

**Universidade de Brasília - UnB
Faculdade UnB Planaltina - FUP
Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC**

**UM CORPO QUE VIVE: EXPLORANDO O PAPEL E A POTENCIALIDADE DO
ATELIÊ NA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO**

ANA CLÁUDIA ALVES DA SILVA OFUJI

PLANALTINA
2023

**UM CORPO QUE VIVE: EXPLORANDO O PAPEL E A POTENCIALIDADE DO
ATELIÊ NA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO**

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Juliana Rochet Wirth Chaibub Paulino - (Orientadora)
Universidade de Brasília - UnB.

Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves (Examinador)
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr^a. Maria Osanette de Medeiros (Examinadora)
Universidade de Brasília (UnB)

Planaltina
2023

DEDICATÓRIA

Às Mulheres: Muitas delas. Jovens. De família. Adultas. Entregues à vida. Às camponesas. Às idosas. Às escritoras. Às antigas. Às de sempre. Às mães. Às pretas. Às contemporâneas. Às minhas avós que tanto gostaria de tê-las conhecido melhor. Às bi. Às gestantes. Às urbanas. Às quilombolas. Às casadas. Às desejanter pela maternidade. Às decididas em não sê-la. Às solteiras. Às bruxas. Às héteros. Às pardas. Às livres. Às loucas. Às reprimidas. Às feministas. Às indecisas. Às religiosas. Às amarelas. Às poetisas. Às homo. Às professoras. À minha mãe. Às cétricas. Às brancas. Ao trio. Às estudantes. Às amigas. De todo tipo. De tantas potências sem fim. Me abriram uma janela para a vida, de sol reluzente. Sacudiram a poeira dos sonhos esquecidos. Aqueceram o meu corpo para o movimento da busca e também da pausa, da complacência comigo mesma. Do entendimento de que fiz o que podia ter feito com as condições que tive até aqui. Mas sempre o meu melhor. A vocês, mulheres, meus sinceros agradecimentos. A vocês que são retalhos que costuram e sustentam a minha mulheridade, são todas pedacinhos dessa Ana. Minhas fontes de inspiração. Às mulheres, o meu tributo.

AGRADECIMENTOS

Retomar a trajetória dos estudos dezesseis anos após o término do ensino médio, foi e tem sido um grande desafio para mim. No entanto, tem sido um processo amortecido por poder contar com vários de tipos de apoios ao longo da minha trajetória. Sem seguir uma ordem de importância, já que todas as pessoas o são, dedico este espaço aos agradecimentos.

Agradeço a todas as pessoas que me estimularam a romper meus próprios limites, que me apoiaram presenteando com material escolar e que constantemente me incentivaram com palavras de apoio.

Agradeço ao meu esposo, Alex Ofuji, pelo companheirismo e pela partilha de “esperanças” de uma realidade mais justa e humanizada para todas nós. Aos meus filhos, Cauã Hiroshi e Artur Isao, a razão primeira do meu interesse em ser educadora. À minha rede de apoio direta, meus sogros (Neide e Geraldo), que mais que me estimular, estiveram presentes na partilha do cuidado dos meus dois filhos. Aos meus pais, Divâner e Augusto, que mesmo distante, me apoiaram na busca por mudança na minha caminhada pela vida. Aos meus irmãos Luciano, Rômulo e Henrique; às minhas cunhadas Daiana e Cristiane Rodrigues que sempre acreditaram no meu potencial. Às minhas comadres Renata, Karen e Sonara e aos compadres Rafael, Caio e Tarcísio pelo apoio de sempre.

Gratidão à professora Viviane (e ao seu esposo), que me indicou o vestibular da Licenciatura em Educação do Campo em 2017. À minha amiga Raquel que muito antes de mim acreditou que eu entraria em uma universidade pública e federal.

Em memória das minhas avós, elas que partiram muito antes que eu pudesse me interessar verdadeiramente por suas histórias; e do meu irmão mais velho, Augusto Júnior, que certamente se orgulharia ao me ver graduada, se estivesse presente aqui.

Agradeço ainda às minhas amigas e colegas de curso. Estivemos juntas enfrentando grandes desafios, principalmente durante a suspensão das aulas presenciais, devido a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, dedico especial gratidão às minhas amigas, nosso trio (Pri & Anas) que não me permitiram desistir da trajetória de terminar a graduação e que nos apoiamos mutuamente na feitura dos trabalhos e no amparo emocional. Ainda agradeço à minha amiga Kamilla das longas conversas, à Nelcina e Francielle, que no devido momento estivemos juntas no percurso acadêmico. Gratidão ao grupo de mulheres inspiradoras e potentes do projeto de extensão Diálogos Universidade - Escola: prof. Juliana Rochet, prof. Osanette, prof. Simone, prof. Júlia, prof. Ednéia. Agradeço ainda ao corpo docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, grandes estimuladores da transformação pessoal e social das (os) suas (seus) estudantes.

Por último e não menos importante, agradeço a paciência, acolhimento, sensibilidade e incentivo da minha orientadora, professora Juliana Rochet. Educadora inspiradora que nos abraça com cada palavra dita, que humaniza as relações na academia e torna possível que mulheres como eu permaneçam na universidade.

RESUMO

Este trabalho se propõe a construir e experimentar oficinas em formato ateliê com estudantes da Escola Eta - 44 em Planaltina, DF. Pretende investigar o encolhimento/alargamento das atividades que envolvem o corpo ativo nas práticas educativas a partir do período de transição do Ensino Fundamental I para o II. Nesse sentido, o objetivo geral é compreender as possibilidades da prática do ateliê segundo a abordagem de Reggio Emilia, que se destaca por englobar uma filosofia educacional, currículo, pedagogia, ambiente e organização escolar inovadores, que reconhecem e respeitam a infância e a corporeidade como importantes elementos para a formação humana. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa com revisão de literatura pertinente e reflexão sobre o tema a partir de processos de experimentação pedagógica.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação; Ateliê; Reggio Emilia.

