Concepção

Tratar o ensino como uma política institucional diz respeito a uma escolha. Em tempos em que a aprendizagem ocupa uma posição de centralidade, a qual não está somente relacionada a conhecimentos escolares, mas a uma sociedade da aprendizagem, eleger o ensino como foco é uma tomada de decisão política. Tal decisão encontra ressonância nas discussões educacionais contemporâneas de autores como Jorge Larrosa (2018; 2019), Jorge Larrosa e Karen Rechia (2018), Gert Biesta (2013; 2018; 2020), Jan Masschelein e Maarten Simon (2018), Sandra Corazza (2012; 2013; 2015), entre outros, para quem é necessário retomar o lugar do ensino e do professor, na contramão de uma certa ênfase no aluno e na aprendizagem, defesa inconteste de pedagogias que defendem a

construção ativa do conhecimento. Certamente não se trata de abandonar a dimensão do aluno e da aprendizagem, mas perspectivá-la.

Nesse sentido, ao tratar de uma política de ensino da/na Univates, é necessário compreendê-la em meio a um processo complexo, o qual toma o lugar do professor na sala de aula como elemento fundamental do processo educativo. Dessa forma, é a partir do ensino que se aposta numa maneira de agir que instigue e encoraje os sujeitos, imbricados no processo educativo, a existirem no mundo de forma autoral, coletiva e democrática. Como afirma Biesta (2013, p. 75), "a tarefa educacional exige interrupções questionando quais potencialidades vão ajudar e vão dificultar as formas adultas de estar no mundo, ao invés de deixar tudo emergir, fluir, crescer". Em outras palavras, a política de ensino aqui apresentada refere-se àquela que produz uma preocupação com abrir possibilidades existenciais aos estudantes, como sujeitos responsáveis no e com o mundo (Biesta, 2020), o que só se torna possível se o professor estiver engajado em mostrar o seu amor pela matéria de ensino, pelo seu ofício, por um certo envolvimento com o mundo. Outrossim, Biesta (2013, p. 80, grifos do autor) sugere que "alguém pode introduzir seu início no mundo, mas ele precisa de um mundo – um mundo composto de outros 'iniciadores' – para vir a esse mundo".

Em diferentes níveis e modalidades de cursos e dos fazeres da instituição, a política de ensino é considerada parte constituinte da pedagogia universitária, a qual afirma-se como prática de produção cultural. Isso significa dizer que a pedagogia universitária tem como propósito fazer com que o mundo fale com os sujeitos, seja pelo trabalho que envolve o ensino, o estudo ou a prática (Masschelein; Simons, 2018). Assim, assume-se o ensino como atitude, intenção, como um modo de pensar e de agir que rompe com as concepções de transmissão e transferência de saberes, projetando-se como um exercício ético, estético, social e político da docência.

Disso decorre que tal política de ensino coloca em xeque a ideia de uma identidade docente enquanto um modo de fazer único ou uma prática que se diz verdadeira. Da mesma feita, problematizam-se os discursos educacionais voltados à despersonalização do professor, os quais aproximam o ofício docente da aplicação de procedimentos padronizados ou de competências a serem alcançadas pelos seus estudantes. O professor, como diz Larossa (2018, p. 47), "precisa ter as mãos livres para poder exercer o seu ofício, para poder fazer o que tem que fazer". Portanto, o que se toma como política de ensino diz respeito a uma maneira de dar centralidade ao ensino e ao professor em uma aula, compreendendo que "os deslocamentos entre diferentes formas de conhecer e suas políticas mostram que é possível não confundir

uma forma de ensinar com um único modo de praticá-lo" (Dias, 2009, p. 170). Sendo assim, os modos do professor praticar o ensino relacionam-se com maneiras inéditas de existir enquanto docente, tendo em vista que "o que um professor ensina não estaria separado da forma como encarna aquilo que ensina" (Munhoz, 2022, p. 3).

É importante considerar que essa política de ensino engloba o conjunto de elementos que engendram o processo educativo na Univates, o que inclui considerar o currículo, o estudo, a aprendizagem, a aula e a avaliação. Por sua vez, as relações pedagógicas presentes no ensino consideram diferentes dimensões, entre elas, a cognitiva, a técnico-profissional e científica, a criadora, a estética e experimental, a ético-política e a social.

Há que se ressaltar ainda que a política de ensino da Univates existe num contexto de interdependência e de indissociabilidade com a pesquisa e a extensão universitária, permitindo que se componha um conjunto de ferramentas que incidem nos modos de olhar e de fazer o processo educativo, compreendendo a teoria e a prática como uma só e mesma materialidade, de modo que "[...] a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática" (Foucault, 2001, p. 71).

Dessa política de ensino, emergem princípios pedagógicos, apresentados na próxima seção.

Princípios pedagógicos

A política de ensino da Univates considera a perspectiva comunitária da instituição, bem como as demandas regionais que se fazem presentes, sobretudo, as que correspondem aos desafios contemporâneos, às expectativas e necessidades das novas gerações e dos campos de trabalho. Para tanto, alguns princípios foram traçados, os quais servem de eixo conceitual, metodológico e filosófico para a política de ensino, quais sejam: transversalidade, experimentação, criação, alteridade e aprendizagem. Cada um desses princípios diz respeito a uma perspectiva pedagógica que permeia o ensino da Univates, ao mesmo tempo em que se encontram articulados entre si.

Transversalidade

A noção de transversalidade, criada pela filosofia francesa contemporânea, na segunda metade do século XX, refere-se à produção e à circulação de saberes, que se engendram de forma aberta, não hierárquica, rompendo com a verticalidade e a horizontalidade, tal como afirma Félix Guattari (2004, p. 111): "A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e de uma simples horizontalidade".

Compreende-se que a transversalidade se contrapõe à perspectiva disciplinar, fragmentada e hierarquizada, que tem como imagem a árvore de saberes de Descartes (1989) – cada saber em um galho e a impossibilidade de conexão entre eles. Tal pensamento decorre da tendência exponencial da ciência moderna, a partir do século XIX, a qual instaurou a ideia de que a mente humana não seria capaz de apreender a complexidade do mundo, sendo, portanto, necessário fragmentar os saberes em partes cada vez menores. Nesse sentido, nos diz Olga Pombo (2005, p. 6):

> Sabemos que a ciência moderna se constitui pela adopção da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes. Isto é, se constituiu justamente no momento em que adoptou uma metodologia que lhe permitia "esquartejar" cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina. Ao dividir o todo nas suas partes constitutivas, ao subdividir cada uma dessas partes até aos seus mais ínfimos elementos, a ciência parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor o todo, reconstituir a totalidade. A ideia subjacente é a de que o todo é igual à soma das partes.

É fato que o problema da fragmentação encontra os seus limites na própria ciência, quando se percebe que o todo não é a soma das partes, ou seja, ao esquartejar os saberes, perde-se a noção do todo e, dificilmente, consegue-se recuperá-lo

novamente. Todavia, essa lógica da fragmentação dos saberes também foi instituída no currículo e na prática educacional moderna. Organizada nos moldes da disjunção dos pares binários – simples-complexo, parte-todo, local-global, particular-universal –, da subdivisão dos conhecimentos em áreas, das fronteiras epistemológicas, das grades curriculares por disciplinas, tal lógica funciona como esquema mental, que impede o fluxo de relações existentes entre diferentes saberes. Pode-se afirmar que esta perspectiva de especialização, de descontextualização e de simplificação dos saberes tornou-se hegemônica no campo educacional, produzindo consequências expressivas. Comenta Pombo:

> Cada grupo desconhece e ignora o que o outro faz, chegando mesmo, em alguns casos, a considerar que o que o outro grupo faz não tem qualquer interesse. Mas, também do ponto de vista institucional, a especialização tem consequências gravíssimas. Como sabem, a ciência é hoje uma enorme organização dividida internamente por inúmeras comunidades de pares, cada uma com os seus congressos, as suas revistas, as suas bibliotecas, os seus territórios, os seus espaços institucionais, etc. (Pombo, 2005, p. 8).

A percepção dessas consequências no campo da educação faz com que, no início do século XX, surjam esforços para colocar em diálogo diferentes disciplinas – o que vamos chamar de interdisciplinaridade – como

uma busca de resgate da totalidade perdida, tendo em vista a fragmentação dos saberes. Acerca disso, Gallo (2011, p. 41) indaga: "Ora, o que são as propostas de interdisciplinaridade, senão a tentativa de, para além dos galhos, conseguir vislumbrar a árvore completa?". E problematiza: "A prática interdisciplinar dá conta de resgatar essa totalidade? Ou ela consegue apenas colocar remendos nos retalhos que a disciplinarização criou?" (Gallo, 2011, p. 41).

O que Gallo (2011) aponta é que se trata de uma questão epistemológica – separamos para depois juntar. Organizamos os saberes em disciplinas para depois religá-los através do que chamamos de inter, pluri, multi, transdisciplinaridade. E, mais uma vez, Olga Pombo (1994, p. 11) ajuda a pensar:

> A tese central aqui defendida é a de que os conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, enquanto conceitos caracterizadores de diversificadas práticas de ensino, devem ser entendidos como momentos de um mesmo contínuo: o processo progressivo de integração disciplinar (ou ensino integrado), isto é, de qualquer forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas.

Então, apesar de todos os esforços, continuamos na lógica da disciplina, pois tentamos religar aquilo que, na sua base, foi primeiramente separado disciplinarmente. Por outro lado, entendemos que

esse sistema taxonômico, disciplinar, enciclopédico não serve mais a um mundo em que as fronteiras entre culturas, línguas, gêneros, campos disciplinares se cruzam, independente da nossa vontade. Há uma nova ordem que instaura uma circulação livre e descentrada de saberes e que funciona por bifurcação, composição, articulação, invenção. Estamos na lógica da rede. Do rizoma. De pontos que se encontram e se conectam transversalmente.

Daí que a noção de transversalidade nos ajuda a pensar a não-hierarquização dos saberes, no sentido de relações oblíquas, não-verticais que remetem à articulação e ao trânsito entre os conhecimentos, superando visões hierarquizadas e fragmentadas dos conteúdos. Como afirma Pain (2007, p. 6), "a ideia a lembrar é que estamos em estruturas de pensamento baseadas no deslocamento, no oblíquo, no cruzamento".

Assim, a transversalidade relaciona-se com o entre, com o espaço de circulação e de passagem. Para que haja passagem, são necessários espaços abertos, lacunas, zonas de abertura que promovam lugares de trânsito da diferença. Se podemos pensar num princípio de transversalidade, é porque entendemos um ensino que não se desloca de um objetivo a outro, de um ponto inicial de um conteúdo a um ponto final, de um tópico com início e fim a outro tópico que também inicia e termina. Tal como sugerem Deleuze e

Guattari (1997, p. 97): “Uma linha transversal é aquela que se libera do trajeto dado que vai de um ponto a outro”.

Não é sem razão que exista uma potência problematizadora neste princípio de transversalidade, pois, ao transitar por entre territórios, lançamo-nos a outros campos de saberes que se afastam do seu campo disciplinar, seguro e delimitado. Em síntese,

> [...] o esvaecimento da especificidade de uma disciplina não faz com que ela perca nada, significativamente e, ainda, permite que ela estabeleça no translado às outras perspectivas do saber, algo que produzirá novo limite ou margem ao que era antes, enquanto exclusivo lugar dela (Cunha, 2006, p. 21).

Criação

As transformações nos modos de vida da atualidade, assim como a velocidade e a radicalidade dessas transformações exigem a produção de novos desafios conceituais, éticos, estéticos e políticos. Tais desafios incidem na necessidade de criar, de reinventar outros modos de se relacionar com o mundo, inclusive, com o mundo do trabalho, pois as profissões direcionam-se para novos desdobramentos de espaços, tempos e demandas. Logo, não basta mais um saber-fazer técnico ou uma apropriação de saberes já colonizados, pois o mundo do trabalho tornou-se mutante, abstrato, imprevisível. Frente a esse cenário,

a ideia de criação torna-se um mote para pensar a formação acadêmica atual. Contudo, a criação não pode ser confundida com criatividade, conceito que se tornou moeda no mercado de trabalho, dogmatismo da educação ou, numa perspectiva mais cognitivista, recurso para compensar falhas da inteligência. Segundo Virgínia Kastrup (2007), há uma natureza imprevisível no criar, que não ocorre em meio a formas constituídas ou esquemas de recognição. Para a autora, a criação somente coexiste com a potência inventiva e diferenciadora, que é a própria invenção de problemas, e não a busca de soluções para problemas já existentes. "A educação não é uma questão de informação, nem de explicação, nem de formação de opinião. A questão aqui é a da aprendizagem inventiva, que inclui a capacidade de problematizar, de criar novos problemas" (Kastrup, 2016, p. 4).

Portanto, no campo da invenção de novos problemas, criar implica desmanchar clichês, desarticular campos de referências, quebrar as convenções, subverter os modelos, abandonar as ideias preconcebidas. Desse modo, tal como afirma Dias (2012, p. 163), "o ato de criar não é um simples fazer prático que diz respeito ao terreno da utilidade; não designa apenas um ato particular, mas um ato fora do qual nada existe. Criar é uma atividade constante e ininterrupta".

Apesar disso, a criação não pode ser ensinada: requer a experimentação de matérias sensíveis, experiências estéticas, às quais são capazes de fazer com que o sujeito se experimente, compondo um repertório cultural autoral, que é intransmissível. Nesse sentido, criar só é possível em meio à experimentação, essa zona instável da experiência, que chamamos de experiência estética. Em relação à experiência estética, Loponte (2017, p. 432) comenta:

> O que está em jogo é a relação da *estética* com processos mais amplos do que a própria arte (ainda que seja dela que eles emerjam), implicando a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos.

Com efeito, a experiência estética pode ser compreendida como uma forma de pensar, um modo de existir ou, ainda, segundo Luis Camnitzer, "uma maneira de conhecer" (Alzugaray, 2017). Deslocada de uma experiência voltada somente para artistas e para a produção de seus objetos de arte, a experiência estética é produzida na dimensão da criação de ideias, na experimentação de pensamentos e de materialidades, podendo, portanto, ser realizada por qualquer sujeito, desde que esteja disposto ao exercício de problematizar o que está dado, naturalizado e reproduzido. Afirma Mossi (2020, p. 9):

> Criar, portanto, seria não inventar uma existência nova, mas re-existir. Existir de outro modo dentro da própria existência. Resistir às formas dadas, prévias, prontas, de pensamento/ação, para encontrar outras estratégias, outros funcionamentos para aquilo que já existe.

Em suma, a partir de um princípio da criação, é possível pensar numa docência que ofereça aos estudantes uma formação acadêmica capaz de provocar uma atitude estética em relação à vida. Dito de outro modo, um ensino que crie condições para que a experiência estética seja possível. Um convite, portanto, a ações-pensamentos-experimentações-fazeres em sala de aula, que assumam a criação como uma forma de pensamento e de postura ético-estética diante da vida (Loponte, 2013).

Experimentação

Os contextos emergentes também provocam a universidade a produzir rupturas e tensionamentos em seus modos de ensinar e de aprender. Nesse sentido, a experimentação torna-se um modo de pensar-fazer em meio a um universo de saberes que não está dado e que, por isso, permite que nos liberemos de certas verdades e nos arrisquemos a pensar-fazer de outros modos.

O termo experimentação surge das ciências experimentais, sendo apresentado por Francis Bacon,

no *Novum Organum*, como "uma maneira de atestar as causas e os axiomas verdadeiros ou, em outros termos, como um modo de testar experimentalmente algum conjunto de teorias de modo a validá-las ou desqualificá-las" (Fachin *apud* Vinci, 2018, p. 324). Tal formulação ganha ainda mais consistência com Descartes, que transforma a experimentação na medula do método científico. Daí decorre a associação aligeirada de experimentação com experimento, tomando-a como atividades práticas e/ou atividades laboratoriais, que requerem um fazer concreto, tendo como objetivo comprovar hipóteses ou alcançar um resultado predeterminado. Entretanto, diferente do experimento, advindo do campo empírico, com vistas ao repetível e ao previsível, a experimentação é sempre da ordem da singularidade, do imprevisível, do irrepetível.

Por outra via, compreende-se a experimentação como "empreender alguma experiência qualquer" (Vinci, 2018, p. 324). Outrossim, experimentação e experiência também não são a mesma coisa, embora estejam interligadas. Enquanto lugar da experiência, a experimentação convida os sujeitos a se conhecerem a si próprios, assumindo a responsabilidade sobre sua existência e seu lugar no mundo. Já para Larossa (2014), a experimentação é um acontecimento público, que possibilita a experiência singular. De acordo com o autor, experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se

passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (Larossa, 2014, p. 18). Nesse sentido, não há experiência

> [...] sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (Larrosa, 2011, p. 5-6).

Portanto, experimentar pressupõe colocar-se em correspondência com algo (Larrosa, 2018), o que presume, pelo menos, dois movimentos: agir e estar aberto para receber. Um agir e um receber que não se restringem a um fazer pragmático e prático, mas são compreendidos como um exercício de pensamento e de legitimação do outro. É, ao mesmo tempo, tocar e deixar-se tocar por algo que lhe é externo. Logo, é um espaço da singularização, da criação, da invenção de algo que não está dado.

Masschelein e Simons (2018) também nos ajudam a compreender a experimentação como um acontecimento decorrente de uma experiência que se efetua a partir do encontro com o outro ou com alguma coisa. A experimentação, na perspectiva dos autores, estaria relacionada ao ato de "se atrever a trazer você mesmo para o ponto em que você não sabe o que faz nem como, e, portanto, não sabe exatamente o que é

que está procurando" (Masschelein; Simons, 2018, p. 122). Nessa medida, a experiência não é algo possível de ser controlado, ela acontece ou não acontece. Ainda, só passamos pela experiência por meio da experimentação, em suma, quando nos dispomos a "expor-se":

> É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Larrosa, 2014, p. 26).

Assim, ao escolher a experimentação como um dos princípios pedagógicos, tem-se como propósito possibilitar ao estudante um movimento de estudo, permeado pela experiência do pensar e fazer – movimento que coloca o estudante a experimentar-se a si mesmo e a experimentar a sua relação com as matérias do mundo. Toma-se, portanto, a experimentação como uma atividade que instaura o pensar. No limite, cabe ao professor, oportunizar aos estudantes encontros com diferentes matérias de estudos, disponibilizando tempos e espaços de experimentação do próprio pensamento e daquilo que o pensamento é capaz de criar.

Aprendizagem

A partir da matriz platônica – matriz fundante de todo o pensamento educacional – a aprendizagem tem sido pensada como recognição, o que significa compreender que o aprendizado ocorre a partir da relação de semelhança com um modelo apresentado, que orienta o fazer do mesmo modo como alguém já o fez. Disso decorre a afirmação que "só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine [...]; só se aprende aquilo que é ensinado, pode-se controlar o que, como e o quanto alguém aprende" (Gallo, 2012, p. 2), o que, por sua vez, pressupõe uma homogeneização do aprender, no sentido de que todos aprendam as mesmas coisas, no mesmo tempo e da mesma maneira.

Já numa perspectiva crítica-estruturalista, aprender é, em certa medida, transformar-se e transformar. A aprendizagem, nessa perspectiva, é a experiência genuína de interagir com diferentes saberes e com diferentes pessoas e transformar ou solidificar suas próprias crenças, modos de ser e de saber, a partir da combinação entre o conhecido e o novo. Por meio da aprendizagem, as pessoas criam novas formas de interagir com o mundo e transformam as realidades, adaptando os meios aos sujeitos, e vice-versa. Imbuída de uma intencionalidade emancipatória e transformadora, essa perspectiva teórica concebe o protagonismo do estudante e a aprendizagem no

centro de todo o processo educativo. Na visão de Masschelein e Simons (2018, p. 159),

> Esse foco na aprendizagem – que hoje parece tão óbvio para nós, porque está ligado ao nosso entendimento da vida individual e coletiva como utilização ótima dos recursos para a satisfação das necessidades – não só constitui um ataque direto contra a escola como tempo improdutivo, mas também funciona como um Cavalo de Troia. Ao designar a aprendizagem como a tarefa central da escola, o indivíduo se vê confrontado com uma ameaça radical a partir de dentro.

O fato é que essa política educacional contemporânea, que aposta na excessiva valorização ativa da aprendizagem – na mesma medida que vê o professor como um facilitador e não como alguém que tem algo a oferecer aos seus estudantes – também reduz a instituição educativa a uma prestadora de serviço para aperfeiçoar resultados individuais de aprendizagem. Segundo López (2019, p. 74, tradução nossa), "as reformas neoliberais dos anos oitenta começam por reduzir a escola a um lugar de aprendizagem para, posteriormente, fazer da aprendizagem uma forma de trabalho". Aprender, nesta dimensão, é aprender alguma coisa, por razões particulares, ou seja, aprender como resultado e não como processo (Biesta, 2020).

Num outro estrato teórico, o aprender se dá na dimensão do pensar. Atrelado aos pensadores da Filosofia da diferença, sobretudo, ao pensador francês, Gilles Deleuze, o movimento do aprender estaria muito mais próximo do exercício do pensamento do que da aquisição de saberes. Contudo, não se trata de um movimento natural e espontâneo do pensamento, mas de uma experiência vivida, segundo a qual o pensamento "nada é sem alguma coisa que força pensar, que faz violência ao pensamento" (Orlandi, 2021, p. 12). Isso significa dizer que o pensamento só se coloca em movimento mediante o encontro com alguma coisa ou com alguém que o desloca do lugar de estabilidade ou conforto. Segundo Deleuze (2003, p. 91):

> O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira.

Nessa perspectiva, pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre aquilo que se está fazendo com o pensamento, o que substitui a noção de saber enquanto uma verdade. Por conseguinte, há uma imprevisibilidade do aprender que "joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem" (Gallo, 2012,

p. 4). Daí que, para Deleuze (2006, p. 237), "nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar".

Portanto, aprender não seria tomar posse de um saber, capaz de ser mensurado, mas implicaria sempre um encontro contingencial com signos heterogêneos, que, por meio de múltiplos sentidos, são decifrados e geram pensamentos.

> Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (Deleuze, 2003, p. 21).

Trata-se, pois, de sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, com a invenção de novas possibilidades. É dessa forma que o aprender coincide com a experiência do próprio pensar. Aprender, assim como pensar, é, antes de tudo, uma experiência de irrupção, de problematização, de viver permanente

em campos problemáticos, de pensar diferentemente do que está estabelecido como social, científico ou cultural. Aprender não para reproduzir ou repetir um saber, mas inaugurar, inventar o ainda não existente. Nessa chave ético-política, o professor está comprometido com o ato de ensinar, mesmo que não tenha controle sobre o aprender de seus estudantes. Nesse sentido, igualmente, a aprendizagem é provocada por uma postura que valoriza a experiência do estudo, que se configura como estratégia de cultivo e transmissão das artes e técnicas que permitem acessar o mundo que habitamos de maneira comum, atenciosa e cuidadosa (López, 2019, p. 69-70).

Novamente, as noções de experimentação e criação se tornam imprescindíveis, pois a aprendizagem se dá por meio de encontros pedagógicos entre "o que foi deixado para trás e aquilo que formos capazes de engenhar com as próprias mãos, os quais não se podem confundir" (Aquino, 2017, p. 688). Esse exercício do aprender se configura, portanto, como um modo de vida curioso, investigativo, estudioso, sensível ao encontro com signos do mundo, o qual só faz sentido, se partilhado em ato, tal como sugerem Masschelein e Simons (2018), ao afirmarem que a educação é uma questão pública.

Dessa forma, é importante destacar que a linguagem da educação precisa estar engajada com questões que implicam conteúdo, propósito e

relações (Biesta, 2018), o que se estende, também, à compreensão da aprendizagem enquanto princípio pedagógico. Sob a ótica da aprendizagem, esta definição coloca em perspectiva o objetivo da educação universitária, indicando três condições fundamentais para o ensino: 1) que os estudantes aprendam alguma coisa; 2) que os estudantes aprendam alguma coisa por um motivo; 3) que os estudantes aprendam isso de alguém.

Ademais, defender a aprendizagem como um princípio pedagógico articula-se a uma condição estudiosa dos sujeitos na universidade, de uma relação possível entre estudiosos e estudantes, e diz respeito não só à possibilidade de descobrir a que signos se é sensível, quais partes do mundo nos pedem atenção, mas também o que elas exigem de nós (Larrosa, 2018). Logo, trata-se de aprender no sentido de uma responsabilidade pública de renovação do mundo.

Alteridade

O princípio pedagógico da alteridade tem importância destacada em uma instituição de ensino superior comunitária que se entende envolvida e responsável coletivamente pelo mundo. De acordo com Larossa (2018, p. 21, grifos do autor), "o mundo [...] é visto como "isso" sobre o que assumimos uma responsabilidade, que nos ocupa ou nos preocupa, que nos importa, que cuidamos".

Desse modo, não existimos fora de um mundo. Existimos com e no mundo, o que envolve a relação entre uma existência e a existência do mundo. Tal como lembra Hanna Arendt (2016), a educação é a possibilidade de fazermos novos começos ao mundo e o compromisso ético de como os outros continuarão ou produzirão seus novos próprios começos.

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...]. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos (Arendt, 2016, p. 146).

Daí decorre o modo de, enquanto docentes, dedicarmos o nosso amor ao mundo, compreendendo que "[…] o mundo é exatamente aquilo que impede de nos fecharmos sobre nós mesmos e nos possuirmos absolutamente" (López, 2015, p. 229). Assim, diante da impossibilidade de pensarmos e fazermos educação sem um outro, já que o outro "é a própria condição da vida e da convivência" (Gallo, 2012, p. 177), a alteridade estaria implicada no modo como constituímos a nossa subjetividade e o modo como ajudamos os estudantes a produzirem as suas subjetividades. "Uma educação voltada para a ética da alteridade implicaria, portanto, a compreensão da alteridade como inerente à própria subjetividade" (Ohlweiler, 2015, p. 52).

Isso nos coloca frente à existência da pluralidade e da diferença como elemento permanentemente presente nas nossas relações humanas. A questão parece ser como compreendemos e agimos em relação à pluralidade, à diferença e à alteridade: como problema a ser resolvido pelo consenso ou como potência na produção de subjetividades que podem surgir das relações com o outro e com o mundo?

Se entendermos que "não há educação sem o outro" (Gallo, 2008, p. 06), também é preciso compreender que não se trata apenas de uma prática de aceitação e acolhimento do outro, mas o que se pretende é promover o encontro e a relação com o outro. Por essa razão, no ambiente acadêmico, buscam-se atitudes que não sejam de indiferença – "uma cegueira com relação aos outros" (Sartre, 1999, p. 474), nem de tolerância – "eliminando a possibilidade de afirmação de si e do outro" (Sartre, 1999, p. 508). Ou seja, busca-se pensar o outro como diferença (o outro enquanto outro), o mundo como múltiplo e o pensar o coletivo como conjunto de diferenças (Gallo, 2008).

Assim, uma vez mais, compreendemos as ações da instituição como decorrentes e direcionadas para o coletivo, tal como Gallo (2012, p. 176) sugere: "a coletividade é possível, porque, sendo singularidades, sendo todos diferentes, irredutíveis ao mesmo, podemos construir projetos coletivos. Podemos

construir situações que aumentem nossa potência, a potência de cada um". Há de se ressaltar, porém, que o exercício da coletividade não está dado em meio a uma racionalidade neoliberal, e que o coletivo é uma construção política. A coletividade também não se efetua por meio de uma obrigação institucional, mas por meio de um agir comum, que, como afirmam Dardot e Laval (2017, p, 617), "extrai força do compromisso prático que une todos os que elaboraram juntos as regras de sua atividade, e vale apenas para os coparticipantes de uma mesma atividade". O lugar do professor nesse contexto seria efetivar a aula como espaço público, que perpassa o coletivo. Logo, "[...] o ofício de professor tem a ver com mostrar (e fazer falar) imagens do mundo" (Larrosa, 2018, p. 91), possibilitando a projeção de existências singulares e, sobretudo, gerando o sentido de responsabilidade com o coletivo.

Considerando que aprendemos quando pensamos, parte-se em defesa de produzir e provocar experimentações como um trabalho singular de pensamento, pois, como nos lembra Gallo (2012, p. 10), "ensinar é lançar sementes ao vento; não queremos que todos façam e sejam da mesma maneira". Ao colocar ênfase nos processos de criação coletiva, que se dão em meio a experiências de encontros, institui-se um ambiente de estudo e de abertura de possibilidades, no qual ensinar significa

lançar convites aos outros (Gallo, 2008), como um modo de aprender a viver juntos.

A tríade – ensino, pesquisa, extensão

As funções ensino, pesquisa e extensão, que definem uma universidade, foram sendo constituídas como tais, em diferentes períodos da história do ensino superior. A primeira função da universidade foi o ensino; a segunda, a pesquisa e, por fim, a extensão. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão aparece em marcos legais, apenas na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Decorrente do processo histórico da constituição dessas funções, o entendimento da indissociabilidade é uma constante nas universidades. Mesmo sem definição dicionarizada, pode-se afirmar que a extensão é resultado do modo de fazer, das vivências, das experiências singulares do estudante. A extensão, portanto, é entendida como o meio pelo qual podem ocorrer as outras duas dimensões, o ensino e a pesquisa.

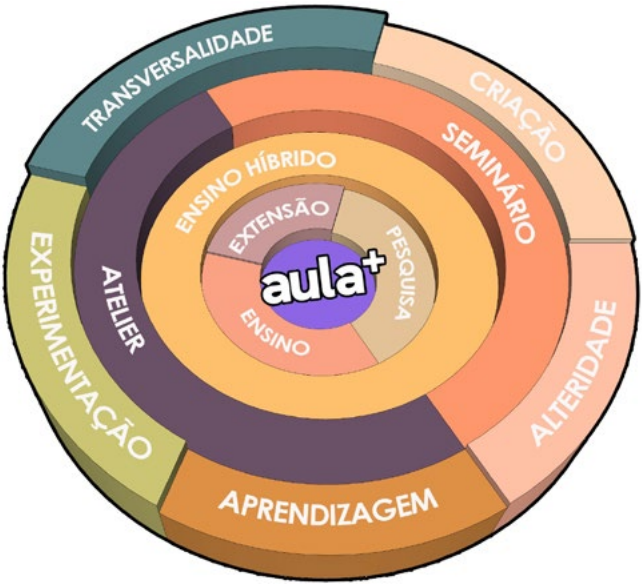
Esse ideal da indissociabilidade do conhecimento universitário, tratado nas três dimensões – ensino, pesquisa e extensão –, parte da mesma natureza da instituição educacional moderna, a qual, tendo como base a ciência moderna, fragmentou, disciplinarizou, especializou os saberes, organizando-os em currículos lineares. Ou seja, diante da dissociação primeva, há um esforço em produzir religares entre as três instâncias.

A concretização da associação entre essas três instâncias ainda tem se mostrado difícil na vida acadêmica, pois exige uma demanda institucional que coloque em diálogo e circulação os três planos. No entanto, se compreendemos que os saberes que ensinamos não estão dados e que o que fazemos enquanto docentes é pesquisa – ainda que os sistemas educacionais tenham inventado o mito de que de um lado há intelectuais que pesquisam e, de outro, professores que ensinam – a disjunção entre ensino e pesquisa já não parece fazer sentido. Por outra via, nenhum saber produzido parece fazer diferença se ele não for compartilhado coletivamente e se o conjunto desses saberes não gerar qualquer mudança social, política, estrutural na vida das pessoas e no mundo. Como afirma Mazzilli (2011, p. 219):

> O conhecimento ganha significado quando se pergunta pelo processo de sua produção e pelo seu significado na vida social, através de questões emergentes da prática, ação possibilitada pela função da extensão. A associação entre ensino, pesquisa e extensão, nesta perspectiva, constitui-se em fator desencadeador do processo de ensino: os conhecimentos já produzidos, ao serem colocados em prática, evidenciam lacunas, que se transformam em problemas para pesquisa, que retornam ao ensino sob a forma de novos conhecimentos, que serão adotados pela extensão e assim sucessivamente, num movimento constante e interativo entre as três funções.

Diante disso, os cinco princípios desenhados para esta proposta estão articulados na perspectiva de transversalizarem com as três dimensões – o ensino, a pesquisa e a extensão. A imagem a seguir apresenta e sintetiza a disposição das noções que dão sentido ao movimento de toda a proposta pedagógica.

Figura 1 – Movimento da proposta pedagógica



Fonte: Semeia EMAU - Univates (2022).



IV. A AULA COMO CENTRALIDADE

Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas cançonetas, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada (Gilles Deleuze).

Das definições de uma aula

Uma aula é um bloco de espaço-tempo (Deleuze, 1997), no qual uma matéria é oferecida para ser estudada. Esse espaço-tempo não é dado; é um espaço-tempo criado, para que algo ali possa acontecer. Consiste, então, num modo de trabalhar uma determinada matéria de estudos em um espaço-tempo circunscrito. Esse modo de trabalhar a matéria implica: a) um modo de se relacionar com a matéria de estudos; b) uma maneira de viver juntos num mesmo tempo e espaço.

Quanto ao modo de se relacionar com a matéria de estudos, necessariamente estão envolvidos o professor e os estudantes. Podemos dizer que essa relação envolve determinadas táticas: por uma via, trata-se do modo como o professor escolhe seus materiais, rearranja-os para cada aula, coloca-os sobre a mesa e os oferece aos seus estudantes, fazendo a matéria circular de maneira a torná-la pública (Larrosa, 2018). Nessa perspectiva, uma aula é um trabalho de criação do professor. Contudo, essa criação tem uma intenção, um desejo que legitima a sua escolha. Então, a aula não se justifica com ensinar conteúdos referentes a uma disciplina, reproduzi-los, transmiti-los, mediá-los. Também não é o lugar, tão somente, do ensino e da aprendizagem de conteúdos, competências ou habilidades que servem ao mercado. A aula, na perspectiva do professor, é trabalho de pesquisa, de exercício de pensamento, atividade de estudo e de criação. É em meio a esses movimentos que o professor cria e ensaia a sua aula, oferece-a aos seus estudantes, cria novas possibilidades. O professor, então, torna-se o mediador entre as pessoas e o mundo (Larrosa, 2018). Ao fazer isso, ensina aos seus estudantes uma certa prática que envolve o trabalho de educar o olhar, de mobilizar os sentidos, de direcioná-los para uma determinada atenção, que exige repetição, concentração e prática, abrindo-lhes um mundo de signos. Assim, mostra-lhes o quanto é necessário abrir mão do olhar disperso, a fim de desenvolver a capacidade de dar atenção a alguma

coisa. Além disso, ensina-os a sustentar esse olhar, manter e aprimorar essa atenção (Larrosa, 2019). Por outra via, uma aula também envolve estudantes que se encontram nessa cena – a qual chamamos de aula – e, por estarem nela, relacionam-se com a matéria de estudo: tomam nota – o que não significa copiar –, produzem novos textos, exercitam o pensamento, experimentam a matéria e experimentam-se a si mesmos na relação com tal matéria. Certamente, há muitos modos de os estudantes se relacionarem com determinada matéria de estudos, mas o que interessa aqui não é apenas o modo como eles se relacionam com ela, mas o que faz com que eles passem a desejar estudá-la, tomando-a como aquilo a que pretendem dedicar sua vida.

Uma aula também é um espaço-tempo de viver junto, tal como lembra Roland Barthes (2004). Para Barthes (2004), trata-se de um viver junto idiorrítmico, ou seja, um espaço-tempo no qual é possível estar junto e, ao mesmo tempo, preservar o ritmo de cada indivíduo. Esse viver junto barthesiano compreende uma ética de distância entre os sujeitos que coabitam, mas é uma distância atravessada por afetos, que caracteriza a própria alteridade. Viver junto em uma aula é, portanto, compartilhar uma matéria de estudo, um objeto de atenção que fascina, que atrai, que pode ser experimentado conjuntamente. Para Masschelein e Simons (2018), a aula pertence ao tempo escolar da universidade, responsável por abrir o mundo e

trazê-lo para a vida dos estudantes, um tempo para estar atento ao mundo de forma a respeitar, a estar presente, a encontrar, a aprender, a descobrir, a empenhar-se em algo.

Os três momentos de uma aula

Segundo Larossa (2019), uma aula envolve três momentos, que chamamos de apresentação, exposição e experimentação.

Apresentação

Com base em Larrosa (2019), podemos afirmar que toda aula inicia com a apresentação de uma matéria de estudos; por isso, ela necessita do professor. A apresentação, designada por Larossa (2019, s/p) como o ato de "colocar a matéria sobre a mesa", pode ser feita de diferentes maneiras, dependendo do modo como o professor está envolvido no processo de criação de sua aula. Poderíamos dizer que esse ato envolve uma certa gestualidade do professor, singularizando-o, diferenciando-o, o que, por sua vez, produz algumas marcas nos estudantes. Colocar algo sobre a mesa também é um modo de o professor mostrar a sua paixão pela matéria que ensina, pois não é só um conteúdo que ali se coloca, mas um certo gosto por aquilo que, em dado momento, será ensinado. É possível pensar que essa gestualidade estaria presente em cada aula, a cada vez que o professor se

coloca diante dos seus estudantes e de algum modo diz (mesmo sem dizer): "eis o que eu tenho a oferecer a vocês" (Larossa, 2019, s/p). A apresentação de uma matéria de estudos aos estudantes envolve estudos e preparação do professor. Não se trata de apenas reproduzir uma matéria morta (um conteúdo pronto), mas exige um trabalho de recriação da matéria, de criação de dispositivos atencionais[1], de maneira a fazer com que os estudantes se interessem por aquilo que o professor escolheu ensinar naquele momento. Assim, além da matéria, o professor também apresenta procedimentos, exercícios, maneiras de fazer, modos de se relacionar com a matéria.

Exposição

O momento da exposição, segundo Larossa (2019), é o que faz com que uma aula seja um lugar de partilha. Nesse tempo-espaço, o estudante não está falando ao professor o que pensa que ele quer ouvir, mas está compartilhando as suas ideias, com o propósito de torná-las públicas (Larrosa, 2019). Na exposição, o professor não ensina nada, nem sustenta nenhum discurso. Também não mostra técnicas, nem conduz o aluno, mas convida o estudante ao

1 Jorge Larossa utiliza o termo dispositivo atencional a partir da filósofa francesa, Simone Weil. Para Larrosa (2018, p. 291): "A escola pode ser considerada como um dispositivo atencional que é passível de ser analisado, a partir do ponto de vista do que faz atender, a partir do ponto de vista das formas de atenção que promove. A educação não é, em primeiro lugar, a transmissão (de um saber), mas a formação da atenção".

exercício do pensamento. O professor, então, lança problematizações que servem como disparadores para pensar. Os estudantes, por sua vez, estudam, pesquisam, debatem, criam e compartilham suas próprias problematizações, tornando-as públicas.

Experimentação

Para Larossa (2019), a experimentação é o momento em que tanto o professor, quanto os estudantes se experimentam na criação ou na produção de algo novo. Esse algo novo não implica, necessariamente, criação ou produção de um artefato, uma obra de arte, um trabalho manual. Pode ser a experimentação de si mesmo, a experimentação do pensar, a experimentação da sua capacidade de criação de artefatos, projetos, pensamentos, exercícios, ideias, a experimentação de compartilhamento com o coletivo. Por isso, é o lugar da busca, da procura, do erro, da reinvenção, da produção, do exercício de autoria, do compartilhamento com o coletivo (Larossa, 2019).

Modos de aula: o seminário e o atelier

A composição desses três momentos de uma aula – apresentação, exposição e experimentação –, chamaremos aqui de seminário e de atelier.

Seminário

O seminário consiste num espaço-tempo que envolve dois momentos: a apresentação e a exposição, que já foram caracterizados acima. Portanto, se a apresentação é o momento de "colocar uma matéria sobre a mesa" (Larrosa, 2019, s/p), o qual consiste em um lugar genuíno de ensino do professor, na exposição, o professor não ocupa um lugar preponderante, pois o que interessa é colocar o discurso em circulação. Assim, o seminário é o espaço-tempo de estudo de uma matéria, que pode iniciar com o professor mostrando os seus estudos e pesquisas sobre aquela matéria, bem como a criação de seus procedimentos, os arranjos que fez (com outras matérias de estudos) para apresentá-la aos estudantes. Porém, não fica somente aí, pois o seminário também envolve o deslocamento do professor, possibilitando que os estudantes se relacionem com a matéria que está sendo estudada. Vale destacar que, neste segundo momento, não há nenhum espontaneísmo, pois cabe ao professor propor problematizações, exercícios de pensamento, de escrita e de outras naturezas, a fim de que seus estudantes se sintam convidados a entrar em cena na aula.

Acerca da noção de seminário, podemos ler em Roland Barthes (2004, p. 418, texto digital):

> No seminário (é a sua definição), todo ensino é excluído: nenhum saber é transmitido (mas

> um saber pode ser criado), nenhum discurso é mantido (mas busca-se um texto) – o ensino é *frustrado*. Ou alguém trabalha, pesquisa, produz, reúne, escreve diante dos outros; ou todos se incitam, se chamam, põem em circulação o objeto a produzir, o processo a compor, que passam assim de mão em mão, suspensos ao fio do desejo, tal como o anel no jogo de passa o anel.

O *jogo do passa-anel,* para Barthes, é figurativo de um procedimento didático no qual há uma circulação do saber, de tal forma que ganha aquele que nunca fica com o anel, mas sempre passa adiante, para o outro. No seminário, portanto, o professor põe uma matéria em circulação, a fim de que "professor e aluno interajam, que alunos interajam, que alunos e livros interajam, que os livros interajam entre si e que nada volte ao mesmo lugar onde estava antes" (Pino, 2018, p. 60). Há de se ressaltar que o seminário é um momento exemplar do viver junto – viver junto em torno do desejo de estudo por uma matéria. Esse desejo pode ser incitado pelo professor e experimentado pelo estudante. Pode se dar por meio de uma pesquisa coletiva, mas também se efetua através da produção escrita do estudante. Lembremos que o seminário não é uma prática corriqueira, na qual o professor dá um texto ou solicita que os alunos façam uma pesquisa em grupos, para depois apresentá-la aos colegas. Trata-se, segundo Larrosa (2019, s/p), de uma prática na qual o professor diz ao estudante: "Conte para nós o que você estudou, conte

o seu estudo". Interessa, portanto, que o estudante seja capaz de compartilhar os seus estudos, de modo que, ao contar o que estudou, possibilite que outros mais se interessem por aquilo (Larrosa, 2019).

Atelier

O atelier envolve uma outra composição de momentos de uma aula: a exposição e a experimentação. Novamente inicia-se com a apresentação da matéria de estudos, pelo professor. Entretanto, como o atelier está mais voltado para uma prática da experimentação, o que o professor apresenta são procedimentos, dispositivos, maneiras de fazer, modos de se relacionar com uma determinada matéria, exercícios para a experimentação, a criação e o desenvolvimento de ideias de seus estudantes. É importante não perder de vista que ninguém cria do nada e que qualquer criação exige regras mínimas. Portanto, nesse momento de apresentação, o professor lança uma proposta, com critérios claros e propõe que o estudante se experimente em relação a tal proposta. Mas, somente a partir da apresentação, o estudante terá elementos para entrar no segundo momento da aula – a experimentação. Assim, se o seminário é o momento do coletivo, do viver junto, o atelier é o momento da singularidade, de um estudo que vai exigir uma certa solidão. Como afirma Deleuze, em entrevista concedida à Claire Parnet (Deleuze, 1997, s/p): "a relação que podemos ter com

estudantes é ensinar que eles fiquem felizes com a sua solidão". Contudo, essa solidão não implica um trabalho solitário, mas um afastar-se do professor para que os estudantes possam encontrar-se com as suas ideias e pensamentos, projetar a sua existência, encontrar-se com a sua vocação. Trata-se de uma solidão coletiva, povoada de multiplicidades. Portanto, o atelier consiste numa forma de estudos que exige o exercício de autoria e de singularização do estudante, mesmo numa perspectiva coletiva. Assim, no atelier, o professor não propõe ideias, mas cria dispositivos, exercícios para a criação e o desenvolvimento de ideias de seus estudantes (Larrosa, 2019). Do atelier resulta alguma criação, que pode ser tanto um artefato, um projeto, uma ideia; pequenas experimentações ou algo maior que pode ser realizado ao longo de todo um semestre. No quadro abaixo, apresentamos uma pequena síntese desses dois modos de aula.

Quadro 1 – Síntese das aulas nos modos seminário e atelier

Seminário	**Atelier**
Professor	Professor
Apresenta uma matéria de estudos, que preparou/recriou para a aula.	Apresenta procedimentos, exercícios que sirvam de disparadores para a experimentação.
Lança problematizações que servem como disparadores para pensar (perguntas, proposições, desafios). Coloca a matéria em circulação (um texto, um exercício, uma escrita).	

Estudantes	Estudantes
Estudam, pesquisam, tomam nota, criam suas problematizações acerca da matéria em estudo. Discutem, trabalham a partir da matéria oferecida, devolvem ao professor os seus estudos, tornando-os públicos.	Trabalham com algo ainda não trabalhado, produzindo novas relações e experimentações. Experimentam-se enquanto criadores e autores de seu próprio pensamento. Produzem/criam algo, da ordem de uma materialidade ou de um pensamento, escrita, etc.

Fonte: Dos autores (2023).