ABSTRACT

This work proposes to build and experiment workshops in studio format with students of the Eta School - 44 in Planaltina, DF. It intends to investigate the shrinkage/enlargement of activities that involve the active body in educational practices from the transition period from Elementary School I to II. In this sense, the general objective is to understand the possibilities of the practice of the studio according to the approach of Reggio Emilia, which stands out for encompassing an innovative educational philosophy, curriculum, pedagogy, environment and school organization, which recognize and respect childhood and corporeality as important elements for human formation. To this end, a qualitative approach was used with a review of pertinent literature and reflection on the theme from processes of pedagogical experimentation.

Keywords: Rural Education; Education; Studio; Reggio Emilia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
MEMORIAL.....	13
Reminiscências de uma educadora em formação:.....	13
“Casa de ANA, Jardim de CLÁUDIA”	13
METODOLOGIA.....	17
Contexto da escola.....	18
Produção dos dados e instrumentos.....	19
CAPÍTULO I - APRENDER COM O CORPO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO A PARTIR DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA.....	19
1.1 Breve histórico da educação e da forma escolar ocidental.....	20
1.2 O encolhimento do corpo nas práticas educativas.....	23
1.3 O alargamento do corpo nas práticas educativas.....	28
CAPÍTULO II - CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE CURSO PARA EXPERIMENTAÇÃO E AUTONOMIA NA ESCOLA CLASSE ETA - 44, DF.....	32
2.1. Fraturas nos tempos e espaços curriculares dentro da educação hegemônica.....	32
2.2. As oficinas: o relato de experiência.....	34
2.2.1. O contato com a escola.....	34
2.2.2. Oficina 1 - Despertar o corpo para os sentidos.....	37
2.2.3. Oficina 2 - Baru: castanha joia do nosso Cerrado.....	50
2.2.4. Oficina 3 - O significado dos sentidos.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	74
ANEXOS.....	77

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da Faculdade UnB Planaltina (FUP), como condição parcial para a certificação de licenciada e foi realizada na Escola Classe ETA 44, Planaltina-DF.

O tema escolhido para esta pesquisa aborda o papel e a potencialidade do ateliê nos anos de transição entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, na perspectiva da Educação do Campo. Diante do tema questiono acerca das possibilidades da prática do ateliê no período da transição escolar nas Escolas do Campo. O objetivo geral é compreender as ideias e as possibilidades da prática do ateliê, segundo a abordagem Reggio Emilia, para o Ensino Fundamental. Como desdobramento investigar o encolhimento dos espaços para expressão corporal (ludicidade e experimentação) no percurso do Ensino Fundamental; pesquisar os fundamentos do ateliê na perspectiva de Reggio Emilia; construir uma proposta de oficinas para experimentação no formato ateliê; executar as oficinas na escola do Campo Eta - 44, Planaltina DF, relatar as experiências feitas nas oficinas, a partir da perspectiva da pedagogia *reggiana*.

A abordagem Reggio Emilia se destaca por englobar uma filosofia educacional, currículo, pedagogia, ambiente e organização escolar inovadores. Suas práticas pedagógicas dão relevo ao “potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado.”(EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, prefácio). Nessa abordagem a didática se pauta em projetos, inicialmente sugeridos pelos educadores, que envolvem em seu percurso protagonismo e exploração feita pelas crianças. Vale destacar que os projetos exploratórios, bem como o ambiente escolar primam pela estética e pelo belo como atitude de cuidado com o contexto em que estão inseridos os estudantes. Outra característica importante é a interação e participação das famílias no ambiente escolar, “Por natureza, é uma escola inovadora, na qual a criança, professor e família se relacionam de modo integrado e coletivo.” (DE SÁ, 2010, p. 59)

A luta dos povos camponeses pelo direito à educação pública, gratuita e de qualidade em seus territórios, tem sido uma pauta constante dos movimentos da Educação do Campo. A Educação do Campo (EdoC) enquanto política pública, que emerge das tensões entre as necessidades dos camponeses e o poder público,

revela os desafios e os avanços conquistados no âmbito educacional. Nesse sentido, a EdoC se posiciona na disputa por “projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (CALDART, 2012, p.257).

É na convergência dos interesses entre os movimentos sociais do campo e das instituições universitárias brasileiras, que as diretrizes e as bases da Educação do/no Campo se forjam. Educação, esta, que se dissocia da concepção rural, que se restringe à mera transposição do ensino urbano para o campo, para uma concepção camponesa identitária e crítica (OLIVEIRA, 2012, p.237). Nesse sentido, a educação camponesa, em que pese os desafios e contradições, pretende uma formação integral de seus sujeitos. Tendo em vista essa perspectiva, suas práticas pedagógicas tendem a subverter a lógica da educação hegemônica e se propõe na construção de uma educação integral e emancipatória.

Diante dessa concepção, a pesquisa pretende contribuir para a práxis pedagógica nas escolas do campo, propondo uma aproximação com as experiências das escolas infantis da região italiana Reggio Emilia. As escolas infantis de Reggio Emilia foram construídas logo após a Segunda Guerra Mundial, na década de 1940. Foi a partir dos escombros bélicos e da necessidade de amparar as crianças no ambiente escolar, que a comunidade local e o poder público se juntaram para a construção da primeira escola (DE SÁ, 2010, p. 57). No decurso de sua história, as escolas se tornaram internacionalmente reconhecidas, devido às suas práticas pedagógicas. Daremos relevo à presença do ateliê dentro do ambiente escolar.