O atelier extensionista – o elo com a comunidade

Se, por um lado, ao longo do tempo, a extensão ganhou espaço na universidade, a partir da instituição e da consolidação de programas e projetos, por outro, sua curricularização também passou a configurar ponto estratégico e prioritário para a Univates, sobretudo, pelas diretrizes lançadas pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Sendo assim, associando o movimento de construção do projeto AULA+ à nova legislação educacional sobre a extensão no âmbito do ensino, a composição curricular previu novos formatos que concederam, inclusive, mais espaço à relação dialógica dos universitários com a comunidade regional.

Nesse caminho da ressignificação pedagógica e para a efetiva curricularização da extensão, emerge o atelier extensionista, que é o espaço do estudo e da aprendizagem, por meio da interlocução entre a universidade e setores da sociedade, que visa à

produção de saberes, por meio da indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa. O atelier extensionista engloba vivências que favorecem a formação acadêmica implicada em questões democráticas, sociais, ambientais e de cuidado, contribuindo para a formação de sujeitos que possam existir no mundo de modo adulto e responsável, capazes de suas próprias ações, respondendo aos desafios duradouros e da convivência humana (Biesta, 2018). Por fim, o atelier extensionista pode ser pensado como um espaço de experimentações, da matéria-prima, da artesania, da criação de pensamentos e de materialidades, de procedimentos, de exercícios, de tentativas e errâncias voltados ao campo da extensão universitária.

Palavras e sonoridades sobre a aula

Como afirma Jorge Larrosa (2018, p. 157), as nossas palavras importam, "pois articulam uma relação entre as maneiras de dizer, as maneiras de fazer e as maneiras de ser". Depois de pronunciadas a um público de professores da Univates (2019), algumas palavras de Jorge Larossa foram transcritas e são trazidas aqui. O que se almeja é que elas ganhem nova materialidade e perenidade e que continuem produzindo sonoridades para os sentidos que buscamos atribuir à aula universitária.

Sobre o sentido da aula-seminário e da aula-atelier

Jorge Larrosa:

A questão na Arquitetura, na Medicina, no Direito, na Gestão ou nas Humanas é completamente diferente. Vocês terão que definir o que significa aula, atelier e seminário na Arquitetura; o que significa aula, atelier e seminário na Medicina; o que significa aula, atelier e seminário no Direito.

Farei um esquema profissional, porque eu não alcanço além disso. Seria só um esquema, um rascunho.

Sobre a aula

Jorge Larrosa:

Aula é o lugar onde o professor apresenta alguma coisa. Essa ideia de apresentar é linda, pois tem a ver com fazer presente, trazer alguma coisa à presença, apresentar alguma coisa publicamente.

Masschelein, no seu livro Em defesa da escola, usa uma metáfora arendtiana, que seria colocar alguma coisa sobre a mesa. Aula é o lugar onde o professor coloca alguma coisa sobre a mesa. Isso é interessante, pois permite pensar sobre qual é a mesa da aula, na sua materialidade. Qual é a mesa da aula?

A mesa da aula não é uma mesa de deliberações; não é uma roda de conversa; a mesa da aula não é

uma mesa de *coworking*, de trabalho coletivo. A mesa da aula é uma mesa onde alguma coisa é apresentada, colocada no meio, o que constituiria no que Hannah Arendt chama de uma esfera pública.

Uma esfera pública seria um círculo de pessoas ao redor de alguma coisa que há no meio, que é comum a todos, mas, ao mesmo tempo, cada um a vê de uma perspectiva particular. É, ao mesmo tempo, comum e diferente. Isso seria uma esfera pública.

Para mim, uma aula é uma esfera pública; por isso, uma aula não é um ambiente de aprendizagem. Uma aula é uma aula. Não é um ambiente individualizado de aprendizagem, mas um espaço público, onde alguma coisa está colocada em cima da mesa e feita presente, apresentada e trazida à presença, para estudo comum a todos que estão ali presentes.

Eu sei que vocês, como muitas pessoas, vão começar a trabalhar nessa coisa de ensino híbrido, semipresencial. Então, vocês vão ter que pensar o que significam as novas tecnologias: colocar alguma coisa em cima da mesa. Em cima da mesa quer dizer uma tela, quer dizer uma lousa, quer dizer um texto, quer dizer, numa aula de mineralogia, uma coleção de pedrinhas que são colocadas ali; numa aula de agronomia, uma coleção de sementes, que são colocadas ali; numa aula de medicina, em que é apresentada alguma coisa sobre a mesa.

Então, uma aula seria o lugar da apresentação; portanto, alguma coisa é apresentada, é feita presente. Para mim, com um objetivo duplo: por um lado, criar interesse, fazer com que os meninos se interessem por aquilo. Se você ler o livro Em defesa da escola e o meu livro P de Professor, nós praticamente não usamos a palavra motivação. É uma palavra muito forte, é uma palavra que tem uma carga psicológica, que tem sempre a ver com uma motivação externa, como, por exemplo, aprovar na prova de matemática, porque o meu pai me prometeu uma bicicleta. E, sei lá, as coisas não têm a ver com bicicletas, têm a ver com outras coisas, pelo tanto em criar interesse. Eu falo, às vezes, que a primeira obrigação da escola, desde a creche até o doutorado, é tentar fazer com que os jovens se interessem por outras coisas que não sejam o seu próprio umbigo. Interessem-se pelo mundo. A palavra interesse é uma palavra interessante, porque tem a ver com inter; é aquilo que é interessante; é aquilo que está no meio; é aquilo que está entre as pessoas. Criar interesse por uma parte. Criar interesse por uma matéria de estudo é sempre uma violência atencional. Ninguém nasce interessado pela tabela periódica, pelos elementos, nem pelas equações de segundo grau; ninguém nasce interessado por isso. É sempre uma violência atencional, ou seja, a obrigação dos adultos e dos professores é fazer os meninos se interessarem por coisas pelas quais eles não estão naturalmente interessados. Portanto, o interesse não está dado na aula; o interesse tem que ser trabalhado,

tem que ser criado. Eu acho que um bom professor é aquele que é capaz de fazer de qualquer coisa algo interessante. É capaz de transmitir não o conteúdo, mas um interesse, transmitir um interesse. Aula seria um lugar onde alguma coisa se apresenta para o interesse. Eu usei essa palavra ontem, para fazer desta coisa que é apresentada um objeto de atenção. Cada vez tenho mais certeza, como falava Simone Weil, de que o único e fundamental objetivo da educação desde a creche até o doutorado é a atenção, isto é, produzir pessoas atentas. A palavra atenção também é uma palavra muito linda, tem a ver com estar atento, mas também tem a ver com cuidar. As pessoas gostam quando alguém visita a nossa casa (atender as pessoas bem); em um hospital, você é atendido. A palavra atender tem a ver com cuidar das coisas. Mas também tem a ver com aguardar, com espera, em francês *attendre*, que é esperar, aguardar, tem a ver com uma certa paciência. Atender a atenção tem a ver com dedicação, tem a ver com paciência, tem a ver com cuidado, etc. Portanto, eu acho que as técnicas de estudo e os exercícios escolares, como Simone Weil diz, são sempre ginásticas da atenção. Um exercício escolar, o exercício mais bobo na sua escola primária, chata, tediosa, etc., quando o professor falava que fazia vocês fazer coisas idiotas como sublinhar os substantivos. Então, a gente falava: para que eu preciso sublinhar os substantivos? Olha que "coisa absurda" sublinhar os substantivos. Sublinhar os substantivos é pedagógico. Quando eu falo de um

exercício atencional, é uma ginástica que dá atenção, tem a ver com criar atenção, com produzir atenção e com sustentar a atenção.

Isso, para mim, seria aula clássica, onde uma matéria é apresentada, onde a gente tenta fazer dessa matéria uma coisa interessante, tenta colocar em público, tenta colocar para pensar, que tem a ver com produzir a atenção. Por isso, acho que um dos gestos fundamentais do professor é o gesto de indicar que há alguma coisa interessante, indicar onde está. Eu tive um professor de Literatura na Universidade que ele falava assim: a única coisa que um professor de literatura pode fazer é indicar aos alunos onde está a literatura. A literatura está nesta parte da biblioteca (o resto é lixo!), mas, nesta parte da biblioteca, há alguma coisa que se chama literatura, atentem a isso. É indicar. No sentido literal da palavra ensinar, a palavra ensinar quer dizer fazer signo, assinalar alguma coisa. O professor faz isso; coloca alguma coisa sobre a mesa e ensina com os dedinhos, com qualquer coisa, assinala: aqui há alguma coisa que merece atenção e que eu gostaria que vocês atentassem a ela também. Essa seria uma aula clássica.

Sobre a aula-seminário

Jorge Larrosa:

O seminário, a palavra seminário, não sei se vai se manter com essa coisa da língua politicamente

correta, pois, como vocês sabem, seminário vem de sêmen, e sêmen, de semente, é a mesma palavra em latim, que é esperma em grego. Então, seminário é um lugar onde semeiam-se coisas. Para mim, o seminário é o lugar da exposição pública do estudo dos estudantes. Já na aula clássica, é o professor que faz público o seu estudo. O professor faz público, coloca em cima da mesa o seu próprio estudo.

O seminário é o lugar da exposição pública do estudo dos estudantes, isto é, um seminário é um lugar onde o professor faz o seguinte gesto: "Angélica! Tiago! Conte para nós o que você estudou, conte o seu estudo". Essa coisa de contar é bem interessante. Em português, vocês têm essa expressão "de se dar conta de alguma coisa""; "eu caí na conta""; "eu me dei conta". Vocês sabem perfeitamente o que é contar, dar conta e, ao mesmo tempo, dar-se conta. Então, quando um menino, quando um estudante é obrigado a dar conta publicamente do seu estudo, ele aprende a se dar conta do seu estudo. Isto é, ele é capaz de colocar a distância e, portanto, fazer consciente, fazer ciente o seu estudo. Então, o trabalho é também cultivar a forma da exposição. Portanto, o que você pensou, não o que aconteceu na intimidade do seu coração, o que interessa é o que você é capaz de fazer público, de poder contar para os outros e determinar que os outros se interessem por isso. Então, para mim, o seminário seria um lugar de fazer, de expor publicamente o estudo dos estudantes. Eu que sou

um professor de humanas, que trabalho com textos, para mim, o seminário é fundamental, o seminário de leituras, no qual as pessoas dão conta da sua leitura. Uma das disciplinas que eu faço tem uma parte aula e uma parte seminário. Na parte do seminário, são os estudantes que, às vezes, propõem a leitura, outras vezes, sou eu que faço a proposta. É um lugar onde os estudantes dão conta para os outros e, ao mesmo tempo, para si mesmos, da leitura.

Portanto, se a palavra para aula é apresentação, fazer presente, no sentido de apresentar uma coisa, a palavra para seminário é exposição; é um lugar onde você se expõe, onde você expõe alguma coisa. Entre os meus inventos pedagógicos, um deles tem a ver com inventar dispositivos para quebrar esta lógica, segundo a qual, os estudantes tentam adivinhar o que o professor quer escutar. Todos nós sabemos disso, nós aprendemos isso desde os quatro anos. Nós sobrevivemos à escola e chegamos a ser doutores e professores de universidades, porque aprendemos, desde muito cedo, a dizer para cada professor o que ele quer escutar. Todos nós aprendemos, somos especialistas. Nessa lógica, seria como se, no seminário, o estudante tentasse adivinhar o que o professor quer escutar. Para mim, a única maneira possível é cultivar o seminário também como um lugar público, isto é, aqui você não está falando para um professor, você está falando para qualquer um, você está falando para todos. Então, eu acho que, no

seminário, há uma ideia que significa a aula como um espaço público um pouquinho diferente, mas também se trata sempre de manter essa ideia de que a aula é um espaço público, não é só um espaço individualizado de aprendizagem. É um espaço onde as ideias se fazem públicas, onde as tentativas se fazem públicas. Portanto, nas minhas aulas, eu obrigo a manter dois cadernos, um caderno de aula e um caderno de outras coisas. Mas, nas especificações da disciplina, está claro que os cadernos são públicos, isto é, o professor pode ver o caderno a qualquer momento ou pode pedir, em qualquer momento, que o estudante leia uma página do caderno. O caderno não é um instrumento privado de apropriação, é algo que tem a ver com o público, como tudo.

Sobre a aula-atelier

Jorge Larrosa:

O atelier, eu colocaria como sinônimo uma palavra que agora está na moda na Europa e todo mundo quer fazer – laboratório. Laboratório, porque é o lugar do labor, o lugar do fazer. Atelier também tem essa conotação. Atelier é uma palavra que vem lá dos artistas: atelier de tecido, atelier de cerâmica, atelier de pintura. Oficina tem a ver com outras lógicas e laboratório tem a ver com o labor, o lugar do trabalhador. O atelier, um laboratório, é lugar de produção, não é um lugar de apresentação, nem lugar de exposição. É um lugar de produção de ideias,

de textos, de projetos; cada disciplina produz algo diferente, mas é um lugar de produção. Então, para trabalhar num laboratório ou num atelier, eu acho que o menos importante são as ideias do professor. O professor é um cara que não tem ideias, nem precisa ter. O professor é alguém que inventa dispositivos para produzir ideias. É um pouco ou o mesmo exemplo que eu coloquei do meu amigo, o professor de desenho, quando ele diz, "quando eu virei um professor, eu virei um inventor de exercícios". Então, o importante são os desenhos dos alunos não os meus, graças a Deus eu me liberei da carga, do peso de ser artista, então a coisa que eu faço é acompanhar o nascimento e o desenvolvimento dos desenhos dos alunos. O laboratório não é o lugar das ideias onde o professor propõe ideias, mas onde o professor constrói dispositivos, exercícios, artefatos, para a produção de ideias. Portanto, o laboratório seria um lugar para a singularização do estudante. Barthes tem um texto muito bonito sobre o seminário. Ele diz que, no seminário, as pessoas têm a obrigação de se originalizar, de ser singular, de se mostrar a si mesmo, de se revelar de alguma maneira. Vocês sabem isso, pois também são professores. Eu começo a trabalhar todos os anos com uma turma de 60 ou 70 alunos da graduação e, aos poucos, as pessoas vão se revelando. Um dia alguém se revela; às vezes, há estudantes que não se revelam nunca, e tudo bem. Mas, a lógica do laboratório obriga uma certa produção. É um lugar que obriga os estudantes a se revelarem. Obriga

os estudantes a estudarem, a se exporem, mas também a se singularizarem. Então, o laboratório ou atelier seria o lugar da busca, da procura, do erro, da experimentação, da criação, da invenção. É um lugar para entender, para produzir coisas. Portanto, seria o lugar do exercício, exercícios para produzir coisas. Eu acho que, no seminário, a exigência é muito diferente que no laboratório ou atelier, porque, no seminário, o estudante tem que dar conta do seu estudo. Você não pode dizer que não estudou, que não leu o bastante, que volta de novo amanhã, pois tem a ver com dar conta publicamente do seu estudo. Mas, como o atelier é o lugar da invenção, o lugar do erro, as pessoas podem ousar a ter ideias loucas, ideias que finalmente vão dar certo, ideias que são provadas, experimentadas, provadas também em relação aos outros. Portanto, a exigência no laboratório não é estar bem ou estar mal. A exigência tem a ver se a ideia é interessante, ou não, se está nos levando para algum lugar interessante, ou não; tem a ver com o interesse produtivo da ideia. Então, eu penso que, no laboratório, as coisas medem-se pela sua produtividade, isto é, pela sua capacidade de gerar coisas, de produzir coisas, pela sua produtividade, pois, no laboratório, podem ter ideias loucas, erradas, mas muito produtivas. Então, a medida tem a ver com a sua capacidade de fazer coisas, de produzir coisas, de criar coisas.

Para mim, o esquema seria um pouco este: eu acho que tanto a aula como o seminário e o laboratório poderiam ser considerados como artefatos de diferentes tipos de estudo, como diferentes artes do estudar, diferentes artefatos do estudante. Então, o trabalho que vocês vão fazer e, em parte, vamos fazer juntos, tem a ver com inventar. A aula, uma das propostas do projeto, tem a ver com criar experiências-piloto, com criar aulas-piloto, para servir não tanto de modelo, mas como inspiração, como inspiração para os outros, não no sentido de copiar o esquema, mas um pouquinho no sentido das formas. Modelar tem a ver com dar forma, desenhar tem a ver com dar forma. Então, eu acho que uma das coisas que a gente vai fazer, se vocês toparem, seria desenhar artefatos, aulas, que tenham uma parte de seminário e uma parte laboratório, isto é, compor formas de trabalho que tenham estas combinações, que podem ser combinações de diferentes formas. Eu gosto da palavra desenhar, não no sentido de desenho, mas de design, porque desenhar tem a ver com dar forma às coisas, desenhar uma mesa é dar forma a uma mesa. A gente já sabe o que é uma mesa, é claro, mas uma mesa pode ter diferentes formas. O desenhista trabalha com a forma das coisas. Então, desenhar uma aula é dar forma à aula, é trabalhar com a forma da aula, e a forma da aula é arquitetônica, é espacial, é corporal, tem a ver com diferentes técnicas de apresentação, com diferentes exercícios para produzir coisas. Eu acho que, aqui, o

desafio vai ser inventar ou desenhar, desenhar aulas-piloto. Piloto no sentido de experimentar, no sentido de que a aula possa servir de inspiração para outras coisas, de que possa ser feita pública, que combine uma hibridação interessante entre essas dimensões de aula – essa dimensão de laboratório ou de atelier e essa dimensão de seminário. A ideia de piloto é interessante, porque seria um pouco como trabalhar na lógica dos protótipos, como fazer um protótipo. É uma peça única, mas, ao mesmo tempo, depois pode ser replicada, copiada, revisada, aplicada, reformulada com diferentes propósitos de ensino. Então, eu apenas posso chegar até aqui – a aula como lugar da apresentação, o seminário como lugar da exposição e o atelier como lugar da produção, da invenção – se a habilidade do professor mudar. O professor precisa combinar uma certa habilidade para apresentar as coisas e fazê-las interessantes, mas também uma certa habilidade para acompanhar os primeiros textos, os primeiros projetos dos outros e também para inventar procedimentos que sejam produtivos, que tenham essa capacidade regeneradora. Por isso, ser professor é tão interessante.



V. UM MODO DE PREPARAR/CRIAR UMA AULA

Notas de aula

Notas de aula é um exercício autoral de criação da aula pelo professor. É o registro de tudo aquilo que o professor pensou, preparou, estudou, pesquisou e criou para a sua aula. Isso envolve os materiais que o professor selecionou para aquela aula, a escrita de texto autoral, mostrando o modo como vai apresentar a sua matéria de estudos, os procedimentos selecionados e rearranjados para trabalhar com seus estudantes, os exercícios que criou para propor na aula, os dispositivos que poderão servir como disparadores, para que seus estudantes desejem estudar aquela matéria. Para cada aula, o professor escolhe a maneira como vai apresentar a sua matéria de estudos, como vai colocá-la em circulação de forma a envolver os estudantes e/ou criar dispositivos, para que eles

experimentem a matéria e criem/produzam algo a partir dela.

Deleuze (1997) falava da importância da preparação de uma aula e dizia: "para que tenhamos cinco minutos de inspiração, precisamos ter um longo preparo". Como se daria, então, este preparo de uma aula? Como preparamos a nossa aula, frente à perspectiva da criação? Como criamos as nossas notas de aula?

Talvez possamos pensar em três movimentos de preparação de uma aula:

- Estar à espreita – compor repertórios e inspirar-se;
- Dialogar com os arquivos (Aquino, 2020) – apropriar-se da matéria de estudos;
- Criar/transcriar – Juntar repertórios, arquivos e inspiração.

Estar à espreita

Uma inspiração, no sentido deleuziano, se dá como resultado do encontro com diferentes matérias. Que matérias são essas? A princípio, poderiam ser os encontros com a matéria de estudo do professor. Mas, talvez eles não sejam suficientes para uma inspiração criadora. Então, é necessário haver encontros com outras matérias – o cinema, a música, as artes visuais, a literatura – matérias artísticas de toda a ordem, pois

elas nos fornecem material sensível para a criação, nos fazem pensar e nos tiram da vida mundana. Quando vivenciamos essas experiências, ou melhor, quando nos experimentamos nestes encontros, vamos compondo um repertório que vira matéria de inspiração para nossas aulas. Nesse sentido, o repertório de um professor precisa ir além da sua matéria de estudos. Ele precisa estar aberto ao mundo, estar à espreita. Deleuze (1997) cita, no seu Abecedário, o carrapato como um animal que vive fundamentalmente à espreita. Vivendo em lugares escuros, sem gostar da luz, tem sensores que lhe permitem ficar à espreita de seu hospedeiro. Trata-se de uma existência atenta que vê, ouve e fareja minuciosamente todo o seu entorno, estando sempre à espera de um novo estímulo a lhe afetar, ou seja, que vive num estado de abertura de sentidos, no qual absolutamente tudo pode ser estimulante, desde que seja capaz de ampliar seus atributos. Kastrup (2007), ao mencionar a noção de espreita, a denomina de "ativa receptividade" e afirma que "não se trata de ir atrás de ideias, nem aguardar passivamente ser acometido por elas; o ato de ter uma ideia se assemelha mais a um encontro do que a uma busca, porém trabalha-se para que esse encontro aconteça" (Kastrup, 2007, p. 60). Isso significa ativar os sensores, avivar a nossa sensibilidade, achar a justa medida, estar aberto aos encontros, com os sensores ativados, como um exercício de atenção ao mundo (Larrosa, 2018).

Dialogar com os arquivos

A partir do momento em que se define uma matéria a ser trabalhada (ou que isso é definido por uma ementa), inicia-se um trabalho de busca, de seleção, em meio a arquivos. A matéria do ensino é sempre um arquivo (Aquino, 2020). É em meio a esse arquivo que se fazem escolhas. Isso, porque uma aula envolve sempre um recorte da matéria; portanto, exige seleções – um autor, uma teoria, um texto, uma entrada. Mas, esse arquivo não é estático. Não é aquele das folhas amareladas, dos diários de classe dos professores, repetidos ano após ano. Esse arquivo, como afirma Aquino (2020, p. 344), é composto por vidas "que teimam em arrastar seus movimentos para além do seu próprio tempo. Vidas que murmuram sem cessar". É com essas vidas que o professor dialoga com aqueles que pensaram antes de nós. Mas, o que fazemos com aquilo que lemos, que estudamos, com o que pensaram e escreveram antes de nós? Como trazemos algo dos mundos dos mortos, de modo a fazer sentido para os vivos? (Aquino, 2020). Como atualizamos esse arquivo, a fim de trazê-lo para o presente e fazer sentido aos estudantes? Ainda que o estudante seja protagonista de determinados momentos da aula, esta não pode estar pautada na experiência do estudante, correndo o risco de ficar esvaziada de conceitos, saberes e pensamentos. Uma aula precisa de arquivo. E o professor é aquele que traz o arquivo. Não morto, mas recriado, assim, como

conta Alcir Pécora, na entrevista que se encontra no livro "Arte da aula": "Quando dou aulas, não penso que que vou lá ensinar uma coisa que eu já sei. O saber não pode estar no passado" (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 37).

Criar/transcriar

O terceiro ponto de preparação de uma aula é o trabalho efetivo de criação do professor. Se os outros dois pontos são preliminares para um planejamento inventivo, esse é o lugar em que o professor se experimenta, fazendo arranjos e composições entre matérias que nem sempre são fáceis de serem misturadas. É mesmo um trabalho de montagem e remontagem, tal como define Didi-Huberman (2017, p. 123): "A montagem separa coisas habitualmente reunidas e conecta as coisas habitualmente separadas. Ela cria um abalo e um movimento. O material da montagem é retirado de seu espaço normal e não cessa de correr, de migrar de uma temporalidade a outra".

Não há, pois, uma matéria pronta a ser ensinada. O trabalho do professor envolve pegar uma matéria *in natura* e fazer seleções, de modo a transformar esses elementos numa aula. É nisso que consiste o trabalho de criação do professor. A docência como terreno fértil para "atos de criação pedagógica" (Corazza, 2013, p. 204). Esse trabalho, rumo à criação de uma aula,

envolve não só o mergulho num domínio específico, num território, numa área do conhecimento, mas também exige um repertório que forneça ao professor, elementos para a criação, bem como o trabalho de desdobramento e de atualização das matérias de um arquivo. Nesse sentido, mais uma vez destacamos a entrevista de Pécora:

> Levo um tempão para formular uma questão que me pareça valer a pena apresentar aos alunos e desenvolver junto com eles. Por vezes, estou atrás de uma questão e outra, inesperada, me atropela. Começo a procurar uma coisa e, de repente, descubro um material incrível que vai noutra direção (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 44).

Estes três movimentos de preparação de aula não são prescritivos; servem apenas como disparadores para o professor pensar o processo da aula. Compreende-se, como já mencionado, que a criação da aula envolve a singularidade do professor, um modo particular de o professor se relacionar com o seu ofício docente.

Roteiro para notas de aula

O roteiro para notas de aula tem como propósito orientar o processo de preparação de aula do professor, em consonância com os três momentos da aula e com os modos dos componentes seminário e atelier.

Quadro 2 – Roteiro do seminário

Seminário	
Título da aula	O título sempre é um chamativo para os estudantes. É interessante que ele seja uma pergunta, uma problematização acerca da matéria de estudos selecionada para trabalhar naquela aula.
Apresentação	Aqui é interessante que o professor escreva um pequeno texto sobre a matéria de estudos que vai trabalhar. Isso ajuda o professor a ter clareza de quais tópicos pretende abordar, da direção que vai dar à aula, considerando que uma matéria de estudos é sempre algo amplo e complexo, sendo necessário fazer recortes e escolhas. A escrita de um texto sobre a matéria a ser abordada faz com que os estudantes compreendam que o ato de escrever antecede o ato de falar.
Exposição	Como esse é o momento em que o estudante é convidado ao exercício do pensamento, o professor expõe as problematizações, os disparadores de pensar que utilizará, para que os estudantes se envolvam com o estudo. Esses disparadores podem ser exercícios de escrita, perguntas, proposições, desafios, etc. O professor também poderá registrar o modo como os estudantes mostrarão e/ou compartilharão seus estudos.
Acordos finais	Ainda, no momento final da aula, o professor poderá deixar registradas as combinações feitas para o seguimento da próxima aula. Isso é importante, porque uma aula se dá sempre entre um intervalo e outro, havendo uma continuidade entre os encontros, para os quais estudantes e professores precisam sempre retornar.

Fonte: Dos autores (2023).

Quadro 3 – Roteiro do Atelier

Atelier	
Título da aula	O título sempre é um chamativo para os estudantes. É interessante que ele seja uma pergunta, uma problematização acerca da matéria de estudos selecionada para trabalhar naquela aula.
Apresentação	O atelier também inicia com a apresentação; no entanto, o professor apresenta procedimentos, dispositivos, maneiras de fazer, já que o atelier é o momento da experimentação e da produção/criação de algo por parte do estudante. Assim, o professor registra os materiais que selecionou para que o estudante possa visibilizar diferentes modos de produção/criação de algo.
Experimentação	Neste espaço, o professor registra a proposta de experimentação/criação a ser lançada aos estudantes, bem como os passos, critérios, regras. Importante relembrar que ninguém cria do nada e que qualquer criação exige regras mínimas.
Acordos finais	Ainda, no momento final da aula, o professor poderá deixar registradas as combinações feitas, para o seguimento da próxima aula. Isso é importante, porque uma aula se dá sempre entre um intervalo e outro, havendo uma continuidade entre os encontros, aos quais estudantes e professores precisam sempre retornar.

Fonte: Dos autores (2023).



VI. DIDÁTICAS, METODOLOGIAS, PRÁTICAS E OUTROS AFINS

Não pergunte a ninguém como dar uma aula

No campo da educação, encontramos inúmeras teorizações didáticas e/ou metodológicas, das mais antigas às mais contemporâneas, que têm como propósito explorar modelos, estratégias e formas de como dar uma aula. Muitas práticas docentes estão fundamentadas nessas discursividades prescritivas, às quais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, visam alcançar um ideal de ser humano. Em outras palavras, um modelo de ensinar para um modo único de existir.

Todavia, já sabemos que os modelos prescritivos de como dar uma aula estão fadados ao fracasso, de tal maneira que Corazza (2012, p. 44)

recomenda: “não pergunte a ninguém como dar uma aula” ou “se alguém supôs ter lhe ensinado algo sobre como dar uma aula – esqueça-o, também, totalmente”. Isso, porque, como comenta a autora, enquanto professores, não somos “meros transportadores neutros ou de filtros inócuos de significados, temas, conteúdos, os quais seriam preservados, em qualquer tempo, espaço, língua ou cultura” (Corazza, 2015, p. 117).

Nessa perspectiva, não damos uma aula já dada, mas a criamos, fabricamos, construímos, pensamos. Compartilhamos com os estudantes aquilo que estamos estudando, pesquisando e criando. Assim, a didática de uma aula está muito mais pautada no plano da incerteza, da experimentação, do estranhamento, do desconhecido, do que numa metodologia já existente e repetida a cada aula. Ela é uma espécie de laboratório, um encontro ao vivo, na qual o professor experimenta o seu pensamento e experimenta o pensamento do seu estudante. Na entrevista publicada no livro “A arte da aula”, Franklin Leopoldo e Silva comenta:

> A universidade gira em torno da aula. Ela é o acontecimento para o qual você se prepara, os alunos se preparam. Então, você vai lá, vai lidar com o que você fez, vai lidar com o inesperado. Enfim, é um acontecimento, é importante. Isso dá à aula uma extraordinária relevância. Não é brincadeira preparar uma aula. [...] Você pesquisa para poder dar uma

> boa aula. E, a partir daí, você faz muitas coisas (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 74).

Se uma aula diz respeito ao modo como o professor a preparou e criou, também está atrelada à maneira como o professor se posiciona em sala de aula, como se torna autor dos seus gestos, como oferece a sua matéria aos estudantes. Desse modo, planejar e ensinar estão intrinsecamente relacionados. Ou seja, se pensarmos numa didática mais tradicional ou num modo de ensinar transmissivo, então também teremos um planejamento tradicional. Ao contrário, o modo como o professor prepara a sua aula, como a pensa e a cria tem a ver com o modo como a realiza junto aos estudantes. Assim, se o planejamento do professor for prescritivo, a sua prática na sala de aula também será prescritiva e transmissiva. Se o professor se compreender como um mediador na sala de aula, a preparação de sua aula também irá nessa direção. Mas, se o modo de pensar a sua aula for numa perspectiva de criação, então, tanto o seu planejamento, quanto a sua prática com os estudantes terão esse mesmo rumo. O quadro abaixo mostra uma breve síntese de três modos de pensar a prática do professor.

Quadro 4 – Síntese dos três modos de pensar a prática do professor

Prática de transmissão	O professor toma a sua aula como um conjunto de conteúdos programáticos a serem ensinados, organizados, por meio de metodologias e didáticas, com vistas a aprendê-los em meio a determinadas habilidades e competências.
Prática de mediação	O professor torna-se o mediador entre os alunos, entre alunos e saberes. O professor não é aquele que ensina, mas o que intermedeia, provoca os estudantes a serem protagonistas do seu processo de aprender.
Prática de criação	O professor ensaia, cria, pesquisa, experimenta diferentes modos de se relacionar com a sua matéria de estudo. O que o professor ensina não é um saber pronto, mas aquilo que ele também tem que estudar, experimentar. A aula, portanto, é pensada para além do ensino e da aprendizagem, ainda que essas categorias façam parte de uma aula. A aula é necessariamente relacional; assim o professor é um mediador, mas não mediador entre pessoas, mas, sim, entre o sujeito e o mundo (Larrosa, 2018).

Fonte: Dos autores (2023).

Uma didática inventiva

Embora a didática seja considerada por muitos como uma palavra *démodé*, sendo inclusive adaptada para outros nomes, há muitos sentidos atribuídos a ela. O sentido que se escolhe aqui é a didática como criação. Isso significa pensar a didática como um exercício de pensamento, como um ato de preparar e viver aulas inventivas.

Tal concepção está associada à ideia de uma docência inventiva, termo que se sustenta, especialmente, com Gilles Deleuze (1997), Virgínia

Kastrup (2001; 2007; 2016), Sandra Corazza (2012; 2013) e Luciana Loponte (2013; 2017), os quais "colocam em operação as já mencionadas noções de criação/invenção, articulando-as às noções de docência e de arte, ou de ensino e formação docente das/em artes" (Mossi, 2020, p. 2).

Uma didática inventiva também pode encontrar base na noção de artistagem docente de Corazza (2013; 2015), a partir da qual, o professor, ao exercer a docência, cria, inventa, se experimenta, pois sabe que "[…] toda didática criada não pode ser menos do que resultado de alguma artistagem, dedicada a verter elementos que valem a pena" (Corazza, 2013, p. 190). Ainda, em Corazza (2013), encontramos as noções de Didática da criação, de Didática da tradução ou Didática artista. Em todas essas formulações corazzianas, a didática é sempre resultante dos atos de criação pedagógica, os quais acolhem

> [...] os elementos científicos, filosóficos e artísticos – extraídos de obras já realizadas, que diversos autores criaram em outros planos, tempos, espaços –, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações (Corazza, 2013, p. 205).

Nesse sentido, uma didática inventiva, criadora, artista, implica um gesto do professor, "uma arte de

ensinar e aprender a arte de viver" (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 13).

Estar em aula – o gesto, a voz, a presença do professor

Estar em aula é estar em relação: uma voz que fala, uma mão que traça, um corpo que expressa um gesto, um estilo que se repete de forma a se tornar uma marca, o charme de um determinado professor. Para Munhoz (2022, p. 4),

> [...] o que o professor ensina, mais do qualquer saber, é o modo de fazer a sua prática enquanto docente-pensador, implicado num modo de existir [...]. São gestos menores, marcas vividas no corpo, no encontro com outros corpos, arrancando-nos do lugar identitário do professor.

Larossa (2018) nos lembra que esse lugar identitário está relacionado a um movimento de despersonalização docente, em meio ao qual busca-se padronizar os modos de ser do professor, de estereotipar as formas de dar uma aula, sustentado por uma política neoliberal, cuja finalidade é um capital humano, produtivo para o mercado de trabalho.

Porém, o que marca um professor não é aquilo que o torna igual a outros, mas o que o singulariza. Por isso, lembramos de um professor cujos gestos nos marcaram – o jeito de escrever no quadro, o modo

como olhava para os estudantes, o modo de escutar –, ou seja, um certo estilo docente. Larossa (2014) cita um texto de María Zambrano, em que ela se refere ao instante que antecede o gesto de iniciar a sua fala na sala de aula.

> O mestre, diz Zambrano, ocupa seu lugar, pega talvez alguns livros da bolsa e os coloca diante de si e, justamente aí, antes de pronunciar qualquer palavra, o mestre percebe o silêncio e a quietude da classe, o que esse silêncio e essa quietude têm de interrogação e de espera, e também de exigência. Nesse momento, o mestre cala um instante e oferece sua presença ainda antes de sua palavra. E aí María Zambrano diz o seguinte: "Poder-se-ia medir, talvez, a autenticidade de um mestre por esse instante de silêncio que precede a sua palavra, por esse ter-se presente, por essa apresentação de sua pessoa antes de começar a dá-la de modo ativo. E ainda pelo imperceptível tremor que o sacode. Sem eles, o mestre não chega a sê-lo por maior que seja a sua ciência". Antes de começar a falar, o mestre tremia. E esse tremor se deriva de sua presença. De sua presença silenciosa, nesse momento, e da iminência de sua presença no que vai dizer. Isso é, certamente, a voz, a presença no que se diz, a presença de um sujeito que treme no que diz. E, por isso, as aulas são, ou foram às vezes, ou poderiam ter sido, lugares da voz, porque nelas os alunos e os professores tinham que estar presentes. Tanto em suas palavras como em seus silêncios. Talvez, sobretudo, em seus silêncios (Larrosa, 2014, p. 81)

O gesto, portanto, vai além de uma funcionalidade; ele é a materialização das nossas experimentações no corpo e no modo como tornamos a docência um estilo de viver. É a gestualidade que nos torna singular, tal como um artista que realiza a sua obra de uma maneira única, usando as suas mãos e os seus artefatos de um modo especial e singular. Ou o modo como um artesão trabalha com a madeira. De que modo trabalha com a sua materialidade? Como manipula a madeira? De maneira bruta ou sensível? Como opera com as suas mãos, seus gestos, suas ferramentas? (Larossa, 2018). Os gestos são da ordem de quase uma invisibilidade, de uma sutileza, ou, como afirma Agamben (2018, p. 11), "os gestos são ações de potências invisíveis".

Em suma, uma aula é uma questão de estilo. No limite, "a aula como lugar e tempo de experiência, da inscrição de uma singularidade, ou seja, a marca de uma assinatura" (Costa; Munhoz, 2020, p. 195). O ofício do professor consiste, sem dúvidas, em selecionar, criar, organizar e propor, a partir daquilo que se objetiva e deve fazer. Mas isso não é tudo para aquele que ensina. Um olhar, um modo de ouvir, um jeito de estar, um certo estilo de presença ao se colocar por entre as matérias e os estudantes fazem com que cada um desses gestos, quase sempre não-programáveis, possam conter uma ressonância e um impacto maior do que qualquer tópico presente no currículo oficial.

A provocação do pensar em uma aula

Embora possa parecer óbvio, pensar não é algo natural. O cogito "Penso, logo existo" de Descartes poderia facilmente ser colocado em xeque, pois o fato de existir não significa que estamos pensando. Isso, porque pensar é muito mais do que conectar coisas do cotidiano. Pensar também não é relembrar memórias. E, se estamos, em muitos, pensando a mesma coisa, é porque também não há pensamento. Pensar, como já mencionado em texto anterior, não é recognição. Como afirma Deleuze (2006, p. 203):

> Há no mundo uma coisa que força a pensar. Este algo é objeto de um *encontro* fundamental e não de uma re-cognição. [...] Pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido.

Assim, pensar não é dar respostas aos problemas já existentes, mas criar novas perguntas, novos problemas que nos movem a nos relacionarmos de outros modos com o mundo, inclusive, com o mundo do trabalho. Trata-se de um desafio, pois, costumeiramente, no processo de ensino, a ênfase é dada às respostas dos estudantes. Como relata Camnitzer: "Todo meu processo educativo, desde a escola primária, consistiu em aprender respostas a perguntas que já tinham sido formuladas. Nunca me

ensinaram a fazer perguntas que não tinham respostas conhecidas" (Alzugaray, 2017, s/p).

Fazer perguntas, colocar questões, problematizar em uma aula pode ser um procedimento didático para convidar os estudantes a exercitarem o pensamento. Ao mesmo tempo, esse exercício de perguntar retorna ao professor, que, em alguma medida, estará perguntando a si mesmo. Em outra entrevista do livro "A arte da aula", Castilho comenta:

> A prática da aula pode transformar o professor. E pode transformar os estudantes. A prática de professor me transformou. Com certeza. Porque fiquei mais curioso. Se eu perguntava para os alunos, eu estava perguntando, primeiro, para mim mesmo, para, depois, vocalizar aquela pergunta (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 59).

De outro modo, ao perguntar, o professor também pode ajudar os estudantes a desmancharem argumentos, que, muitas vezes, estão pautados em preconceitos, no senso comum, na repetição de clichês. Mas isso não se dá como uma rua de mão única, mas por meio de problematizações, de debates, de escutas, de questões, por vezes, nunca pensadas antes pelo professor. Então, como proceder, como colocar o pensamento a se movimentar em uma aula? O que seria um exercício de pensamento? Abaixo, selecionamos algumas possíveis proposições.

Exercícios de pensar

- Perguntas que não podem ser respondidas com respostas fáceis ou respostas definitivas. Melhor mesmo é que nem tenham respostas. Se tiverem respostas fáceis, talvez não se constituam exercícios de pensamento.
- Perguntas que não poderiam ser corrigidas, porque não tem uma única resposta.
- Indagações que fazem o pensamento crescer, deslocar-se, desnaturalizar-se.
- Movimentos do pensar que não precisam ser feitos em forma de perguntas. Uma imagem, uma experiência, alguma proposição podem nos fazer pensar (Ex: criar uma imagem, relatar uma situação, etc.).
- Questões que envolvam uma mudança de postura do professor, que já não é mais aquele sábio que, necessariamente, tem que ter respostas para as perguntas dos alunos.
- O modo de fazer a pergunta também pode ser modificada: não perguntar o que é, mas como começamos a pensar em tal coisa? Por que escolhemos isso e não aquilo? Pensar sobre a pergunta é mais importante do que encontrar uma resposta para ela.
- A escrita é um trabalho fundamental do pensamento. Deveria ser um trabalho diário

e não somente na atividade de avaliação. Escrever é experimentar o pensamento.

- Não se trata de novas metodologias, de novos recursos tecnológicos. Eles até podem existir, mas não são eles que garantem o pensar. Muito pelo contrário, na maioria das vezes, as metodologias muito dinâmicas retiram a possibilidade do pensar, pois exigem respostas rápidas, soluções fáceis. Da mesma forma, o uso de *PowerPoint*, quando o usamos para sintetizar um texto, resumir ideias, etc.
- O pensar é um modo de nos colocar em movimento de produção, não de reprodução.
- O exercício de pensar é o momento importante da aula. Esse exercício diz respeito ao estudante e ao professor. O exercício de pensar é primeiro do professor, que tem que elaborá-lo.

Lugares possíveis, mas não idealizados, de professores e estudantes

O quadro abaixo apresenta alguns lugares possíveis, talvez posturas, gestualidades de professores e estudantes. Tais lugares estão associados ao modo como a proposta pedagógica do AULA+ está desenhada e demarca determinados modos de entrar na aula, de se relacionar com a aula, com o estudo,

com as experimentações. De forma alguma, busca-se idealizar ou padronizar um certo tipo de sujeito-estudante ou sujeito-professor. Apenas pistas, nada mais.

Quadro 5 – Lugares possíveis, talvez posturas, gestualidades de professores e estudantes

Professor	Estudante
Mediador entre o sujeito e o mundo. Institui a sua presença em meio aos seus estudantes. Mostra, centra a atenção dos estudantes, fala e faz falar, suscita o exercício, a prática, o estudo, a experimentação, a criação. Produz uma gestualidade, um certo estilo, que envolvem o seu modo de ensinar e despertam a atenção e o interesse dos estudantes.	Lê e estuda, pois compreende que o estudo produz aprendizagens. Realiza exercícios, experimenta, cria. Dedica-se a algo, demonstra cuidado, olha repetida e atentamente para a matéria de estudos. Estuda os problemas apresentados, pois entende que eles podem instigá-lo a criar seus próprios problemas.

Fonte: Dos autores (2023).

Teoria e prática – uma relação entre

A relação dual entre teoria e prática está intimamente relacionada à tradição filosófica ocidental, especialmente, ao pensamento platônico e cartesiano. Essa herança binária, que separa o racional do corporal, o concreto do abstrato, o intelectual do manual, ainda encontra forças no tempo presente.

Na Antiguidade Grega, Platão inaugura a distinção hierárquica entre dois mundos, por meio da oposição entre essência e aparência, inteligível

e sensível, corpo e alma, doxa e episteme. O que acontece no mundo sensível, no mundo das aparências é inferior ao que está no mundo do inteligível, da razão. Nessa medida, o saber da experiência é inferior ao saber da ciência, pois a experiência é do nível do singular, das situações concretas e mutáveis, relacionada ao corpo, suscetível às paixões, enquanto o saber da ciência produz ideias claras, universais, verdadeiras.

Também, na Antiguidade Grega, essa distinção de mundos se estende ao tempo do trabalho, dividindo as pessoas em relação aos seus ofícios – o trabalho manual do artesão, o trabalho intelectual do pensador. O artesão, ocupado com a prática manual, não possuía tempo livre para pensar e, consequentemente, para ir à escola. A escola – destinada somente para os que tivessem tempo livre – era privilégio dos que, por sua posição, não precisavam trabalhar e assim podiam dedicar-se ao trabalho intelectual. A *scholé* grega, portanto, era uma prática do tempo livre.

No Séc. XVII, essa dicotomia é reconfigurada por Descartes – corpo e mente, ação e pensamento fazem parte de campos distintos e ocupam posições hierárquicas diferentes. A teoria, advinda da razão, é compreendida como a única forma de saber legítimo, em detrimento de saberes da vida prática. Assim, o primado da teoria sobre a prática é o que sustenta o paradigma científico positivista.

> Pode-se dizer então que, sob o abrigo do arco platônico, tudo o que concerne aos fatos e feitos no mundo sensível diria respeito às práticas, enquanto que tudo o que concerne ao que se pensa verdadeiramente e se diz verdadeiramente (sobre tais práticas) diria respeito à teoria — ou, talvez melhor: seria resultado da boa e correta aplicação da teoria (Veiga-Neto, 2015, p. 126).

Essa polarização, presente no campo da educação, desde os seus primórdios, faz com que o exercício pedagógico seja sustentado, ainda hoje, pela dissociação da teoria da prática, ocupando a teoria, um lugar de valorização maior do que a prática. Esse fato explica por que a experiência, a experimentação, os saberes sensíveis, os saberes do corpo sempre tiveram, por exemplo, um lugar menor no currículo escolar.

A partir da segunda metade do século XX, parece haver, no campo da educação, uma tentativa de romper com a dicotomia teoria e prática, mas o que se percebe é que não saímos do solo dual. Ocorre uma espécie de 'curvatura da vara', isto é, passa-se a supervalorizar o corpo, as ações, as atividades práticas, o ensino por habilidades e competências, estas voltadas para um saber fazer. Essa perspectiva está em consonância com uma sociedade da aprendizagem que exige, cada vez mais, menos trabalho de pensamento e mais trabalho de produção. Compreender que teoria e prática não estão em mundos diferentes é ainda um

problema no campo da educação. Veiga-Neto (2015, p. 136, grifos do autor) comenta:

> Pensar que, "na prática, a teoria é outra" e, com isso, achar que teoria e prática estão em mundos diferentes revela, não somente, um mau entendimento sobre ambas, como também que a adesão ao senso comum em nada contribui para as ações educativas. Quem acredita nos *slogans* "a prática não interessa" ou "a teoria não interessa" não vai além do vazio desses lugares-comuns.