Desse modo, o ateliê se configura como um princípio educativo que não se encerra em si mesmo, tampouco se restringe ao campo das artes. É, portanto, um espaço e ao mesmo tempo uma ação. O ateliê é compreendido pela filosofia *reggiana* como lugar onde os seus sujeitos têm a oportunidade de se expressarem por meio de todos seus sentidos, utilizando-se de seus corpos, emoções e razão (VECCHI, 2017, p.24).

A escolha pelo tema justifica-se a partir da trajetória percorrida durante a graduação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), possibilitou aos estudantes melhor compreensão da importância de se colocar como sujeitos históricos, críticos e atuantes na realidade individual e coletiva. Nesse sentido, a discussão deste trabalho se origina por motivação pessoal da autora desta pesquisa,

graduanda da LEdoC, que encontra em seu percurso acadêmico epistemologias e discussões que desafiam e sustentam essa discussão.

Na interseção entre a noção crítica aprendida acerca da realidade e o descontentamento pelos processos pedagógicos da “educação bancária” (FREIRE, 1987) ainda vigente nas escolas, leva-se à reflexão e ao questionamento sobre a fragmentação na construção do conhecimento e o encolhimento das práticas lúdicas, “emparedamento” do conhecimento e disciplinamento dos corpos (TIRIBA, 2021) no percurso da Educação Básica.

Neste trabalho é enfatizada, portanto, a fase de transição entre o Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, em especial o quinto ano. Além da nomenclatura, a transição se reflete também na relação entre docentes e estudantes. A proximidade afetiva de outrora, com a única educadora em sala de aula, se converte em diversas professoras(es) e junto a elas(es) disciplinas fragmentadas. No entanto, as normas dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo da educação básica, preveem formalmente importante apontamento em relação às práticas pedagógicas entre as fases do Ensino Fundamental I para o II. De acordo com a BNCC as

[...] propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. (BRASIL, 2017, p. 59).

Além disso, as práticas pedagógicas a partir do Ensino Fundamental II se tornam muito menos lúdicas e mais engessadas com o intuito de preparar as crianças para o futuro mundo do trabalho. Tais práticas, geralmente, alija a criatividade por meio da transmissão e repetição dos conteúdos. O universo lúdico e colorido cede espaço para a tradição do ensino engessado, especializado e conteudista.

Na compreensão de que as instituições escolares são espaços de socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade e lugar privilegiado para a formação de sujeitos e, ao mesmo tempo, reprodutoras de valores em cada tempo histórico (GAMA, 2020), a escola é um ambiente de comunicação, formação da consciência humana e pode ser ambiente fértil para diálogos críticos de saberes e novas construções pedagógicas. Nesse contexto, a Educação do Campo se destaca por ser um conceito e uma política pública em construção e que está em

comunhão com seus sujeitos. De acordo com Roseli Caldart, a Educação do Campo “nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações”, (CALDART, 2012, p. 257). Enquanto fenômeno, suas concepções abarcam diversas dimensões humanas, desde a luta por garantias de direitos e projeto contra hegemônico da educação e da agricultura, até a formação humana *omnilateral*.

De acordo com o Dicionário da Educação do campo, o termo *omnilateral* deriva do latim e significa todos os lados ou dimensões, tais dimensões acolhem as “condições objetivas e subjetivas reais” para o pleno desenvolvimento humano, “[...] essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.” (FRIGOTTO, 2012, p. 265). A partir dessa concepção *omnilateral*, inscrita nas percepções da Educação do Campo, pretende-se uni-la às ideias e experiências das escolas *reggianas*, sobretudo a prática do ateliê.

Inicialmente conceitua-se o termo “ateliê” a partir da sua concepção lexical, de acordo com o dicionário Oxford Languages¹ (2023)

Ateliê substantivo masculino

1. local preparado para a execução de trabalhos de arte, fotografia etc.; estúdio. "montou seu a. de pintura em Ipanema"

2. local onde artesãos ou operários trabalham em conjunto, numa mesma obra ou para um mesmo indivíduo; oficina. "a. de costura"

3. grupo de artistas, assistentes e aprendizes que trabalham sob a direção de um mestre artista ou artesão. "o a. dos della Robbia"

Resignificado pela filosofia pedagógica *reggiana*, o vocábulo “ateliê” é compreendido como

[...] lugar no qual o projetar está preponderantemente associado a algo que tomará forma por meio da ação: um lugar no qual o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as emoções e imaginário trabalham em estreita cooperação (VECCHI, 2017, p.24).

Dentro dessa concepção é possível afirmar que a experiência dinâmica das escolas de Reggio Emilia, Itália, referenciada mundialmente pela qualidade do Ensino Infantil, suas práticas podem ser inspiradoras e reelaboradas a partir dos

¹O significado do verbete ateliê foi retirado do dicionário virtual Oxford Languages, disponível no buscador Google. Disponível em: [Oxford Languages and Google - Portuguese | Oxford Languages \(oup.com\)](https://www.oxfordlanguages.com/oxford-lexicons/portuguese/), acessado em abril de 2023.

diversos contextos, em todas as etapas do Ensino Básico, quiçá no Ensino Superior. Este trabalho se propõe a construir e experimentar oficinas em formato ateliê, bem como investigar os motivos pelos quais as atividades lúdicas que envolvem o corpo ativo se ausentam no percurso da Educação Básica. Ademais, intenciona-se contribuir com o debate que defende a ludicidade como processo formativo *omnilateral* dos sujeitos. A pesquisa se propõe a refletir sobre o cruzamento de tais conceitos e práticas supracitados, para o período de transição do Ensino Fundamental I para o II, com a proposta de realização de três oficinas interventivas que foram desenvolvidas com as crianças do 4º e 5º anos na Escola ETA-44, DF.