Nessa perspectiva, a própria ideia de articulação teoria e prática parte da ideia de que há duas noções distintas e que é preciso aproximá-las. Porém, se olharmos para as coisas do mundo, teoria e prática não são distintas, o que configura, como diz Veiga-Neto (2015), um falso problema. Tais afirmações ajudam-nos a compreender que, junto de qualquer prática, existe sempre uma teorização, mesmo que ela não esteja visível. Dito de outro modo, uma prática sempre implica uma questão epistemológica, ou seja, um modo de pensar e compreender o mundo. Não há pensamento ou teorização que não tenha nascido de alguma experiência, a qual é sempre da ordem do vivível ou, se preferirmos assim chamar, da ordem de uma prática. Para Castro-Gómez (2010, p. 28), "a prática é aquilo que realmente os homens fazem quando falam ou quando agem". Em outras palavras, a prática só é possível com uma teoria que lhe dê sentido. Ainda, de outro modo, Gallo (2010, p. 58)

afirma: “se a teoria é uma ferramenta, ela faz sentido enquanto é usada e gera circuitos imediatos com as várias práticas, que, por sua vez, operam alterações nas ferramentas ou mesmo implicam a construção de novas ferramentas teóricas”.

Para finalizar, cabe ressaltar que, em relação à proposta de ensino que aqui se apresenta, em nenhuma hipótese, o seminário está associado à teoria e o atelier, à prática. Seria um equívoco tratar os dois componentes de forma binária, pois o seminário é um exercício de estudar, de pensar, que se afirmam através de determinadas práticas, enquanto o atelier é um exercício de experimentação e de criação, que colocam em movimento determinadas ideias e pensamentos.



VII. AVALIAÇÃO – DO QUE AINDA INSISTE

Aspecto importante que acompanha o ensino, a avaliação é compreendida como um processo de acompanhamento para a aprendizagem, que integra o ofício docente e a formação do estudante. Ao reconhecer a aprendizagem em sua relação direta com o estudo, associa-se a prática a uma postura crítica, investigativa, experimental e de exercício intelectual ao longo do processo formativo, que decorre de uma ação sistemática e criadora. Diante disso, a avaliação é incorporada ao ambiente acadêmico, caracterizando-se como elemento rigoroso, exigente e cuidadoso, que colabora com o desenvolvimento e a formação dos que participam e se envolvem na relação pedagógica.

Sendo assim, assume-se a avaliação, de um lado, como uma apresentação pública dos estudos, resultado de um pensar individual e

coletivo, efetuado a partir do compartilhamento de saberes, experiências, estudos, aprendizagens, bem como, a partir de objetos das experimentações e das criações pedagógicas. De outro lado, é também um momento singular voltado a um cultivo de si, a um exercício de autonomia do sujeito, que decorre dos percursos de estudo e de aprendizagem e dos modos e tempos distintos de aprender. Em ambos os casos, o processo de avaliação possibilita o repensar das práticas de ensino e de estudo pelo professor e pelo estudante, validando a perspectiva formativa, ou seja, uma avaliação para o estudo e para a aprendizagem.

Para acompanhar esse processo avaliativo pedagógico, são consideradas as dimensões cognitiva, técnico-profissional, criadora, estética e experimental, ético-política e social, cujo conjunto se relaciona com a complexidade das competências almejadas para o perfil do egresso, bem como embasa os critérios, instrumentos e procedimentos utilizados no processo de avaliação.

Entende-se a dimensão cognitiva como a produção de saberes, ideias, conceitos e imagens concebidos acerca de uma matéria de estudos em determinada área de conhecimento. A dimensão técnico-profissional e científica pode ser entendida como operacional e diz respeito à construção de instrumentos de compreensão e de procedimentos a serem utilizados na execução de ações atinentes

à sua área de formação. Por sua vez, a dimensão criadora, estética e experimental diz respeito ao modo como olhamos, percebemos, afetamos e somos afetados pelos signos do mundo. Implica experiências e experimentações sensíveis, que resultam numa formação acadêmica mais criadora. Já a dimensão ético-política está relacionada à abertura de sentidos e valores, à afirmação de todas as formas de vida e modos de estar no mundo e ao exercício da alteridade necessário a qualquer formação e atuação profissional. Por fim, a dimensão social pode ser entendida a partir da ideia de interação e diálogo com a comunidade, a partir da compreensão e da construção de múltiplas e diferentes realidades.

Sendo assim, são considerados princípios da avaliação na Univates:

a) avaliação como exposição pública dos estudos;

b) avaliação contextualizada e integrada aos processos de ensino, de estudo, de aprendizagem e de avaliação institucional;

c) avaliação fundamentada na interdependência entre processo e resultado, seja no ensino, na pesquisa e na extensão;

d) avaliação como acompanhamento dos estudos e da construção de aprendizagens, visando à (re)organização de práticas pedagógicas;

e) avaliação como processo que decorre de critérios coerentes e de uma multiplicidade de procedimentos e instrumentos.

f) autoavaliação como processo de reflexão para docentes e discentes.

Finalmente, entende-se que o processo de avaliação não pode estar dissociado de todos os elementos que compõem uma aula, tais como o ensino, o estudo e a aprendizagem. É por meio da avaliação do estudante, o que decorre em diferentes dimensões e através de procedimentos diversos, que o professor consegue acompanhar e compreender os processos de aprender de seus estudantes, assim como avaliar e redimensionar a sua prática docente.



VIII. O ENSINO HÍBRIDO

Do que se trata

Se há, nos percursos de interação, novas relações entre pessoas e novas relações com a matéria, também novos arranjos e formatos para a construção do tempo e do espaço são requeridos. O ensino híbrido é uma forma de consolidar um novo arranjo para o tempo e para o espaço de estudo.

Conceitualmente, o ensino híbrido é assumido como a mescla entre o ensino presencial e o ensino a distância, mediados por ferramentas digitais. Trata-se, portanto, de um arranjo de aula em que o estudante se coloca na condição de estudo, em parte, por meio de ensino *on-line*, em que pode haver algum controle sobre o tempo, o lugar, o percurso e, inclusive, sobre o ritmo de estudo (Horn; Staker, 2015, p. 34).

Assim, é importante que se incorporem novas linguagens, novos códigos, novas formas de expressão e novas formas de manipulação e de experimentação em ambientes digitais: um educar para o uso democrático e participativo das tecnologias, de tal modo que o percurso de estudo dos indivíduos seja possível (Moran, 2015).

Nesse arranjo, é fundamental que as duas modalidades – o lugar de interação circunscrito ao tempo da aula presencial e o lugar da interação mediado pelas tecnologias – sejam complementares entre si, um interdependente do outro. Tal arranjo é especialmente possível, a partir da publicação da Portaria nº 2.117, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD, em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior. Admite-se que as Instituições de Ensino Superior poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso, conforme determina o artigo 2 (Brasil, 2019).

Interessa-nos pensar, a partir da definição legal que torna possível esse novo arranjo, que a aula segue como centralidade no ensino híbrido; entretanto o que se torna comum é a matéria de estudo, uma vez que o tempo e o espaço serão outros, de acordo

com a disponibilidade de cada estudante. Nesse sentido, problematizamos alguns vocabulários de ordem, que podem ser rastreados na literatura sobre ensino híbrido: facilitação, flexibilidade, aceleração, customização, rapidez, autorrealização, metodologias ativas. Na contramão, o que nos interessa no ensino híbrido é a matéria de estudo, a qual estará em articulação, continuidade e conexão com o ensino presencial, mobilizada através dos meios digitais, pelos professores, estudantes e tutores.

Partindo do pressuposto de que nenhuma forma se garante por si, até porque em uma aula nada está dado, tudo são artifícios – o quadro, as mesas, a tecnologias –, a maneira como a aula transcorre também depende do modo como o professor disponibiliza a sua matéria de ensino, como se coloca diante dos alunos, como interage com eles virtualmente ou presencialmente. Além disso, interessa-nos construir e experimentar novas possibilidades de "pôr à mesa" as matérias de estudo, uma vez que, na virtualidade, novas concepções de espaço e de tempo e novos arranjos entre pessoas podem e devem ser concretizados.

Procedimentos didáticos do Ensino Híbrido

Tendo em vista a perspectiva híbrida prevista para o curso, ao combinar presencialidade e educação a distância, há que se ressaltar que os modos de aula

seminário e atelier estão materializados tanto nos componentes curriculares ofertados na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, seguindo as orientações didáticas previstas no presente Projeto Pedagógico. Assim, o ensino híbrido considera os percursos de interação e as novas relações entre os estudantes e a matéria, de modo que novos arranjos e formatos para a construção do tempo e do espaço são requeridos. O ensino híbrido é, portanto, uma forma de consolidar um novo arranjo para o tempo e para o espaço de estudo.

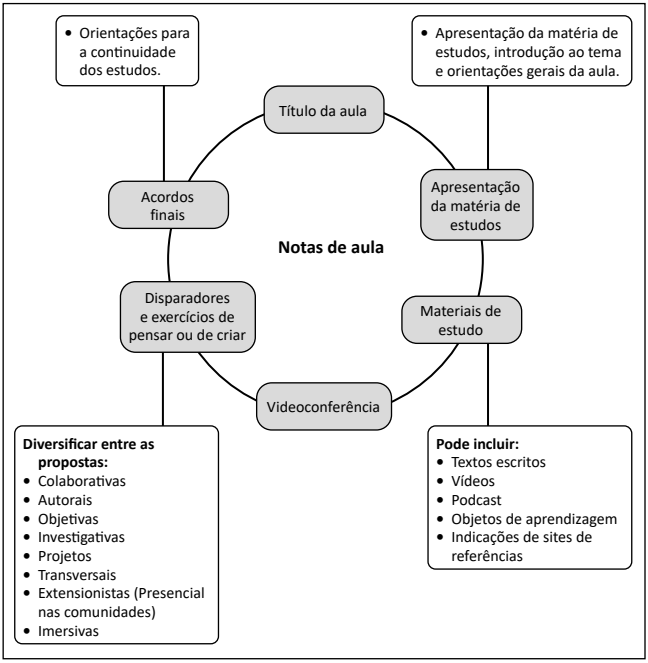
Dessa forma, propõe-se uma concepção didática para o curso, que não se satisfaz com reproduzir saberes e práticas, mas que produz uma formação criadora e investigativa, buscando promover continuamente a autonomia discente, por meio das atividades de classe e extraclasse (estudos independentes[2]), que integram o currículo. Dito isso, não há saberes e práticas que sejam metodologicamente homogêneos. A proposta didática do curso dá forma à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, aspecto que encontra sentido particular e singular, quando se trata do espaço-tempo da aula, que, por sua vez, é pensada e criada por meio de procedimentos do professor.

Finalmente, a estrutura curricular do Curso, considerando os eixos de estudo e grandes temas,

2 Ao constituir estratégia fundamental e singular para o desenvolvimento da autonomia discente ao longo do curso, os estudos independentes encontram-se descritos no item 4.6.3.

organiza-se a partir da combinação de componentes curriculares ofertados no mesmo semestre, o que permite promover a integração e a articulação de objetos de conhecimento, habilidades e estudos independentes. Por sua vez, a didática do curso constrói outras dinâmicas, sobretudo, para o planejamento didático-pedagógico, que passa a ser coletivo e integrado entre professores, fomentando a transversalidade. A preparação das aulas pelo professor organiza-se através de notas de aula, considerando as especificidades relacionadas aos momentos de apresentação, exposição ou experimentação, que definem os modos dos componentes – seminário e atelier. Abaixo, o desenho de como se organizam as notas de aula no Ensino híbrido.

Figura 2 – Notas de aula



Fonte: Maria Elisabete Bersch (2021).



IX. COMPOSIÇÃO CURRICULAR

A composição curricular materializa as intencionalidades pedagógicas, dando formas e contornos às jornadas formativas dos estudantes. A proposta do AULA+ se dedica a produzir algo para além das exigências normativas, fomentando construções singulares que extrapolem o que está posto, a partir de diretrizes homogêneas para os cursos. De algum modo, estamos problematizando as configurações uniformes que produzem semelhanças, ainda que tenhamos que segui-las tensionando as relações entre o macro e o micropolítico. Trata-se de um movimento possível para perspectivar espaços de invenção e de diferenciação.

Cabe destacar que, quando tratamos da noção de competência, ela se torna ponto de discussão ao lado de outras questões que produzem sentidos curriculares, mas

não assume a centralidade na formação universitária, nas propostas curriculares do AULA+. Diferentemente dos movimentos e das tendências educacionais em voga, não se pretende reduzir a formação acadêmica à transferência de saberes ou ao exercício e treino de destrezas (Freire, 1996). Para além disso, o projeto coloca em perspectiva o cotidiano da universidade, diversificando o lugar dos professores, os tempos e espaços, o currículo, a avaliação. Entende-se que a composição curricular oferece possibilidades de diversificar métodos, procedimentos e modalidades de estudo e de trabalho, atribuindo capilaridade educativa para o que está dentro e fora da universidade. Interessa, principalmente, considerar novos e outros ambientes educativos, que valorizem o estudo, o trabalho coletivo, a diferenciação pedagógica, a comunicação e a criação (Nóvoa; Alvim, 2022).

Por outra via, quando pensamos numa proposta curricular a partir do princípio da transversalidade, entendemos que, diferente do modelo curricular disciplinar ou interdisciplinar, o que se quer é aproximar áreas dos saberes, romper fronteiras, permitir trânsitos entre conhecimentos e sujeitos. Nesse sentido, cada curso foi desafiado a reinventar a sua proposta curricular, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais e/ou o Catálogo Nacional de Cursos, bem como os Princípios Pedagógicos Institucionais, entre eles, a transversalidade. Também

foi lançado um conjunto de diretrizes gerais, com o propósito de indicar pistas para pensar e compor currículos, incluindo questões voltadas à forma de aula, ao tempo-espaço para o estudo, à articulação entre saberes, ao planejamento docente e à curricularização da extensão.

Como exemplo, apresentamos aqui duas propostas curriculares criadas na esteira do Projeto AULA+. A primeira é o Estúdio de criação que integra os cursos de *Design*, Jornalismo e Publicidade e Propaganda. O texto que segue é extraído do Projeto Pedagógico do Curso de *Design*, bacharelado (Univates, 2021, p. 62-65).

Estúdio de Criação (ESC)[3]

O Estúdio de Criação (ESC) é um componente curricular com 640 horas, subdivididas em ofertas semestrais de 80 horas, do qual participam estudantes de todos os semestres dos cursos de *Design*, Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Sua ocorrência é sempre no mesmo dia da semana, para todos os estudantes envolvidos e em todos os semestres, proporcionando uma experiência sólida e contínua de aprendizado, experimentação e criação.

3 Trabalho realizado pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso de Design sob a coordenação do Prof.º Rodrigo Brod.

A abreviatura ESC refere-se não somente à redução do nome do componente, mas a uma analogia ao teclado do computador, no qual, a tecla homônima permite sair e escapar do estabelecido, o que resume a proposta do componente: ser um espaço de criação coletiva e de experimentação para além dos limites normalmente estabelecidos pelo que costumeiramente chamamos de grade curricular.

Mais que um projeto integrador, o ESC consolida os grandes temas que perpassam todos os componentes dos cursos da economia criativa em oito estúdios interdependentes, nos quais os estudantes recebem papéis e atribuições que devem desempenhar naquele semestre, para a criação de um projeto coletivo conectado às demandas da comunidade.

A proposta metodológica do ESC materializa e amplifica de forma significativa os princípios norteadores pedagógicos da AULA+, primeiramente, por constituir-se a partir da transversalidade que integra cursos, níveis e papéis vivenciados pelos estudantes. Estes papéis são transitórios e mudam a cada semestre, potencializando o sentimento de alteridade, concretizado no contato com situações-problema oriundas da comunidade. Além disso, as próprias atribuições vinculadas aos papéis se configuram numa tipologia que dá sentido e movimenta os outros três princípios pedagógicos

da AULA+: aprendizado (aprendiz), experimentação (explorador) e criação (criador).

Sendo assim, os oito estúdios que compõem o ESC se caracterizam, dessa forma, em relação ao papel vivenciado pelo estudante, às ementas e às atribuições:

[esc] Introdução aos processos criativos e campo profissional

Principal papel do estudante: Aprendiz.

Ementa: Conhecimento sobre o campo profissional da economia criativa e o mercado de trabalho, apoiado em práticas experimentais.

Atribuições: Você é um aprendiz. Com base nas orientações do professor responsável e dos colegas de outros estúdios, irá conduzir seu aprendizado no sentido de compreender como funciona o mercado da economia criativa nas nossas regiões, como explorar o processo criativo e como utilizá-lo para alimentar o tema do projeto, a partir da sua participação.

[esc] Introdução à fotografia, imagem e estética

Principal papel do estudante: Aprendiz.

Ementa: Introdução ao conhecimento sobre imagem, fotografia e estética, apoiada na exploração de técnicas e instrumentos.

Atribuições: Você é um aprendiz e o seu foco é a imagem. O professor responsável pelo estúdio irá conduzir seu aprendizado em fotografia e imagem, por meio de experimentações e técnicas aplicadas à área. Com esse aprendizado, você será o responsável por alimentar o tema do projeto com suas imagens e o resultado da sua exploração estética.

[esc] Materialização de ideias e novas mídias

Principal papel do estudante: Explorador.

Ementa: Conhecimento sobre técnicas e processos inerentes à área de formação do estudante, com a consequente materialização desses processos em projetos criativos, contemplando também seus impactos na sociedade e no meio ambiente.

Atribuições: Você é um explorador que ajudará a direcionar o resultado material (ou imaterial) do projeto. Prepare-se para investigar o que há de mais inovador na sua área, ou voltar ao passado para recriar materialidades que possam contribuir para o projeto. Métodos e técnicas serão seus companheiros de jornada.

[esc] Projeto de *design* gráfico e direção de arte

Principal papel do estudante: Criador.

Ementa: Desenvolvimento criativo aplicado aos meios gráfico-visuais.

Atribuições: Você é um criador e terá muita responsabilidade durante o projeto. Será responsável pelos *grids*, cores, composição visual, produção textual, tipografia e a linguagem gráfica da comunicação do projeto. Conte com os colegas dos demais estúdios para auxiliar no seu trabalho.

[esc] Estratégias e métodos de projeto

Principal papel do estudante: Explorador.

Ementa: Estudo e aplicação de matrizes e ferramentas comuns ao *marketing*, comunicação, gestão de marcas e *design*; estratégias de inovação e planejamento.

Atribuições: Você é um explorador e deverá conduzir seu aprendizado para compreender as principais técnicas, estratégias e métodos aplicados à economia criativa. Os professores do estúdio conduzirão suas investigações, mas você deve estar preparado para ter autonomia e responsabilidade no projeto, já que toda a estratégia necessária para o sucesso do projeto depende de você.

[esc] Projeto de interfaces digitais e experiência do usuário (UI/UX)

Principal papel do estudante: Criador.

Ementa: Desenvolvimento criativo aplicado aos meios digitais-interativos.

Atribuições: Você é um criador e deve estar preparado para adentrar num mundo de tecnologia e interação. É sua responsabilidade o desdobramento digital do projeto, desenho de interface e experiência do usuário. Os colegas dos outros estúdios darão suporte ao seu trabalho.

[esc] Investigação e método de pesquisa

Principal papel do estudante: Explorador.

Ementa: Estudo e orientação para o desenvolvimento de projetos de pesquisa no campo da economia criativa, a partir do uso de ferramentas, métodos e procedimentos aplicados à área.

Atribuições: Você é um explorador, um articulador do pensamento científico e dos métodos de pesquisa. Você será o responsável pela produção científica derivada do projeto; por isso, prepare-se para circular por todos os estúdios e coletar todas as informações necessárias para o seu trabalho. Absorva tudo o que puder; afinal, logo mais, você precisará desse conhecimento para o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

[esc] Liderança e gestão de projetos criativos

Principal papel do estudante: Criador.

Ementa: Desenvolvimento e gestão de projetos criativos, a partir da integração de todas as áreas de conhecimento inerentes à formação do estudante.

Atribuições: Você é o criador responsável por transcender limites entre áreas, observando as necessidades do mundo complexo e criando as interações necessárias, para que todos os estúdios se integrem em prol de um resultado realmente relevante. Além disso, seu papel é liderar a equipe, conduzir a interação com a comunidade e o caráter extensionista do nosso estúdio.

Por contar com um grande número de estudantes, o ESC utiliza um espaço especial dedicado a ele no *campus,* bem como conta com a utilização de laboratórios e demais salas especiais, vinculadas aos cursos da economia criativa. Ainda que, para fins de articulação dos projetos, exista a divisão em estúdios interdependentes, trata-se de um componente único, com docência compartilhada, sendo designado um professor para cada 25 estudantes.

Neste componente, também se concentra a maior parte da carga horária de extensão dos cursos, com vínculo previsto em quatro programas de extensão institucionais: Arte, Estética e Linguagem; Ambiente, Desenvolvimento e Memória Social; Educação e Formação; Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade, ainda que, virtualmente, os projetos do estúdio possam se vincular a mais contextos e programas.

esc

estúdio
de criação



GUIA DO ESTÚDIO DE CRIAÇÃO

aula+ UNIVATES



Oi, você é novo por aqui?

Se é a sua primeira vez no ESC, nós temos algumas coisas importantes que você precisa saber.

A primeira é que o **Estúdio de Criação não é uma disciplina normal** (e talvez até nos falte um pouco de disciplina). Aqui é nosso espaço para sermos indisciplinares e indisciplinados, pensar além do que está estabelecido e criar de formas que ainda não pensamos antes.

Mais do que uma abreviatura, **ESC é um convite**. Para fechar os programas que normatizam as nossas vidas e abrir espaço para novas relações, conhecimentos, experiências e práticas.

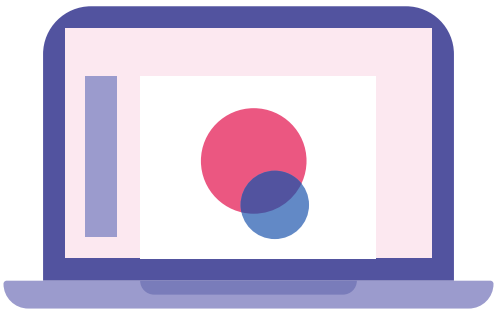


O QUE SÃO OS ESTÚDIOS E COMO FUNCIONA O PROJETO?

É importante entender que você estará em constante movimento durante o semestre. O ESC é grande, tem mais de 100 estudantes matriculados de pelo menos 3 cursos da área criativa.

Mas calma! Nós temos 5 professores responsáveis por essa turma toda e você fará parte de um dos 5 estúdios ofertados no semestre.

Funciona assim: na primeira parte do semestre você terá aulas específicas do seu estúdio e vai aprender os temas, conteúdos e atividades que fazem parte deste estúdio. **Na segunda parte você vai integrar um grupo para o desenvolvimento de um projeto**, com colegas de todos os estúdios, trocando experiências e aprendendo com os colegas, como na vida real.



TENHO VÁRIOS [ESC] NO MEU CURSO, COMO FUNCIONA ISSO?

Durante a sua graduação você vai cursar 8 experiências no ESC, sempre dentro de um estúdio diferente. A proposta é vivenciar papéis que você encontrará no mercado de trabalho da Economia Criativa, aprender, explorar e criar possibilidades de projetos conectados com as necessidades do mundo real.

No semestre A a ênfase do ESC é digital e no semestre B a ênfase está em um produto gráfico, com os estudantes participando de diversos aspectos do projeto, desde a estratégia, passando pela gestão, planejamento, pesquisa e criação.

ECONOMIA CRIATIVA UNIVATES

SEMESTRES A e B

Introdução aos Processos Criativos e Prática Profissional

TEMA

EXPERIMENTAÇÃO CRIATIVA E MERCADO

PAPEL

APRENDIZ
(experimentar e aprender)

OBJETIVO

Aprender técnicas, teorias, métodos e processos inerentes ao grande tema Experimentação Criativa e Mercado, que perpassa demais componentes curriculares do curso e no Estúdio de Criação é aplicado a um projeto criativo interdisciplinar.

EMENTA

Conhecimento sobre o campo profissional da economia criativa e o mercado de trabalho, apoiado em práticas experimentais.

SEMESTRE B

Introdução à Fotografia, Imagem e Estética

TEMA

EXPLORAÇÃO DE IMAGEM E ESTÉTICA

PAPEL

APRENDIZ
(experimentar e aprender)

OBJETIVO

Aprender técnicas, teorias, métodos e processos inerentes ao grande tema Exploração de Imagem e Estética, que perpassa demais componentes curriculares do curso e no Estúdio de Criação é aplicado a um projeto criativo interdisciplinar.

EMENTA

Introdução ao conhecimento sobre imagem, fotografia e estética, apoiada na exploração de técnicas e instrumentos.

SEMESTRE A

Materialização de Ideias e Novas Mídias

TEMA

PROCESSOS E MATERIALIDADES

PAPEL

EXPLORADOR
(pesquisar, investigar, planejar)

OBJETIVO

Explorar técnicas, teorias, métodos e processos inerentes ao grande tema Processos e Materialidades, que perpassa demais componentes curriculares do curso e no Estúdio de Criação é aplicado a um projeto criativo interdisciplinar.

EMENTA

Conhecimento sobre técnicas e processos inerentes à área de formação do estudante, com a consequente materialização desses processos em projetos criativos.

SEMESTRE B

Projeto de Design Gráfico e Direção de Arte

TEMA

CRIAÇÃO PARA MEIOS GRÁFICOS

PAPEL

CRIADOR
(criar, projetar, desenvolver)

OBJETIVO

Criar projeto interdisciplinar a partir dos conhecimentos inerentes ao grande tema Criação para Meios Gráficos, que perpassa demais componentes curriculares do curso e é consolidado no Estúdio de Criação.

EMENTA

Desenvolvimento criativo aplicado aos meios gráfico-visuais.

ECONOMIA CRIATIVA UNIVATES

SEMESTRE A

Projeto de Interfaces Digitais e Experiência do Usuário (UI/UX)

TEMA

CRIAÇÃO PARA MEIOS DIGITAIS

PAPEL

CRIADOR
(criar, projetar, desenvolver)

OBJETIVO

Criar projeto interdisciplinar a partir dos conhecimentos inerentes ao grande tema Criação para Meios Digitais, que perpassa demais componentes curriculares do curso e é consolidado no Estúdio de Criação.

EMENTA

Desenvolvimento criativo aplicado aos meios digitais-interativos.

SEMESTRE B

Investigação e Métodos de Pesquisa

TEMA

PROCESSOS INVESTIGATIVOS

PAPEL

EXPLORADOR
(pesquisar, investigar, planejar)

OBJETIVO

Explorar técnicas, teorias, métodos e processos inerentes ao grande tema Processos Investigativos, que perpassa demais componentes curriculares curso e no Estúdio de Criação é aplicado a um projeto criativo interdisciplinar.

EMENTA

Estudo e orientação para desenvolvimento de projetos de pesquisa no campo da economia criativa, a partir do uso de ferramentas, métodos e procedimentos aplicados à área.

SEMESTRE A

Estratégia e Métodos de Projeto

TEMA

PROCESSOS ESTRATÉGICOS CRIATIVOS

PAPEL

EXPLORADOR
(pesquisar, investigar, planejar)

OBJETIVO

Explorar técnicas, teorias, métodos e processos inerentes ao grande tema Processos Estratégicos Criativos, que perpassa demais componentes curriculares curso e no Estúdio de Criação é aplicado a um projeto criativo interdisciplinar.

EMENTA

Estudo e aplicação de matrizes e ferramentas comuns ao marketing, comunicação, gestão de marcas e design; estratégias de inovação e planejamento.

SEMESTRES A e B

Liderança e Gestão de Projetos Criativos

TEMA

CRIAÇÃO PARA A COMPLEXIDADE

PAPEL

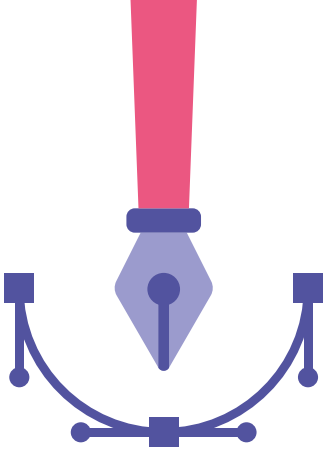
CRIADOR
(criar, projetar, desenvolver)

OBJETIVO

Criar e gerenciar projeto interdisciplinar a partir dos conhecimentos inerentes ao grande tema Criação para a Complexidade, que perpassa demais componentes curriculares do curso e é consolidado no Estúdio de Criação.

EMENTA

Desenvolvimento e gestão de projetos criativos a partir da integração de todas as áreas de conhecimento inerentes à formação do estudante.



Como funciona?

O ESC se organiza em duas dimensões de trabalho. **Na primeira parte do semestre o trabalho é realizado dentro dos estúdios, sob o acompanhamento mais direto dos professores**, com aulas e atividade práticas inseridas no contexto de cada tema.

Na segunda parte do semestre, o eixo se altera e as atividades passam a se organizar nos grupos de trabalho, formados por membros de todos os estúdios.

Os estúdios do 1° ao 3° semestres **recebem o nome de Ctrl+ESC e têm maior acompanhamento dos professores**, desenvolvendo projeto(s) independentes do projeto principal.

Na segunda parte do semestre você passa a integrar um grupo de projeto.

Na primeira parte do semestre você vai trabalhar dentro do seu estúdio.



	PROJETO 1	PROJETO 2	PROJETO 3	PROJETO N
Liderança e Gestão de Projetos Criativos	1	1	1	1
Estratégia e Métodos de Projeto	1	1	1	1
Projeto de Interfaces Digitais e Experiência do Usuário (UI/UX)	2	2	2	2
Introdução aos Processos Criativos e Prática Profissional	2	2	2	2
Materialização de Ideias e Novas Mídias	2	2	2	2



Atelier Extensionista

O ESC é um atelier, ou seja, um espaço de criação e experimentação. Mas mais do que isso, é um atelier que se conecta com demandas e interesses da comunidade que nos cerca.

Assim, cada um de vocês tem a oportunidade de pesquisar, apontar, sugerir e indicar possibilidades de atuação do nosso Estúdio de Criação com alguma comunidade, grupo, território ou espaço que faça parte da vida fora do campus.

A etapa de projeto inicia na segunda metade do semestre, mas é muito importante ter todas as demandas mapeadas até lá, para conseguirmos organizar as atividades da melhor forma possível!



Este material foi feito com carinho e café pelos professores dos cursos de Design, Jornalismo e Publicidade e Propaganda da Univates.

As ilustrações são do site Reshot.

aula+ UNIVATES

Mapa viagem do estudante

A segunda proposta curricular, apresentada a seguir, é a do curso de Arquitetura e Urbanismo, denominada “Mapa-viagem do estudante”[4].

4 Material elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante e pelo Escritório Modelo – Semeia Emau, do curso de Arquitetura e Urbanismo da Univates.

UNIVATES

aula+

mapa

arq
urb

viagem do estudante

#SEGUE A LINHA

#SE LIGA NA ESTAÇÃO

por que **mapa**?

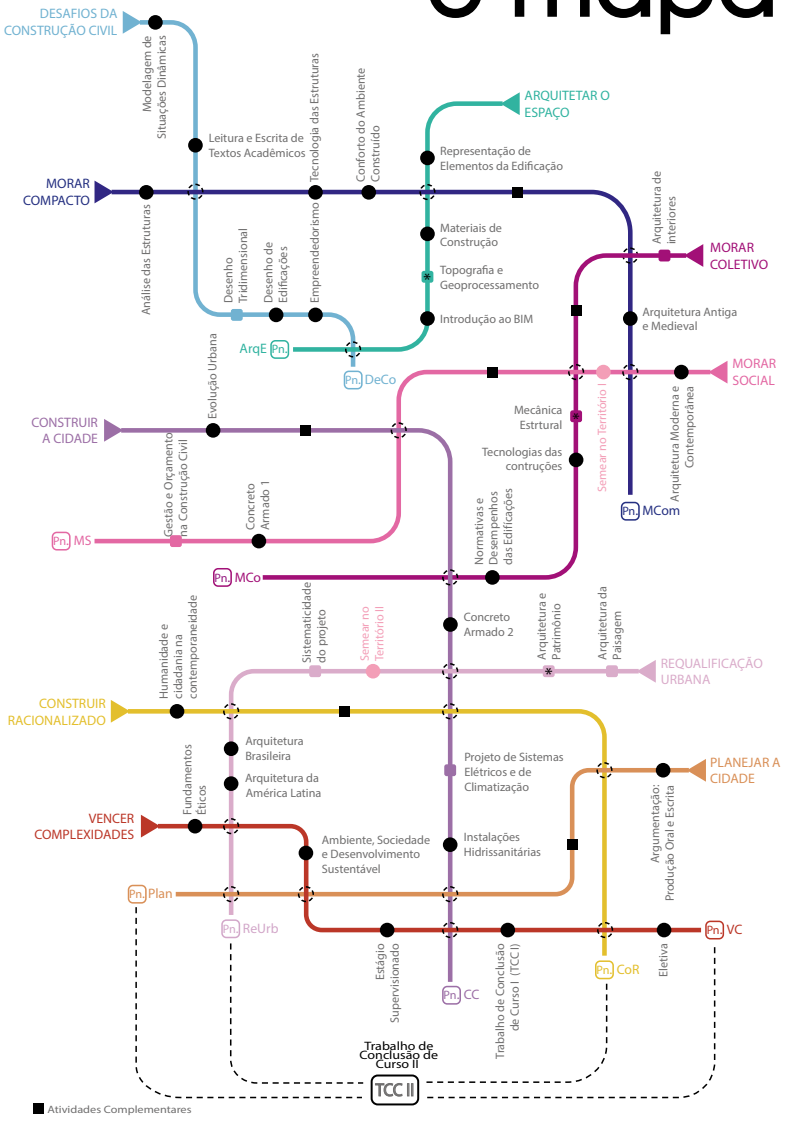
A primeira coisa que você precisa saber sobre o Mapa Arq e Urb Univates é que ele é um documento que registra a sua viagem nos componentes curriculares em formato de linhas e estações. Cada linha do mapa representa um projeto norteador e ao longo dela temos as diversas estações, que são as disciplinas.

Embarque nessa **viagem**, faça suas **conexões** e viva suas próprias **experiências**.

como seguir a jornada?

O **Projeto Norteador** é um desafio inserido em um componente curricular com o total de **160h**, ministrado em formato de Atelier, dedicado ao desenvolvimento de projetos aplicados às demandas da área de formação, onde você deve criar e experimentar soluções para problemas relacionados à temáticas pertinentes de Arquitetura e Urbanismo. Para essa jornada ser top você deve estar atento às estações e à bagagem que vai acumulando por onde passa.

o mapa


DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL
Modelagem de Situações Dinâmicas
Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos
Tecnologia das Estruturas
Conforto do Ambiente Construído
ARQUITETAR O ESPAÇO
Representação de Elementos da Edificação
MORAR COMPACTO
Análise das Estruturas
Desenho Tridimensional
Desenho de Edificações
Empreendedorismo
Materiais de Construção
Topografia e Geoprocessamento
Introdução ao BIM
Arquitetura de interiores
MORAR COLETIVO
Arquitetura Antiga e Medieval
ArqE Pn.
Pn. DeCo
MORAR SOCIAL
Evolução Urbana
CONSTRUIR A CIDADE
Mecânica Estrtural
Tecnologias das contruções
Semear no Território I
Arquitetura Moderna e Contemporânea
Gestão e Orçamento na Construção Civil
Concreto Armado 1
Pn. MS
Pn. MCom
Normativas e Desempenhos das Edificações
Pn. MCo
Humanidade e cidadania na contemporaneidade
Sistematicidade do projeto
Semear no Território II
Concreto Armado 2
Arquitetura e Patrimônio
Arquitetura da Paisagem
REQUALIFICAÇÃO URBANA
CONSTRUIR RACIONALIZADO
Arquitetura Brasileira
Arquitetura da América Latina
Projeto de Sistemas Elétricos e de Climatização
PLANEJAR A CIDADE
Fundamentos Éticos
VENCER COMPLEXIDADES
Ambiente, Sociedade e Desenvolvimento Sustentável
Instalações Hidrissanitárias
Argumentação: Produção Oral e Escrita
Pn. Plan
Pn. ReUrb
Pn. VC
Estágio Supervisionado
Pn. CC
Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I)
Pn. CoR
Eletiva
Trabalho de Conclusão de Curso II
TCC II
Atividades Complementares

GUIA prático
compreendendo o mapa

Você vai embarcar rumo a uma viagem inesquecível!

Para entender melhor o mapa preste atenção em todas as dicas do guia prático.

O INÍCIO DA LINHA desse percurso ocorre na estação desafios da construção, um dos projetos norteadores, ministrados em formato de atelier. Durante o trajeto existem várias **Estações** na qual irão exercitar a sua critividade, além de te incentivar a conhecer pessoas, lugares e vivenciar novas situações.

Estação SEMINÁRIO

Estação ATELIER

Estação ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Estação SEMEAR NO TERRITÓRIO

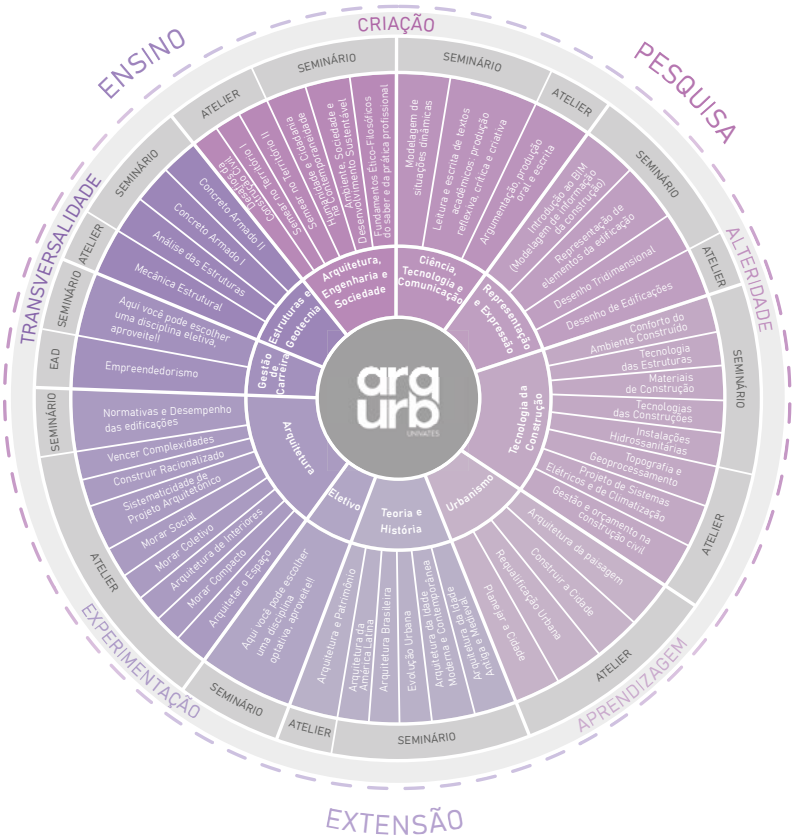
As estações possuem estratégias e recursos e as experiências oportunizadas em cada uma delas possibilitarão que você amplie sua bagagem de conhecimento.

Fique atento

o PONTO DE CONEXÃO conecta algumas linhas e permite que você transite entre elas, podendo aproveitar para vivenciar outras estações.

Se tiver dúvidas, peça ajuda para os mediadores (professores), eles fazem com que seu passeio fique mais tranquilo. Aproveite bem cada parada, você irá adiquirir muitas habililidades que serão aplicadas na estação do desafio final. TCC II

aula+



CRIAÇÃO
PESQUISA
ALTERIDADE
APRENDIZAGEM
EXTENSÃO
EXPERIMENTAÇÃO
TRANSVERSALIDADE
ENSINO
SEMINÁRIO
ATELIER
EAD
Arquitetura, Engenharia e Sociedade
Ciência, Tecnologia e Comunicação
Representação e Expressão
Tecnologia da Construção
Urbanismo
Teoria e História
Eletivo
Arquitetura
Gestão de Carreira
Estruturas e Geotecnia
Modelagem de situações dinâmicas
Leitura e escrita de textos acadêmicos: produção reflexiva, crítica e criativa
Argumentação, produção oral e escrita
Introdução ao BIM (Modelagem de informação da construção)
Representação de elementos da edificação
Desenho Tridimensional
Desenho de Edificações
Conforto do Ambiente Construído
Tecnologia das Estruturas
Materiais de Construção
Tecnologias das Construções
Instalações Hidrossanitárias
Topografia e Geoprocessamento
Projeto de Sistemas Elétricos e de Climatização
Gestão e orçamento na construção civil
Arquitetura da paisagem
Construir a Cidade
Requalificação Urbana
Planejar a Cidade
Arquitetura da Idade Moderna e Contemporânea
Arquitetura da Idade Antigua e Medieval
Evolução Urbana
Arquitetura Brasileira
Arquitetura da América Latina
Arquitetura e Patrimônio
Aqui você pode escolher uma disciplina optativa aproveitel!
Arquitetar o Espaço
Morar Compacto
Arquitetura de Interiores
Morar Coletivo
Morar Social
Sistematicidade de Projeto Arquitetônico
Construir Racionalizado
Vencer Complexidades
Normativas e Desempenho das edificações
Empreendedorismo
Aqui você pode escolher uma disciplina eletiva, aproveitel!
Mecânica Estrutural
Análise das Estruturas
Concreto Armado I
Concreto Armado II
Desenho de Construção Civil
Semear no Território I
Semear no Território II
Humanidade e Cidadania na Contemporaneidade
Ambiente, Sociedade e Desenvolvimento Sustentável
Fundamentos Ético-Filosóficos do saber e da prática profissional
arq urb UNIVATES

O ATELIER é um dos formatos de aula inseridos no modelo do AULA +.
É o momento da experimentação.
Experimentação de si mesmo,
experimentação do pensar,
experimentação da sua capacidade de criação de artefatos,
projetos, pensamentos, exercícios e ideias.
Experimentação de compartilhamento com o coletivo.
Lugar da busca, da procura, do
erro, da reinvenção, da produção. O atelier
consiste numa forma de estudos que exige o
exercício de autoria, de um processo de
singularização do estudante.

> "No atelier, o professor não propõe ideias, mas cria dispositivos, exercícios para a criação e desenvolvimento de ideias de seus estudantes."
> **(LARROSA, 2019)**



O SEMINÁRIO é um momento
exemplar do viver junto.
Viver junto em torno do desejo de estudo por uma matéria.
Esse desejo pode ser incitado pelo
professor e experimentado pelo estudante.
Esse estudo pode se dar por meio de
uma pesquisa coletiva,
mas também é o momento de produção escrita do estudante.

> "O seminário é o lugar em que o estudante mostra o seu estudo, as suas pesquisas. É o lugar da exposição. Trata-se de um lugar público, em que o aluno não está falando ao professor o que ele pensa que o professor quer ouvir, mas é o espaço em que as ideias se fazem públicas."
> **(LARROSA, 2019).**

Seminário

ATIVIDADES Complementares

Durante o percurso das linhas, você pode aproveitar para divertir-se na estação **ATIVIDADES COMPLEMENTARES**, produzindo e ampliando conhecimentos para sua formação pessoal e profissional.

FIQUE ATENTO!

Não esqueça de aproveitar cada estação durante a viagem para, assim, ampliar a sua bagagem e chegar ao destino final cheio de novas experiências e conhecimentos.

embarque só ou com parceria?

Aqui todos embarcam sozinhos, mas desde a primeira estação enfrentam desafios que exigem um pensar coletivo e a autonomia do estudante. Além disso, é importante registrar que os desafios de projeto ao longo do curso trazem demandas que necessitam diferentes olhares sobre a proposta para desenvolver uma postura crítica frente aos problemas e soluções pertinentes a cada tema.

Nessa jornada tem choro, tem risada, formamos novas relações, amizades para a vida e buscamos desenvolver tudo com empatia.

E aí, preparado para crescer junto conosco nessa viagem?

como percorrer ?

Nesta jornada vai trabalhar em **grupo** e **individualmente**, sendo instigado a desenvolver a sua **autonomia** na pesquisa e na produção do atelier. Em alguns momentos serão realizados **painéis** de **reflexão** e **crítica**, as "paradas" para pensar sobre a proposta de projeto permitindo **seguir o percurso** com mais **segurança** e **assertividade**.

LINHAS E ESTAÇÕES



DESAFIO

O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO CIVIL está lançado! Aqui é o ponto de início dessa viagem, no qual serão introduzidas as bases para compreender aspectos relacionados à construção civil. Nessa jornada, estudantes da Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil desenvolvem juntos novas habilidades a partir de conhecimentos fundamentais das profissões e vivenciam experiências extensionistas voltadas à área.

ROTEIRO

- Introdução ao urbanismo: imagem da cidade;
- Introdução ao conhecimento de características compositivas e de linguagem nos períodos pré-moderno, moderno, pós-moderno e contemporâneo;
- Maquete acadêmica com seus elementos;
- Estudo da forma e transformações formais: placa, barra e torre;
- Introdução à estrutura compositiva;
- Introdução ao layout de pranchas;
- Pré-dimensionamento funcional.