Diante do exposto este texto está estruturado em: no tópico Metodologia e dois capítulos, a saber: Capítulo I - Aprender com o corpo: caminhos para uma educação do/no campo; Capítulo II - Despertar o corpo para os sentidos: construindo uma proposta de curso para experimentação e autonomia na Escola Classe ETA-44, DF; Considerações Finais.

MEMORIAL

Reminiscências de uma educadora em formação:

“Casa de ANA, Jardim de CLÁUDIA”

Nesta seção, exponho fragmentos sobre a minha trajetória até a minha chegada à academia, com vistas para um futuro “esperançado”. Na compreensão de que o Memorial seja a síntese de um percurso de uma educadora em formação que pretende discutir e refletir acerca das práticas pedagógicas na perspectiva de Ateliê, termo utilizado nas escolas italianas de Reggio Emilia. Lanço mão da linguagem mais poética e livre, como modo de expressão de uma educadora que reflete (objetivamente) e que antes de tudo é gente, em seu modo mais subjetivo.

Sou a primeira pessoa a se formar no Ensino Superior no meu núcleo familiar. Ousar entrar na Universidade pública em um campus periférico do Distrito Federal, me enche de orgulho por poder fazer parte da Faculdade UnB Planaltina, em especial do curso Licenciatura em Educação do Campo. Curso este, que se desafia diariamente na formação integral de suas (seus) educandas (os) do campo e que se propõe a pensar e construir coletivamente um novo projeto de campo e cidade: justo, sustentável e soberano. E por fim, acredita na educação como um dos importantes instrumento para a transformação social.

A menina Ana se fez de tantos sonhos, caminhos nunca percorridos, amizades de entrega. Uma jovem Ana, romântica, que se dedicava à escrita de cartas e lidava com a incerteza da chegada ao destino e com o ansioso retorno à ela, o novo destino. A menina teve vontade de estudar, de voar e de se realizar, mas ela não se encaixava nos tradicionais processos pedagógicos escolares. Tinha muitas dúvidas, curiosidades, mas não tinha a assimilação adequada para avançar. A arte quase não se fez presente em seu processo escolar, para colocar o corpo *para jogo*, para movimentar, para atingir e se conhecer.

Depois de algumas tentativas veio a desistência dos estudos acadêmicos. A faculdade não parecia ser coisa para ela. Mas a expressão, o trabalho manual se fez

presente e foi neste caminho entre linhas e agulhas que somou suas experiências de saber fazer, modo de estar no mundo e de subsistência. A mulher Cláudia que se casou e teve filhos, formou família. Mas sempre com a busca de preencher aquilo que te faltava. A mulher que tão recentemente iniciou o trânsito de dentro para fora e de fora para dentro. Que busca nas outras mulheres a inspiração de poder ser mais, mais daquilo que se deseja ser, que se poder ser, de se permitir dizer e estar.

A Casa de Ana se constrói diariamente sob um alicerce forte de confiança na vida, no “esperançar” freiriano e no ato de amar de bell hooks. hooks que nos anima a romper com a divisão de corpo e mente; entre Freire e hooks o estímulo ao pensamento crítico amoroso e a paixão pelas ideias. É da ausência que nasce o desejo de avançar para fora e arriscar a expandir para além do núcleo familiar e artesanal; e entrar na universidade pública e permanecer nela, apesar dos anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia da Covid-19.

Na abertura para o mundo o conhecimento acadêmico associado ao popular, a Educação do Campo e a Agroecologia se apresentam como construção de respostas para a vida com significado. Eu estive em contato com outras possibilidades de ser e estar neste mundo. Visões de mundo que convergem para um olhar mais atento e humanizado. Que pensa a integralidade entre humano e natureza.

No Jardim de Ana há flores resistentes à intempéries da natureza e há alimentos diversos, daqueles cheios de energia vital, que colho fresco para alimentar o corpo e a alma. O jardim do alimento nos mostra a beleza do processo, do desenvolvimento da natureza que por ora nos foi relegado. Os grandes sistemas, o qual estamos inseridos, nos apartam desse processo cheio de etapas e de muita beleza. As gôndolas dos mercados suprimem todo o processo.

Qual é a cor das flores do quiabo? Sabe quantos tipos diferentes existem? Quanto tempo leva para o rabanete se formar? E o gergelim como acontece? E as mãos, que abrem o berço e acomodam as sementes, as cobrem e lhes dedicam atenção e cuidado, de quem são? Já vem tudo muito bem separado, picado e embalado a vácuo. Sem o processo, sem a história que a semente carrega antes mesmo de

brotar. Como nossos povos originários costumam nos ensinar, são sementes sem ancestralidade. Sem o percurso para se formar, nos alimentar e nos manter vivos.

Na tentativa de conciliar e às vezes desequilibrar que me construo diariamente, feito o Ateliê. Não apenas uma construção individualizada, mas interpessoal, no contato com o outro. O jardim das relações com a natureza e com as pessoas me enriquecem. A Casa de Ana e o Jardim de Cláudia abrigam Ana Cláudia: estou na permanente busca por sentido, significados para a vida.

Foi da inquietude de vivenciar práticas pedagógicas pouco frutíferas que vivenciei em meu tempo escolar e dos meus filhos, que resolvi me aprofundar e refletir mais sobre o tema. A Universidade de Brasília, em especial a Licenciatura em Educação do Campo e o projeto de extensão Diálogos Universidade - Escola (Ateliê de Palavras) me deram subsídios para pensar, para sonhar e para “esperançar”. Eu percebi que não estava só, entendi que existe uma coletividade que pensa um mundo para democracia, para relação saudável com nosso meio ambiente, que procura práticas engajadas e possíveis.