EXPERIÊNCIA

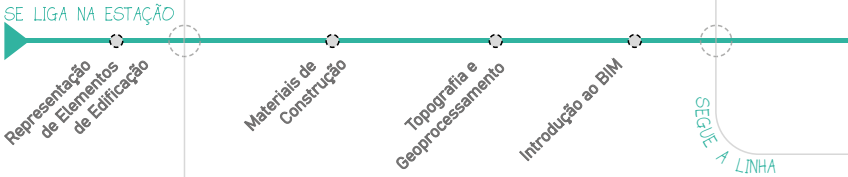
Ao percorrer esse atelier, irá identificar os princípios de arquitetura em relação às transformações formais e ao estudo da forma, desenvolvendo a visão espacial para a representação de elementos tridimenssionais. A participação efetiva em grupo será indispensável, incentivando o amadurecimento do perfil de liderança para atuar em equipes multidisciplinares.

CONEXÕES

A partir dessa linha estará preparado para fazer a conexão e seguir na linha do Arquitetar o Espaço e Morar Compacto.

Pn. DeCo

PROJETO NORTEADOR
Desafios da Construção Civil



DESAFIO

Com apoio do professor e ajuda entre os colegas irá ARQUITETAR O ESPAÇO em um tema com configuração repetitiva e especial, de baixa complexidade, inserido em terreno plano de esquina, desenvolvido até a etapa de estudo preliminar.

ROTEIRO

- Introdução ao conhecimento de características compositivas nos períodos históricos;
- Estudo da forma e transformações formais;
- Introdução à estrutura compositiva;
- Introdução ao layout de pranchas;
- Relações internas de projetos: zoneamento, distribuição, circulação e organização estrutural;
- Estudo de referenciais de projeto;
- Compreensão do lugar e entorno;
- Elementos de arquitetura e de composição.

EXPERIÊNCIA

Ao percorrer esse atelier, irá reconhecer as estratégias compositivas de arquitetura e urbanismo, entendendo as relações entre projeto e lugar. Aplicará normas relevantes de acordo com a temática do desafio e utilizará estratégias de composição gráfica, para assim, começar a desenvolver a habilidade para executar modelos tridimensionais.

CONEXÕES

A partir dessa linha estará preparado para fazer a conexão e seguir na linha do Morar Compacto.

Pn. ArqE

PROJETO NORTEADOR
Arquitetar o Espaço



DESAFIO

Com apoio do professor e ajuda entre os colegas irá enfrentar o MORAR COMPACTO. O desafio projetual é em um terreno com desnível desenvolvido até a etapa de anteprojeto, considerando a unidade residencial e sua relação com o conjunto e com a cidade, além da aplicação de estratégias bioclimáticas e realização de detalhamento construtivo.

ROTEIRO

- Levantamento do terreno e entorno;
- Aspectos legais e viabilidade construtiva;
- Referenciais de projeto;
- Implantação em topografia com desnível;
- Configuração do espaço aberto;
- Sistemas construtivos e concepção estrutural;
- Detalhamento técnico-construtivo de uma unidade residencial.

EXPERIÊNCIA

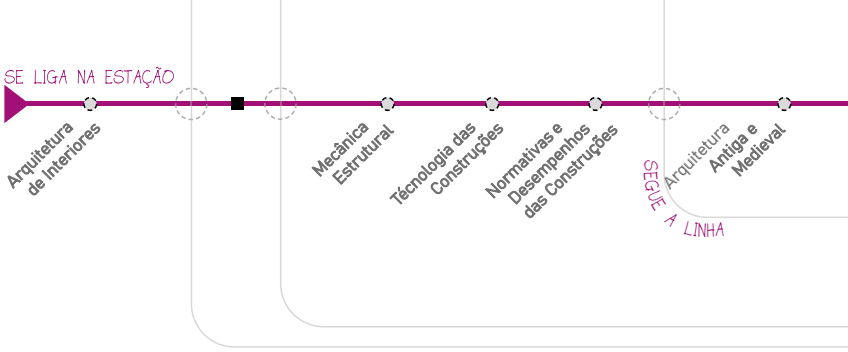
Ao percorrer esse atelier, irá aplicar estratégias compositivas de arquitetura e urbanismo, entendendo as relações entre estrutura formal, programa e lugar. Passará a compreender as relações entre a topografia do terreno, o projeto arquitetônico e o espaço aberto, despertando a consciência sobre a inserção de conjuntos residenciais na escala urbana. Aplicará normas relevantes de acordo com os temas mais especiais da profissão: a casa.

CONEXÕES

A partir dessa linha estará preparado para fazer a conexão e seguir na linha do Morar Coletivo ou Morar Social.

Pn. MCom

PROJETO NORTEADOR
Morar Compacto



DESAFIO

Aqui vai encarar a prática de projeto de um edifício vertical de uso misto. Sim, comércio e serviços com moradia! O terreno será em diferentes contextos urbanos da cidade e terá também o lançamento também estrutural do edifício e um estudo de viabilidade a partir das questões normativas.

ROTEIRO

- Levantamento do terreno e entorno;
- Aspectos legais (NBR 9077 - Saídas de Emergência, NBR 9055 - Lei de Acessibilidade Universal, Lei Complementar 14.376 - Código de Prevenção Contra Incêndio) e viabilidade construtiva;
- Referenciais de projeto;
- Sistemas construtivos e concepção estrutural;
- Planta de forma do pavimento tipo;
- Previsão de equipamentos prediais: reservatórios, gás, lixo, medidores, indicação do esgoto, ar-condicionado, telefonia, interfone, rede lógica e correspondências;
- Detalhamento técnico-construtivo de uma unidade residencial.

EXPERIÊNCIA

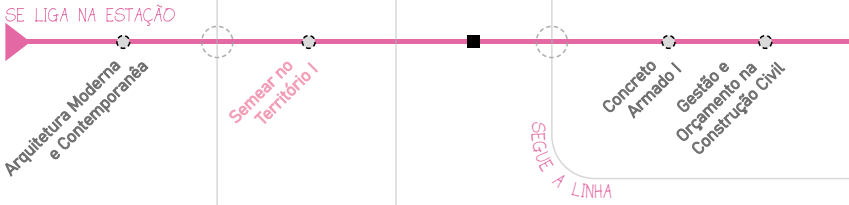
Ao percorrer esse atelier, irá aplicar os conhecimentos de estratégias compositivas ampliando o repertório de soluções técnicas e compositivas, integrando os sistemas complementares de arquitetura. Vivenciará nessa experiência a compatibilização do projeto arquitetônico com o projeto estrutural, considerando as instalações prediais. Poderá sair com muitos aprendizados importantes desta linha, afinal faz parte das atribuições do arquiteto e urbanista : a moradia!

CONEXÕES

A partir dessa linha estará preparado para fazer a conexão e seguir na linha do Morar Social e Construir a Cidade.

Pn. MCo

PROJETO NORTEADOR
Morar Coletivo



DESAFIO

A prática aqui consiste na temática de habitação de interesse social, que objetiva compreender o papel social do profissional, considerando a viabilidade econômica e social, além da inserção urbana.

ROTEIRO

- Referenciais de projeto;
- Aspectos legais (NBR 9077 - Saídas de Emergência e NBR 9055 - Lei de Acessibilidade Universal);
- Sistema construtivo racionalizado;
- Instalações complementares prediais (reservatórios, dutos de passagem vertical, condução das águas pluviais e tratamento de efluentes);
- Levantamento do terreno e entorno; Impacto urbanístico do conjunto no entorno;
- Projeto de edificações complementares (equipamentos comunitários e comércio local);
- Espaço aberto, desenvolvimento de projeto;
- Detalhamento técnico-construtivo de unidades residenciais.

EXPERIÊNCIA

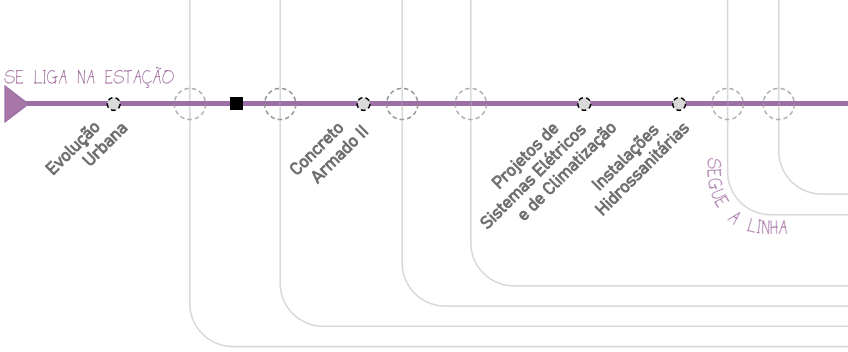
Ao percorrer esse atelier, irá aplicar os conhecimentos de estratégias compositivas integrando os sistemas complementares de arquitetura, sobretudo no que se refere ao sistema construtivo racionalizado. Vivenciará nessa experiência a integração da habitação com espaços abertos e sua inserção na cidade. A experiência permite muitos aprendizados, em especial sobre a criação de soluções para um dos maiores desafios da sociedade contemporânea: o direito à moradia digna.

CONEXÕES

A partir dessa linha estará preparado para fazer a conexão e seguir na linha do Construir a Cidade.

Pn. MS

PROJETO NORTEADOR
Morar Social



DESAFIO

É chegado o momento de amplificar a consciência sobre os impactos da urbanização. O projeto desenvolve-se tendo como temática um loteamento em uma gleba de 20 a 50 hectares, com ênfase nos estudos da morfologia e infraestrutura urbana em escala de bairro.

ROTEIRO

- A forma urbana e suas escalas;
- Os elementos morfológicos do espaço urbano;
- A imagem da cidade e a percepção da forma urbana;
- Elementos de cartografia e topografia;
- Levantamento, registro e compilação de dados urbanos;
- Conceitos de infraestrutura urbana e sua classificação;
- Parcelamento do solo;
- Fundamentos de legislação e normas urbanas (lei do parcelamento do solo, código florestal, lei de acessibilidade, regime urbanístico).

EXPERIÊNCIA

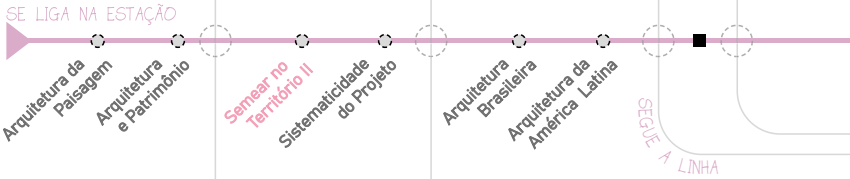
Ao percorrer esse atelier, irá estabelecer as relações entre forma urbana, programa e lugar, atráves de análises e compreensão do sistema de infraestrutura e mobilidade urbana. Será uma vivência com a aplicação de soluções para os desafios da sociedade e consciência da dimenssão cultural e politica da profissão do arquiteto e urbanista.

CONEXÕES

A partir dessa linha estará preparado para fazer a conexão e seguir na linha do Requalificação, Construir Racionalizado, Planejar a Cidade e Vencer Grandes Vãos.

Pn. CC

PROJETO NORTEADOR
Construir a Cidade



DESAFIO

O desafio desse momento tem como tema a requalificação de uma área urbana degradada na escala do bairro, considerando o valor histórico, social e cultural do lugar.

ROTEIRO

- Diagnóstico: técnicas de levantamento, registro e análise de dados urbanos;
- Técnicas de representação e descrição do sistema urbano;
- Patrimônio, preservação e requalificação urbana;
- Viabilidade para projetos urbanos: aspectos legais, financeiros e estratégicos.
- Participação efetiva nos trabalhos em grupo;
- Compreensão da dimensão cultural e política da profissão do arquiteto e urbanista;
- Criação de soluções para as demandas e desafios da sociedade.

EXPERIÊNCIA

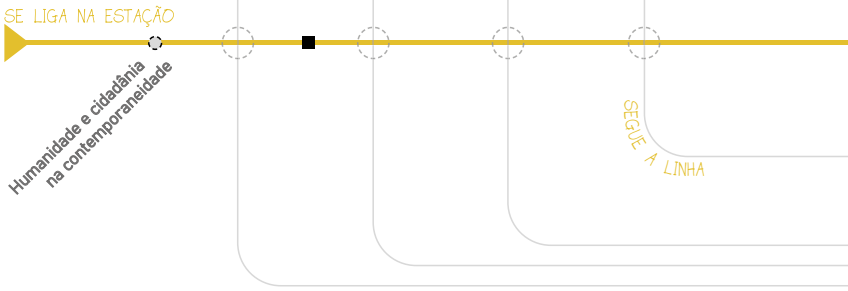
Ao percorrer esse atelier, irá promover a pratica projetual estabelecendo relações entre projeto urbano e a cidade. Desenvolverá fundamentos técnicos, metodológicos e conceituais do projeto urbano para a proposição de requalificação e reestruturação de um setor da cidade. A vivência tem como objetivo conscientizar a consciência sobre os agentes envolvidos, considerando o patrimônio edificado e a necessidade de sua preservação na cidade.

CONEXÕES

A partir dessa linha estará preparado para fazer a conexão e seguir na linha do Construir Racionalizado, Planejar a Cidade, Vencer Grandes Vãos e TCC.

Pn. ReUrb

PROJETO NORTEADOR
Requalificação Urbana



DESAFIO

Um desafio de estudo e prática de projeto com tema livre que contempla o uso de sistemas pré-fabricados e considera a arquitetura normativa e a viabilidade econômica.

ROTEIRO

- Referenciais de projeto;
- Viabilidade técnico-econômica do empreendimento;
- Aspectos legais (NBR 9077 - Saídas de Emergência e NBR 9055 - Lei de Acessibilidade Universal);
- Sistema construtivo industrializado;
- Interiores condominiais;
- Impacto urbanístico do conjunto no entorno;
- Espaço aberto;
- Detalhamento técnico-construtivo das unidades.

EXPERIÊNCIA

Ao percorrer esse atelier, irá incluir na sua bagagem a capacidade de desenvolver soluções projetuais com o uso de sistemas pré-fabricados, através de uma análise da realidade local do problema exposto. Passará a compreender tecnologias secas, priorizando a precisão do sistema e redução de geração de resíduos.

CONEXÕES

A partir dessa linha estará preparado para fazer a conexão e seguir na linha do Planejar a Cidade, Vencer Grandes Vãos e TCC.

Pn. CoR

PROJETO NORTEADOR
Construir Racionalizado

SE LIGA NA ESTAÇÃO

Argumentação
Produção
Oral e Escrita

SEGUE A LINHA

DESAFIO

O desafio de agora é a elaboração de propostas na escala urbana. O projeto será desenvolvido a nível de planejamento territorial levando e considerando dinâmicas urbanas e regionais associadas a aspectos ecônomicos, sociais, ambientais e morfológicos.

ROTEIRO

- Planejamento e gestão da cidade: plano estratégico e políticas públicas;
- Diagnóstico: técnicas de levantamento, registro e análise de dados urbanos;
- Técnicas de representação e descrição do sistema urbano;
- Sustentabilidade aplicada ao planejamento urbano;
- Estrutura urbana: sistemas e interfaces;
- Infraestrutura urbana;
- Densidades urbanas;
- Aspectos legais.

EXPERIÊNCIA

Ao percorrer esse atelier, irá enfrentar a prática projetual estabelecendo relações entre o planejamento urbano e regional e a estrutura da cidade. A vivência permitirá compreender os fundamentos necessários para o desenvolvimento de um plano urbano. A ideia é despertar a consciência sobre os agentes envolvidos nas dinâmicas da cidade e os diferentes sistemas e suas inter-relações.

CONEXÕES

A partir dessa linha estará preparado para fazer a conexão e seguir na linha Vencer Grandes Vãos ou Trabalho de Conclusão de Curso.

Pn. Plan

PROJETO NORTEADOR
Planejar a Cidade



DESAFIO

Um grande desafio de projeto com estruturas especiais, envolvendo uma demanda regional e vivência extensionista. O resultado da proposta considera o impacto urbanistíco do conjunto com o entorno, os espaços abertos e uma organização multifuncional complexa.

ROTEIRO

- Referenciais de projeto;
- Sistemas de organização de programa multifuncional;
- Sistema estrutural especial;
- Impacto urbanístico do conjunto no entorno;
- Espaço aberto;
- Aspectos legais (NBR 9077 - Saídas de Emergência e NBR 9055 - Lei de Acessibilidade Universal);
- Detalhamento técnico-construtivo da estrutura especial.

EXPERIÊNCIA

Ao percorrer esse atelier, irá estabelecer relações entre estrutura formal, programa e lugar, considerando a complexidade funcional e o contexto urbano. Essa experiência desenvolverá a capacidade de utilização adequada de sistemas construtivos especiais de grandes vãos e soluções indrustrializadas. Aqui o intuito é aprimorar a sensibilidade, na busca de respostas para solucionar as demandas regionais.

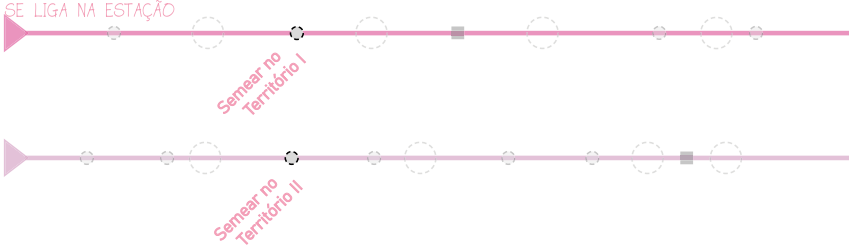
CONEXÕES

A partir dessa linha estará preparado para fazer a conexão e seguir na linha do TCC ou então ingressar nas linhas que ainda não vivenciou.

Pn. VC

PROJETO NORTEADOR
Vencer Complexidades

SE LIGA NA ESTAÇÃO



DESAFIO

Um desafio inovador! Essa estação oportuniza a realização de atividades e vivivências em um ambiente alternativo à sala de aula. Envolve a participação em projetos e ações de cunho social em ensino, pesquisa e extensão.

ROTEIRO

- Consciência das reais demandas da sociedade;
- Cooperação na busca por soluções para demandas regionais;
- Senso crítico diante do contexto social;
- Participação efetiva em trabalhos que envolvam equipes multidisciplinares;
- Desenvolvimento de habilidades abrangendo temas de arte e cultura;
- Compreensão da responsabilidade social da profissão do arquiteto e urbanista.

EXPERIÊNCIA

Ao percorrer esse atelier, irá passar por uma experiência dentro de um escritório de arquitetura e urbanismo que tem como público-alvo comunidades vulneravéis. Será protagonista das atividades desenvolvidas, sob a orientação de coletivos de professores, vivenciando uma aprendizagem e experimentação flexível, com a finalidade de complementar a educação universitária.

DESAFIO

Aqui é a primeira etapa do desafio final. Com o apoio de um orientador você irá iniciar uma fase de pesquisa para a fundamentação do projeto de arquitetura e ou urbanismo do Trabalho de Conclusão de Curso II.

ROTEIRO

- Análise sistemática para a tomada de decisão;
- Análise e interpretação da legislação e normatização em arquitetura e urbanismo;
- Aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da viagem;
- Leitura, interpretação e produção textual;
- Atualização tecnológica e científica;
- Compreensão da dimensão cultural e política da profissão do arquiteto e urbanista;
- Autonomia para a pesquisa;
- Entendimento da importância da ética e da postura profissional.

EXPERIÊNCIA

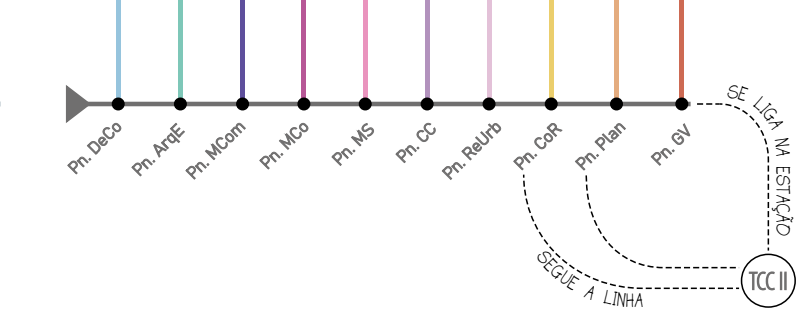
Ao chegar essa estação, irá vencer uma etapa de pesquisas, em busca de respostas para questões relativas ao tema, programa e lugar do projeto a ser desenvolvido no desafio final.

CONEXÃO

Apartir dessa estação você estará preparado para lançar-se na estação de TCC II.

TCC I

TRABALHO
de Conclusão de Curso I



DESAFIO

Você chegou ao seu destino final! Com o auxílio de um professor orientador você vai enfrentar o último desafio dessa viagem. A prática de projeto de arquitetura e urbanismo estará relacionada com as atribuições profissionais, com um grau de complexidade compatível com essa estação.

ROTEIRO

- Criação de relações entre o projeto e lugar;
- Aplicação das estratégias compositivas em arquitetura e urbanismo;
- Composição de elementos de arquitetura e urbanismo;
- Avaliação do emprego das estratégias de conforto térmico e estratégias bioclimáticas de eficiência energética;
- Domínio de sistemas construtivos;
- Domínio do desenho para a aplicação em projetos;
- Aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da viagem;
- Criação de composição gráfica;
- Aplicação da legislação e normatização da arquitetura e urbanismo;
- Autonomia para a pesquisa;
- Atualização tecnológica e científica;
- Análise sistemática para a tomada de decisão;
- Compreensão da dimensão cultural e política da profissão do arquiteto e urbanista;
- Entendimento da importância da ética e da postura profissional.

EXPERIÊNCIA

Ao vivenciar essa estação, irá integrar conteúdos e habilidades adiquiridos ao longo de toda a viagem. A experiência permitirá aplicar os conhecimentos e posicionamentos frente à uma proposta autoral.

CONEXÃO

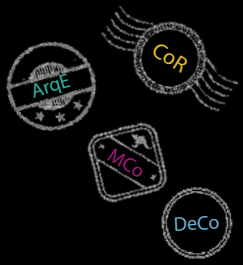
A partir dessa linha estará preparado para desafiar-se em futuras viagens, além da universidade.

TCC II

TRABALHO
de Conclusão de Curso II

curta a viagem

#nãoesqueçaocarimbo



DICAS DO CARIMBO PARA SEGUIR VIAGEM:

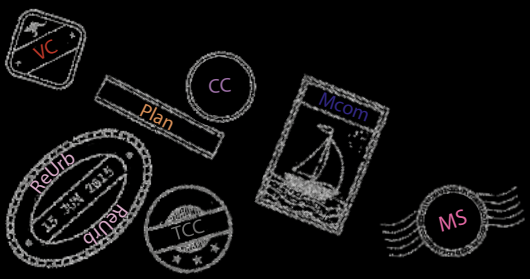
#dica01
Desenvolva sua autonomia e seja criativo no percurso!

#dica02
Comunique-se com os demais passageiros. Compartilhar é mais divertido!

#dica03
Fique atento ao sinal da porta em cada estação.
É importante se ligar no tempo!

#dica04
Arquitetura é vivência. Explore cada estação!

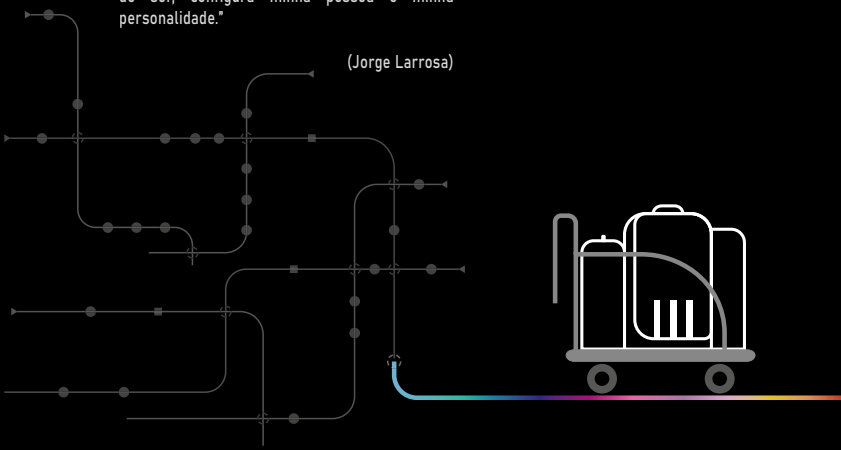
#dica05
Aventure-se além das estações, enriquecendo a sua bagagem!



A viagem é coletiva mas a experiência é sua!

"A experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade."

(Jorge Larrosa)



Esse guia foi elaborado por semeia emau

COORDENAÇÃO
Jamile Weizenmann
Guilherme Osterkamp

EDIÇÃO
Andreia Pires
Bruna Zanoni Ruthner
Jeandres Rosa
Vanessa Dick

COLABORAÇÃO
Augusto Alves
Cristiano Zluhan Pereira
Fernanda Antonio
Jauri dos Santos Sá

DOCENTES ARQeURB
Augusto Alves
Cristiano Zluhan Pereira
Douglas Velho
Fernanda Antonio
Guilherme Osterkamp
Jamile Weizenmann
Jauri dos Santos Sá
Merlin Diemer
Rodrigo Spinelli
Simone Heineck
Vagner Wojcickoski
Valmir Fell Júnior

UNIVATES

aula+

mapa

arq
urb

viagem do estudante



X. O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores do ensino superior é sempre um grande desafio e, talvez, uma das principais ações institucionais que permitem a mudança para uma outra pedagogia universitária. Ela, de uma forma ou outra, é capaz de sensibilizar, mobilizar e engajar professores para pensar sobre os fazeres pertinentes ao ensino, criando e ressignificando saberes que dizem respeito ao ofício de professor. Uma vez lançado o Projeto AULA+ na Univates, espaços de encontro assumiram um lugar importante, os quais materializaram, no tempo presente, cada experiência e cada experimentação no campo da docência. Abaixo, descrevemos, ano a ano, os encontros e estudos oferecidos aos professores, a fim de

permitir que o AULA+ se tornasse uma política de Ensino da Univates.

2019

- Seminário Personalização do Ensino Univates: A aula, com Jorge Larrosa - 05/08/2019.
- Seminário Personalização do Ensino Univates: Tipos de aula: definições, diferenciações e relações, com Jorge Larrosa - 06/08/2019.
- Oficina no Seminário Personalização do Ensino Univates: Proposição de atividade para docentes da Univates - 06/08/2019.

2020

- Palestra: O ofício de professor no espaço-tempo do seminário e do atelier, com Jorge Larrosa - 14/07/2020.
- Palestra: Algunas dicotomías que no lo son tanto: individual-colectivo, teoría-práctica, proceso-resultado, igualdad-diferencia, com Jorge Larrosa - 09/11/2020.
- Palestra *on-line*: O ofício de Professor no Projeto AULA+: P de Professor, com Karen Rechia (UFSC). Um trabalho coletivo para a renovação da docência universitária, com Jorge Larrosa - 13/07/2021.
- Roda de conversa: planejamento docente a partir das Notas de Aula - Jorge Larrosa

Bondía - 30/03/2021; 06/04/2021; 27/04/2021; 11/05/2021.

- Palestra: Aula-Atelier como espaço de experimentação e criação, com Cristiano Bedin da Costa - 21/10/2019.
- Conferência: Elogio do estudo, com Maximiliano Valerio Lopez (UFJF) - 11/02/2020.
- O estudo enquanto lugar, técnica e disposição anímica, com Maximiliano Valerio Lopez (UFJF) - 12/02/2020.
- Oficina *on-line*: Seminário e atelier: exposição e experimentação, com Tiago Weizenmann e Angélica Vier Munhoz - 13/07/2020, 14/07/2020 e 16/09/2020.
- Oficina *on-line*: Formação de Professores Curadores AULA+, com Tiago Weizenmann, Cláudia Inês Horn, Angélica Vier Munhoz, Maria Elisabete Bersch e Maurício Severo da Silva - 03/11/2020 e 23/11/2020.

2021

- Palestra INNOVaction GYM: laboratorio de innovación, creación y experimentación, com Azael Capetillo (Instituto Tecnológico de Monterrey) - 09/02/2021.
- Palestra: Projetos Integradores e a Extensão Universitária (URCAMP), com Fábio Reis e Virgínia Dreux - 09/02/2021.

- Oficina: Projeto AULA+: orientações para o planejamento de aulas nos formatos seminário e atelier, com Tiago Weizenmann - 09/02/2021 e 11/02/2021.
- Palestra: Smart learning, com Maria Alsina (La Salle - Universitat Ramon Llull) - 10/02/2021.
- Palestra: Trabalho coletivo e experimental: o Estúdio Vertical da Escola da Cidade, com Cesar Shundi (Escola da Cidade) - 10/02/2021.
- Painel: Construção da nova proposta curricular AULA+ (UNIVATES), com Rodrigo Brod e Gabriel Braido - 10/02/2021.
- Capacitação de professores - AULA+ EAD, com Cláudia Inês Horn, Maria Elisabete Bersch e Maurício Severo - 17/02/2021.
- Oficina *on-line*: Notas de aula e exercícios de pensar, com Angélica Munhoz - 06/04/2021 e 14/04/2021.
- Oficina *on-line*: Formação de Curadores AULA+ EAD, com Cláudia Inês Horn e Maria Elisabete - 14/04/2021.
- Curso: A aula como prática de criação, com Tiago Weizenmann, Cláudia Inês Horn, Kári Lúcia Forneck, Angélica Vier Munhoz - 23/04/2021; 07/05/2021; 21/05/2021; 18/06/2021; 09/07/2021.
- Oficina *on-line*: Notas de aula: docência inventiva e ecossistema de aprendizagem,

com Angélica Vier Munhoz, Cláudia Inês Horn e Kári Lúcia Forneck - 13/07/2021.

- Oficina *on-line*: AULA+: princípios, estrutura e planejamento docente & AULA+: Seminário e Atelier, com Tiago Weizenmann - 30/09/2021.
- Oficina *on-line*: Do planejamento clássico às notas de aula & notas de aula: como criar em uma aula para cursos na área de Ciências da Vida?, com Tiago Weizenmann - 04/10/2021.
- Oficina *on-line*: Do planejamento clássico às notas de aula & Notas de aula: como criar em uma aula para cursos na área de Ciências Exatas e Engenharias?, com Tiago Weizenmann - 05/10/2021.
- Oficina (professores da área de Ciências da Vida): Planejamento coletivo e integrado: produzindo Notas de Aula (1ª parte), com Angélica Vier Munhoz, Cristiane Antônia Hauschild Johann, Maria Elisabete Bersch, Márcia Solange Volkmer e Tiago Weizenmann - 18/10/2021.
- Oficina (professores da área de Ciências Exatas e Engenharias): Planejamento coletivo e integrado: produzindo Notas de Aula (1ª parte), com Cristiane Antonia Hauschild Johann e Tiago Weizenmann - 19/10/2021.
- Oficina (professores da área de Ciências Exatas e Engenharias): Planejamento coletivo

e integrado: produzindo Notas de Aula (2ª parte), com Cristiane Antônia Hauschild Johann, Cláudia Inês Horn, Garine Andréa Keller - 28/10/2021.

- Oficina (professores da área de Ciências da Vida): Planejamento coletivo e integrado: produzindo Notas de Aula (2ª parte), com Angélica Vier Munhoz, Maria Elisabete Bersch, Márcia Solange Volkmer, Garine Andréa Keller - 28/10/2021.
- Oficina *on-line*: Singularidades dos componentes EAD no AULA+, com Maria Elisabete Bersch e Cláudia Inês Horn - 08/11/2021.
- Oficina (professores da área de Ciências Exatas e Engenharias): Planejamento coletivo e integrado: produzindo Notas de Aula (3ª parte), com Cristiane Antônia Hauschild Johann, Cláudia Inês Horn e Tiago Weizenmann - 29/11/2021.
- Oficina (professores da área de Ciências da Vida): Planejamento coletivo e integrado: produzindo Notas de Aula (3ª parte), com Angélica Vier Munhoz, Maria Elisabete Bersch, Márcia Solange Volkmer e Tiago Weizenmann - 01/12/2021.
- Oficina *on-line*: AULA+: planejamento e diretrizes EAD, com Cristiane Antônia

Hauschild Johann, Maria Elisabete Bersch, Márcia Solange Volkmer e Tiago Weizenmann - 01/12/2021.

2022

- Oficina: Planejamento Docente AULA+, Ciências da Vida, com Márcia Solange Volkmer - 09/02/2022.
- Oficina: Planejamento Docente AULA+, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com Maria Elisabete Bersch - 09/02/2022.
- Oficina: Planejamento Docente AULA+, Ciências Exatas e Engenharias, com Cristiane Antônia Hauschild Johann - 09/02/2022.
- Palestra *on-line*: Teoria e prática: uma relação indissociável, com Kamila Lockmann (FURG) - 10/02/2022.
- Oficina *on-line*: Gestão do Ambiente Virtual AULA+ (UnivatesVirtual - componentes presenciais e EAD), com Maria Elisabete Bersch - 11/02/2022.
- Palestra *on-line*: A invenção da aula: reflexões para pensar o espaço da universidade, com Inés Dussel (Centro de Investigação e Estudos Avançados, México) - 22/02/2022.
- Oficina *on-line*: Tecnologias Digitais - Ferramentas de Avaliação do Ambiente Virtual AULA+, com Maria Elisabete Bersch - 08/03/2022.

- Curso *on-line*: O fazer docente na perspectiva do ensino, da aprendizagem e do estudo, com Tiago Weizenmann, Angélica Vier Munhoz, Márcia Solange Volkmer, Cristiane Antônia Hauschild Johann, Maria Elisabete Bersch, Suzana Schwertner, Morgana Hattge - 23/03/2022, 25/04/2022, 14/06/2022.
- Oficina *on-line*: Orientações e dicas para a atualização do Projeto Pedagógico - AULA+, com Tiago Weizenmann - 19/05/2022.
- Palestra *on-line*: Pode-se ensinar inventando na Universidade?, com Walter Koham (UERJ) - 11/07/2022.

2023

- Roda de Conversa: Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar, com António Nóvoa (Universidade de Lisboa) - 13/02/2023.
- Palestra: Docência Inventiva: Produção audiovisual - roteiros como inspiração para a criação da aula, com Jorge Vasconcellos e Emiliano Cunha - 14/02/2023.
- Palestra: Docência inventiva: repertórios para o planejamento docente - Renata Perrenoud, Ciro Pirondi (Escola da Cidade) e Adriano José Hertzog Vieira - 14/02/2023.
- Hackathon HK Lab+ - Docência Inventiva, com Daniel Auler - 15/02/2023.

- Orientações: Turmas Atelier 2023B, com Tiago Weizenmann e Márcia Solange Volkmer - 11/07/2023.

2024

- Painel de abertura: Territórios educativos: interlocuções entre a Universidade e a cidade, com Virgínia Kastrup (UFRJ) e Márcio da Silva (UFN) - 14/02/2024.
- Painel: Diferenciação pedagógica: estudo, pesquisa, trabalho coletivo, comunicação e criação, com Cristiane Muniz (Escola da Cidade) e João Figueiredo (Feevale) - 14/02/2024
- Seminário de leitura: Universidade: transformar, proteger, valorizar, com Roberto Rafael Dias da Silva (UNISINOS) – 15/02/2024
- Painel de encerramento: Capilaridade educativa: conectando o trabalho dentro e fora da Universidade, com Vinícius Parreira (Inhotim), Nestor Kaercher (UFRGS) - 15/02/2024
- Saída de campo - Aula em território: o que é possível quando ensino, pesquisa e extensão se encontram? - 15/02/2024

Jorge Larrosa

As atividades desenvolvidas pelo professor Jorge Larrosa Bondía, ao longo de sua assessoria junto à Univates, durante dois anos (julho de 2019/julho de 2021), são listadas a seguir:

Quadro 6 – Atividades desenvolvidas pelo professor Jorge Larrosa Bondía

	Atividades
09 de julho de 2019	Videoconferência com o Professor Jorge Larrosa Pauta: • Apresentação do projeto: "Personalização do ensino: criar e experimentar a aula"; • Distinção entre aprendizagem e estudo; • Seminário de abertura (5 e 6 de agosto de 2019).
05 de agosto de 2019	Atividades de assessoria ao Grupo de Excelência e Inovação Pedagógica - Professor Jorge Larrosa - Presencial. Pauta: 1. Projeto de personalização do ensino; 2. Ação 7; 3. A aula na Univates; 4. Planejamento de atividades com o professor Jorge Larrosa 2019 – 2020; 5. Princípios pedagógicos; 6. Planejamento para as ações do Projeto de Personalização do Ensino.
05 de agosto de 2019	Reunião-almoço - Projeto de Personalização do ensino, com o Prof. Jorge Larrosa.
05 e 06 de agosto de 2019	Seminário Presencial - Projeto de Personalização A aula - Jorge Larrosa Dia: 05 de agosto de 2019, das 13h45min às 17h. Tipos de aula: definições, diferenciações e relações - Jorge Larrosa Dia 06 de agosto de 2019, das 09h30min às 11h30min. Proposição de atividade para docentes da Univates - Jorge Larrosa Dia: 06 de agosto de 2019, das 13h45min às 17h.
5 de agosto de 2019	Gravação de vídeos: 1. AULA: https://www.youtube.com/watch?v=3bRUYoBJSL0 2. ESTUDO: https://www.youtube.com/watch?v=arY8aRaE7Ns

	Atividades
18 de outubro de 2019	Atividades de assessoria ao Grupo de Excelência e Inovação Pedagógica - Professor Jorge Larrosa Videoconferência - Discussão dos textos AULA, SEMINÁRIO e ATELIER.
8 de março de 2020	Escrita de carta aos professores das Missões.
14 de julho de 2020	Programa de Qualificação Docente: Palestra *on-line*: O ofício de professor no espaço-tempo do seminário e do atelier.
08 de setembro de 2020	Reunião para a definição de temas para a formação de professores.
10 de setembro de 2020	Reunião com o Grupo de Inovação e Excelência Pedagógica e com coordenadores pedagógicos. Temas em discussão: avaliação para a aprendizagem.
09 de novembro de 2020	Palestra: Algunas dicotomías que no lo son tanto: individual-colectivo, teoría-práctica, proceso-resultado, igualdad-diferencia https://www.youtube.com/watch?v=4BK2HIN11nk&feature=emb_err_woyt
16 de novembro de 2020	Palestra: Las artes del oficio de enseñar. https://drive.google.com/file/d/1GJCcxn_14cUUK7QJQCFBcc52wbEu7WuS/view
30 de março de 2021	Roda de conversa com professores da Univates - Apresentação e discussão de notas de aulas.
06 de abril de 2021	Roda de conversa com professores da Univates - Apresentação e discussão de notas de aulas.
27 de abril de 2021	Roda de conversa com professores da Univates - Apresentação e discussão de notas de aulas.
11 de maio de 2021	Roda de conversa com professores da Univates - Apresentação e discussão de notas de aulas.
13 de julho de 2021	Palestra - O ofício de Professor no Projeto AULA+ P de Professor - Karen Rechia UFSC; Um trabalho coletivo para a renovação da docência universitária - Jorge Larrosa; Encerramento das atividades de assessoria.

Fonte: Dos autores (2023).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Notas sobre o gesto. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n. 4, p. 9-14, jan. 2018.

ALZUGARAY, Paula. Luis Camnitzer: arte como forma de pensar. *Revista Select*, [S.l.], n. 33, jan. 2017. Disponível em https://select.art.br/luis-camnitzer-arte-como-forma-de-pensar. Acesso em: 20 abr. 2023.

AQUINO, Júlio G. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 4, p. 669-690, out./dez. 2017.

AQUINO, Júlio G. Foucault. Operação arquivo: pesquisar em educação com Foucault. *In:* AQUINO, Júlio G. (org). *Foucault, arquivo, educação:* dez pesquisas. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 337-353.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARTHES, Roland. Au séminaire. *In:* BARTES, Roland. *O rumor da língua.* Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 412-424.

BIESTA, Gert. *A redescoberta do ensino*. Tradução Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.



BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem.* Educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. *Constituição Federal de 198*8. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.* Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913. Acesso em: 12 ago. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Historia de la gubernamentalidad*: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre, 2010.

CORAZZA, Sandra. Dez passos para dar uma aula sem mancar. *In:* CORAZZA, Sandra M. (org). *Caderno de notas 3*: didaticário de criação- aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012. p. 29-31.

CORAZZA, Sandra. Didática da tradução, transcriação do currículo (uma escrileitura da diferença). *Pro-Posições*, [S.l.], v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015.

CORAZZA, Sandra. *O que se transcria em educação.* Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2013.

CORDEIRO, Denilson Soares; FURTADO, Joaci Pereira (Orgs). *Arte da aula*. São Paulo: SESC São Paulo, 2019.

COSTA, Cristiano Bedin da; MUNHOZ, Angélica V. A aula como gesto. *Revista Teias*, [S.l.], v. 21, n. 63, p. 191-215, out./dez. 2020.

CUNHA, Claudia Madruga. Filosofia e ética: imagem transversal do currículo. *Revista Prâksis*, [S.l.], v. 2, p. 17-24, 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum*: ensaio sobre a revolução no século XXI. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *L'abécédaire Gilles Deleuze.* Paris: Éditions Montparnasse, 1997. Videocassete. Legendado em português pelo MEC e TV Escola. Disponível em: http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: Capitalismo e Esquizofrenia. v. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DESCARTES, René. *Princípios da Filosofia*. Tradução Alberto Ferreira. Lisboa: Guimarães SC, 1989.

DIAS, Rosa Maria. A questão da criação em Nietzsche e em Bergson. *Cadernos Nietzsche,* [S.l.], v. 31, p. 159-171, 2012.

DIAS, Rosemeri de Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. *Informática na educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009.

DIDI-HUBERMAN. Georges. *Quando as imagens tomam posição*: o olho da história I. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. *In:* GONSALVES, Elisa P.; PEREIRA, Maria Zuleide; CARVALHO, Maria Eulina (orgs). *Currículo e contemporaneidade*: questões emergentes. São Paulo: Alínea, 2011.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... *In:* CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA - COEB: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. *Anais [...].* Florianópolis: COEB, 2012. P. 1-10. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. *Anais [...].* Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

GALLO, Silvio. Filosofia da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. *In:* ClARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). *Foucault, Deleuze e Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 45-63.

GUATTARI, Félix. *Psicanálise e Transversalidade*: ensaios de análise institucional. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. *Blended*: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo:* uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virginia. Educação e invenção em tempos de incerteza. *In:* VOLZ, Jochen; PRATES, Valquiria (Orgs.). Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos. Bienal de São Paulo, 32. *Anais [....]*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

LARROSA, Jorge. *Curso ministrado na Universidade do Vale do Taquari – Univates*. Lajeado, 09 e 10 de agosto de 2019.

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

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação,* Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderlei Geraldo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen*. P de Professor*. São Carlos: Pedro & João, 2018.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade*. Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 141-158, mar./jun. 2015.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. Sobre el estudio: ócio, melancolia y cuidado. *Ediciones Universidad de Salamanca*, Teri, 31, 2, p. 69-86, jul./dez. 2019.

LOPONTE, Luciana G. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 34-45, mai./ago. 2013.

LOPONTE, Luciana G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 22, n. 69, p. 429-452, abr./jun. 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MAZZILLI Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. R*evista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 205-221, mai./ago. 2011.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In:* BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando M. (Orgs.). *Ensino híbrido*: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOSSI, Christian Poletti. Povoamentos e resistências entre docência e criação no Ensino das Artes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-15, 2020.

MUNHOZ, Angélica Vier. Um modo de existir na docência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, p. 1-19, 2022. [Seção temática: Sandra Mara Corazza: uma vida...].

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. *Escolas e professores*: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OHLWEILER, Mariane. Linguagem e alteridade: modos de perceber e narrar o outro. *In:* HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). D*iferença e inclusão na escola*. Curitiba: Ed. CRV, 2015. p. 39-56.

ORLANDI, Luiz B. L. Que se passa entre ensinar e aprender? *Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação,* Vitória da Conquista, Ano XV, n. 25, p. 12-40, jan./jun. 2021.

PAIN, Jacques. *La transversalité, une épistémologie du desir?* L'humain des sciences humaines. La transversalité em actes. Les Cahiers de l'École, n. 8. París : Université Paris X- Nanterre, 2007.

PINO, Claudia Amigo. Roland Barthes e o ensino: da pesquisa coletiva ao amor. *In:* PINO, Claudia Amigo et al (orgs). *Novamente Roland Barthes*. Natal: Ed. IFRN, 2018. p. 38-64

POMBO, Olga. A interdisciplinaridade. Conceito, problemas e perspectivas *In:* POMBO, Olga; LEVY, Teresa; GUIMARÃES, Henrique (Orgs.). *A Interdisciplinaridade*: Reflexão e Experiência. Lisboa: Texto, 1994. p. 8-14.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, [S.l.], v.1, n.1, p. 3-15, mar. 2005.

SARTRE, Jean Paul. *O Ser e o Nada. Ensaio de ontologia fenomenológica*. Tradução Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1999.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES. *Projeto Pedagógico do Curso de Design*. Lajeado: Univates, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015.

VINCI, Cristian Fernando Ribeiro Guimarães. O conceito de experimentação na Filosofia de Gilles Deleuze. *Sofia*, Vitória, v. 7, n. 2, p. 322-342, jul./dez. 2018.


ISBN 978-85-8167-315-8
9 788581 673158