Como parte do meu percurso, eu tive o privilégio de vivenciar os estágios obrigatórios da graduação em uma escola urbana de Planaltina/DF, com estudantes da Educação de Jovens e Adultos Interventiva. O estágio se configurou como experiência única no contato com o espaço escolar, com suas contradições e tensões. Todos os estudantes apresentavam algum tipo de deficiência física, intelectual ou outras. Eu pude perceber a minha ignorância acerca de uma política pública tão importante que atende aqueles jovens. Vejo a importância de trazer esse tema para dentro da nossa graduação, as pessoas com deficiências estão presentes em todos os espaços escolares e cabe à sociedade acolhê-los da melhor forma. O amor e dedicação da professora egressa da LEdoC que me acompanhou durante o estágio me animou a fazer o melhor enquanto estivemos juntos.

É desse solo fértil que parto para uma revoada de sonhos e possibilidades, de transformação de mim mesma na medida em que me relaciono com ideias e outras pessoas nessa caminhada. Ainda posso afirmar que este trabalho é uma devolutiva

para o nosso coletivo de como venho combinando e elaborando a partir do percurso que vivenciei.

“Cada um só cresce se for sonhado”, esta citação me anima a sonhar e a pensar no potencial de uma educação com sentido e significado para as nossas crianças. Que considere os nossos estudantes agentes na construção de seus conhecimentos. A citação é da obra de Veia Vecchi, uma das primeiras profissionais a atuar no Ateliê na Escola Diana, em Reggio Emilia, na Itália: a obra- Arte e criatividade em Reggio Emilia, 2017. Assim como se propõe as práticas da Educação do Campo e da escolas de Reggio Emilia, o corpo presente, o contexto fértil para a germinação do pensamento, criatividade, consciência e formação das subjetividades, eu apresento o início do que me interessa e me move dentro da pesquisa acadêmica.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se ampara na abordagem qualitativa com a revisão de literatura pertinente e em reflexões sobre o tema “O papel e a potencialidade do ateliê nos anos de transição entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II”. Além disso, é realizado um curso em formato ateliê, inspirado nas experiências das escolas de Reggio Emilia e nos princípios da Educação do Campo. Tendo em vista que a interlocução entre o conhecimento científico e o conhecimento prático das humanidades que pensam e se relacionam com o mundo/natureza de formas plurais, busca-se com tal metodologia experimentar as oficinas em formato ateliê na escola do campo ETA - 44.

Na compreensão de que as perspectivas escolares *reggianas* associadas à constante reflexão crítica sobre tais práticas em comunhão com seus sujeitos, leva a compreender e a criar a possibilidade da reprodução e/ou reinvenção das experiências em diversos contextos (CURADO et al, 2014, p.361).

A opção pela pesquisa qualitativa, a partir da compreensão de que essa abordagem nos permite estudar fenômenos humanos em suas relações sociais em ambientes diversos. Conforme Godoy ratifica quando afirma que “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p.21).

Com base no objetivo geral, a saber: compreender as ideias e as possibilidades da prática do ateliê, segundo a abordagem Reggio Emilia, para o Ensino Fundamental na escola do Campo Eta - 44, Planaltina DF; este estudo está ancorado na categoria da pesquisa participante, metodologia muito valorizada pela Licenciatura em Educação do Campo.

Embora não haja um padrão único de critérios para a realização da pesquisa participante, o autor Antonio Carlos Gil elenca alguns parâmetros mais usualmente utilizados pelos pesquisadores que adotam esse tipo de estudo,

O que pode ser feito é a apresentação de um modelo que, sem se pretender único, indique os principais passos a serem seguidos numa investigação desse tipo. Esse modelo comporta quatro fases, a saber: a) montagem institucional e metodológica; b) estudo preliminar e provisório da região e da população pesquisadas; c) análise crítica dos problemas; e d) programa-ação e aplicação de um plano de ação (GIL, 2002, p.149)

Gil prossegue destacando a flexibilidade desse tipo de pesquisa, que não pretende encerramento em uma única ação, mas poderá haver desdobramento em novas ações e pesquisas (GIL, 2002, p.152).

Com o propósito de ampliar o diálogo sobre o conceito da pesquisa participante, a doutora Rosiane Moraes Torrezan explicita em seu texto que há conflitos nas definições da pesquisa participante e da pesquisa ação, dependendo, portanto, do referencial de cada teórico. No entanto, ela destaca que ambas, ora podem ser entendidas como sinônimos; ora é indicada algum tipo de diferenciação.

No entanto, o que prevalece no entendimento em relação à semelhança entre os diferentes teóricos é a “[...] afirmação de que tanto a pesquisa ação quanto a pesquisa participante procedem de uma busca alternativa ao padrão de pesquisa convencional” (TORREZAN, 2012, p. 8)

Vale destacar que ambos modos de pesquisa são construídos a partir dos anos 1970, a partir do movimento da Educação Popular, inspirada nas ideias de Paulo Freire. Baseada em Carlos Brandão, a mesma autora indica que ambas as pesquisas preconizam “técnicas dialogais ou de participação como referências para todo esforço que procure estimular a ciência popular, ou para se aprender com a cultura e a sabedoria popular, ampliando este conhecimento até um nível mais geral” (TORREZAN, 2012, p. 9)

A escolha por essa categoria de pesquisa se justifica como possibilidade de fazer intervenção na comunidade local, dando relevo à *práxis* (movimento de ação, reflexão e ação). Vale destacar que este conceito está referenciado em Paulo Freire e é bem discutido no percurso da Licenciatura em Educação do Campo, visto que está amparado na Educação Popular. Ademais, a pesquisa participante possibilita ação cooperativa e postura ativa dos envolvidos por meio do diálogo e ações coletivas durante o percurso das oficinas propostas. Essa categoria de pesquisa permite colocar em prática o ateliê como princípio educativo, registrar e analisar as experiências das oficinas.

Contexto da escola

Para a realização deste tópico foram consultados o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Classe ETA-44 do ano 2023, bem como o Trabalho de

Conclusão de Curso da atual diretora da escola, Élvia Cardoso da Silva Lima. O trabalho citado se refere ao Curso de Especialização em Educação do Campo, realizado pela diretora no Programa de Pós Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-MADER) finalizado em 2023, pela Universidade de Brasília.

A unidade escolar selecionada para a realização das oficinas que compõem este estudo, foi a Escola Classe Eta - 44, localizada na região rural de Planaltina, BR 020, KM 18, CPAC/Embrapa. Construída em 1961 a escola “iniciou suas atividades numa instalação onde funcionava o estábulo e silo dos antigos Escritórios Técnicos Agrícolas nº44 (ETA 44), do Ministério da Agricultura, atual CPAC/EMBRAPA” (PPP, 2023, p.3).

De acordo com Lima, a escola está localizada em “um terreno cedido e nas proximidades de uma reserva ambiental da Embrapa Cerrados, na qual pode-se encontrar Cerradão, Mata de Galeria, Formações Campestres e Veredas” (LIMA, 2023, p. 24). De acordo com sua pesquisa, Élvia evidencia que no início dos anos 1960, a escola funcionava ao lado da construção atual, em uma casa do antigo Ministério da Agricultura que funcionava na região (LIMA, 2023, p. 24)

De acordo com o PPP, a comunidade atendida pela escola são moradores do Núcleo Rural Sarandi, Sítio Novo, Grotão, Lagoa Bonita, Água Rasa e Estância (bairro urbano de Planaltina), (LIMA, 2023, p. 25). As famílias dos estudantes são compostas por trabalhadores camponeses, caseiros de chácaras e pessoas aposentadas. Embora a região seja rural, há uma parte expressiva de sua população trabalhando na cidade, isso se deve à proximidade com a região administrativa Planaltina. Em geral, as famílias dos estudantes se encontram em vulnerabilidade socioeconômico-cultural, sendo portanto, inscritas nos programas de assistência social oferecidos pelos governos federal e distrital.

Vale destacar que o PPP evidencia que no princípio da comunidade em questão, havia famílias pertencentes ao Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST) e movimentos afins (PPP, 2023, p. 6).

Conforme o documento pedagógico da escola, no ano de 2023 foram matriculados 93 estudantes, dentre eles: 1º e 2º períodos da Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental I e Educação em Tempo Integral. A Educação Integral de oito horas, é ofertada pela escola com adesão voluntária e destinada aos estudantes do 4º e 5º anos. As atividades ocorrem no contraturno das aulas

regulares, isto é, no período vespertino. São realizadas atividades e oficinas desenvolvidas pela coordenadora da Educação Integral e pelas Educadoras Sociais Voluntárias (PPP, 2023, p. 24)

As oficinas que compõem este trabalho, foram realizadas no turno vespertino das 13h15 às 15h30, período dedicado às atividades da Educação Integral. Inicialmente foi pensada a realização das oficinas, apenas, com os estudantes da turma do 5° ano. No entanto, os estudantes do 4° ano também estavam presentes na Educação Integral. Desse modo, estiveram presentes nas oficinas uma turma de cada um desses anos. Com pequena variação do número de estudantes presentes nas atividades propostas.

A escolha dessa unidade escolar justifica-se por ser uma escola do campo e por pertencer ao território da pesquisadora deste trabalho. O fato de residir no mesmo território escolar e estar inserida na comunidade, permitiu à pesquisadora maior reflexão a partir da realidade que atravessa a escola. Vale destacar ainda que a escola abriga estudantes que estão na fase de transição entre Ensino Fundamental I para o II, período escolar relevante para a presente pesquisa.

Produção dos dados e instrumentos

A primeira fase da metodologia consistiu em aprofundar os conceitos das práticas da pedagogia *reggiana* e da Educação do Campo, por meio da revisão bibliográfica. A segunda, reunião com a professora responsável pelo período integral da escola, para agendamentos das datas e autorização para realizar as oficinas na escola por meio da carta de apresentação com o objetivo da pesquisa, assinada pela orientadora desta pesquisa e enviada à Coordenação Regional de Ensino de Planaltina, além disso, a escola forneceu uma declaração de permissão de uso de imagem dos estudantes. Vale ressaltar que estes documentos encontram-se nos arquivos da pesquisadora, bem como, anexados no final deste texto. Em seguida, houve a intervenção na escola por meio de três oficinas em formato ateliê, foram feitos registros fotográficos, áudios e observações escritas durante o processo.

CAPÍTULO I - APRENDER COM O CORPO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO A PARTIR DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

1.1 Breve histórico da educação e da forma escolar ocidental

Este tópico se ampara nas contribuições do pesquisador da educação brasileira na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Demerval Saviani, para descrever um breve e geral histórico da educação e da forma escolar ocidental. Em princípio, reporta-se à obra, que tem como um dos autores e organizadores Demerval Saviani, intitulada: “História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil”, especificamente ao capítulo I, de mesmo nome e autor. No bojo das críticas que a Educação do Campo propõe à educação capitalista, pretende-se refletir, ainda que brevemente, acerca do papel da educação na sociedade.

Inicialmente Saviani apresenta o sentido etimológico da palavra transformação, isto é, a ação de mudar a forma. Ele esclarece que a forma, na perspectiva aristotélica, se refere à essência, “aquilo que faz que uma coisa seja aquilo que é” (SAVIANI, 2022, n.p). Em seguida, o pesquisador demonstra, apoiado em Marx e Engels, que a transformação histórica está atrelada à mudança que ocorre no modo em que a humanidade produz sua própria existência (SAVIANI, 2022). O homem é em essência um ser histórico, que se encontra em constante mudança. Nesse bojo, ele ainda insere a ideia de que a educação em seu princípio condiz com a origem do homem, pois, nos tempos primitivos em contato com a natureza, os homens educavam-se mutuamente e as gerações seguintes como modo de manter a espécie.

Nesse sentido, no modo de produção comunal - primitivo - a educação estava imbricada à vida, na mesma medida em que se produzia o meio de existência humana em comum. No processo histórico humano e com maior capacidade de desenvolver suas técnicas para transformar a natureza, a fim de atender suas necessidades, o modo de existência humana comum cede espaço para o modo privado. Na Antiguidade, entre gregos e romanos, por exemplo, Saviani destaca que

houve apropriação privada dos meios de produção e por conseguinte a divisão de classes. E é nesse processo histórico escravista que a educação, antes comunal, se divide, entre a educação do ócio, institucionalizada como escola - para a oratória e intelectualidade, designada aos homens livres que ocupavam espaços de poder na *pólis*; e a educação para o trabalho manual, reservados aos escravos.

Após longo período histórico, já na Idade Média, o modo de produção se configurou como feudal. Tais sociedades se organizaram a partir do campo e no campo, mantendo ainda a divisão de classes (suseranos, vassallos e servos) e a propriedade privada dos meios de produção. Esse período é marcado pela cisão entre modo de produção e escola (instituição), esta última sob influência da Igreja Católica, grande senhor feudal da época. Aprofunda-se, então, a divisão do trabalho intelectual e manual.

A forma institucional escolar era a de prestígio e considerada educação propriamente dita, direcionadas a formação de dirigentes, militares e detentores do conhecimento. A educação não institucionalizada, ou seja, “a formação dos artesãos era regida pelo princípio do aprender fazendo” (SAVIANI, 2022, n.p). O pesquisador ainda destaca que as relações de produção se pautavam na produção para o consumo de subsistência e o excedente era utilizado para algum tipo de troca.

No decorrer, dessas relações as forças produtivas se intensificaram e passaram a gerar excedentes regularmente, o que acarretou a economia de mercado e comércio. Desse modo, na transição para a Idade Moderna, ocorreu outra grande transformação histórica associada à mudança do modo de produzir vida, originando o capitalismo. Em síntese, na produção capitalista e/ou burguesa, há uma inversão no modo de produzir, antes a troca só ocorria após o consumo, no capitalismo a troca determina o consumo, ou seja, só há o consumo se tiver o poder de troca.

Saviani aponta que com o advento da Revolução industrial, a escola se generalizou como educação oficial e passou a construir as novas relações sociais, a fim de atender às novas necessidades do mercado, em outras palavras, passou a socializar os códigos formais e a capacitação da população. Ele ainda salienta que a Revolução Industrial se alinha à Revolução Educacional e que nesse movimento há duas vertentes diferentes, a formação para produção prática/mão de obra e para formação intelectual, que considera a condição social a que se pertence.

Compreende-se que à medida que a humanidade evolui, modifica-se os modos de produzir a sua existência, muda-se as relações sociais e nesse movimento a educação também sofre modificações em conformidade com os novos meios de produção. Primeiro ela está atrelada a reprodução da espécie humana, posteriormente ela se vincula ao trabalho, dividindo-se entre a produção manual e a produção intelectual. Na modernidade, a educação que se pauta na produção intelectual e profissionalizante, estrutura a forma da educação vigente nas instituições escolares do contexto atual. A partir dessas formas a qual a educação vem sendo alterada, surge também o movimento contrário a esse modelo.

Esse movimento parte do entendimento de que a educação tem sido desenvolvida com vistas para a manutenção de um sistema hegemônico, que cria superestruturas institucionais. Essas instituições são responsáveis pela disseminação de ideologias postas pela classe dominante. Conforme Marx e Engels *apud* Saviani (2020, n.p),

a burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então reputadas veneráveis e encaradas com piedoso respeito... rasgou o véu de sentimentalismo que envolvia as relações de família e reduziu-as a simples relações monetárias (MARX & ENGELS, 1968, p. 25). Da mesma forma, a educação vem sendo submetida ao “laço do frio interesse” e às “duras exigências do ‘pagamento à vista’, sendo afogada nas “águas geladas do cálculo egoísta.

O movimento contrário a essa vertente em sua maioria parte da educação tradicional já instalada para criar inovação dos métodos pedagógicos, exigindo que se identifique as frestas na estrutura e encontre um terreno fértil para implementação de uma educação que retome alguns princípios, onde a educação seja compreendida com a parte essencial da vida. Essa educação de abordagem inovadora tem um grande potencial de gerar crítica e reconstrução dos métodos das escolas tradicionais, porém ela pode ser considerada ainda frágil na discussão sobre o sistema de produção corrente e a função da educação, como no caso do Brasil com o movimento Escola Nova.

A concepção mais apurada está pautada na educação transformadora (mudança da essência/forma). Essa educação tem como objetivo realizar discussão sistêmica, que pretende mudar a essência e finalidade da educação: a radicalização da transformação social com vistas a superação do modo de produção capitalista. Saviani (2020) elenca as principais correntes pedagógicas que ocorreram no Brasil e que contribuem para essa finalidade, são elas:

as iniciativas anarquistas das escolas operárias e escolas modernas inspiradas no pedagogo espanhol Francisco Ferrer y Guardia postas em prática pelo movimento operário entre 1904 e 1919; a mobilização levada a efeito pela Aliança Nacional Libertadora em 1935; os movimentos de educação popular entre 1958 e 1964 que desembocaram na “pedagogia libertadora e, a partir dos anos 1980, as “pedagogias da prática”, “pedagogia crítico-social dos conteúdos” e “pedagogia histórico-crítica.” (SAVIANI, 2020, n.p)

Reflete-se, portanto, acerca do sentido original da educação vinculada à vida, não na perspectiva saudosista, mas a partir da *práxis* da construção histórica humana. Visto que já há muito acúmulo teórico e prático no debate acerca da função da educação e da forma escolar, para se questionar e construir coletivamente outras formas de se relacionar socialmente e com a natureza.

1.2 O encolhimento do corpo nas práticas educativas

Os diversos modelos de educação ocidental estão atrelados ao modo de produção econômico vigente em um dado momento histórico. Forjada a partir das necessidades do modo de produção da vida atual, globalmente difundido, a educação em sua forma escolar ganha importante status para a manutenção e reprodução do sistema capitalista. Dentro dessa lógica, a educação escolar é pautada no disciplinamento dos corpos e mentes, a fim de atender as demandas do “estilo de vida urbano, industrial, eurocêntrico e capitalista” (TIRIBA, 2021, p.14), ou seja, para suprir as necessidades do mercado em “um padrão civilizacional baseado no desenvolvimento econômico e no acúmulo de bens e informações” (PIORSKY, 2016, p. 40).

De acordo com Marise Ramos no Dicionário da Educação do Campo, obra na qual estão presentes verbetes que abarcam palavras chaves relacionadas aos diversos temas que envolvem a concepção de educação contra hegemônica, afirma que

é a partir da Revolução Industrial que a educação torna mais explícitos os seus vínculos com a produção da vida material, e quando passa a encarar o trabalho [...] como elemento indissociável e princípio que ordena o sistema de ensino, o currículo e as práticas pedagógicas, reproduzindo as relações sociais de produção e conformando os sujeitos à ordem da sociedade capitalista. (RAMOS, 2012, p. 342)

A autora prossegue indicando as contradições da escola moderna que se iniciou naquele período, quando a instituição reconhece a fase da infância e suas implicações e especificidades; e a necessidade de se educar com vistas para produção da vida; bem como a ciência que buscava, inicialmente, a verdade desinteressada passa a estar a serviço do capital (RAMOS, 2012, p. 342).

A educação no Brasil, como campo de construção e embates, sempre foi um espaço de conflitos entre diferentes perspectivas, interesses e abordagens sobre visões de mundo e de sociedade. As escolas do campo em sua concepção educacional crítica que não ignora a historicidade dos sujeitos e as contradições que são impostas a partir de suas realidades concretas e que intencionam a emancipação e formação integral humana, opõem-se ao modelo hegemônico de educação escolar. Modelo este, caracterizado pela fragmentação do conhecimento e disciplinamento e controle dos estudantes, afastando-os da visão crítica de suas realidades. Quando se considera o modelo dominante, leva-se a pensar e refletir acerca das dicotomias modernas existentes entre corpo e mente, razão e emoção, humano e natureza dentro das teorias e práticas educativas.

Quanto à perspectiva de Educação do Campo, a professora Roseli Caldart destaca que ela está, originalmente, amparada na “Pedagogia do Movimento”

herdeira das práticas e reflexões da pedagogia do oprimido e da pedagogia socialista, e mais amplamente de uma concepção de educação e de formação humanas de base materialista, histórica e dialética. Herança que é fundamento, continuidade, recriação desde a sua materialidade específica e os desafios do seu tempo. (CALDART, 2012, p.14, 16)

Nesse sentido, esta sessão dialoga com algumas ideias que se dedicam a questionar crítica e historicamente esse tipo de educação fragmentada. Além disso, elas indicam possibilidades para a construção de outros paradigmas educacionais, onde a educação, em sua forma escolar, transgride os limites disciplinares, esmaece as cisões corpo e mente, razão e emoção; e no âmbito mais amplo da vida, considera a espécie humana como parte integrante da natureza.

Nesse sentido, a autora e educadora ambiental Lea Tiriba em suas discussões sobre a relação que há entre a degradação ambiental e “a desatenção às necessidades e aos desejos das crianças em espaços de Educação Infantil” (TIRIBA, 2021, p. 17), procura destacar o percurso das condições socioambientais da modernidade e o modo ocidental de organizar a vida. Embora seu recorte de

pesquisa esteja centrado na fase inicial da educação básica, a discussão se estende à educação em geral, além disso, os desdobramentos de suas ideias acerca da dicotomia entre humano e natureza, corpo e mente, razão e emoção, interessa a esta pesquisa.

Enquanto isso, o pesquisador e artista plástico Gandhi Piorsky em seu livro “Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar”, pesquisa a imaginação do brincar das crianças, suas produções e suas narrativas a partir de materiais naturais e suas reverberações em suas vidas (PIORSKY, 2016, p. 19). No mesmo bojo de ideias de Tiriba, Piorsky reconhece o pouco valor dado ao período da infância e o modo como a escolarização molda a infância.

Em relação à abordagem de Reggio Emilia, a qual será dada maior ênfase neste trabalho, Veà Vecchi em um texto autobiográfico, relata sua experiência e “reflexões sobre as contribuições pedagógicas [da] presença do ateliê [...] e das linguagens expressivas” no contexto escolar e destaca a importância das mesmas quando estão “entrelaçadas a uma pedagogia que as considera importantes nos processos de conhecimento” (VECCHI, 2017, p. 23). A obra de referência é “Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.” Vale destacar que a autora era reconhecida profissionalmente como ateliêrsta, já que possuía formação artística e trabalhava em um espaço escolar chamado ateliê, termo explicado mais adiante.

Localizada na região Emilia Romana, ao norte da Itália, a comuna² Reggio Emilia, assinalada pela professora Alessandra Latalisa de Sá como “cidade mundo”, pois há na cidade grande diversidade cultural, grandes investimentos econômicos e ainda é potencialmente turística (2010, p. 57). As primeiras escolas infantis surgem no período pós Segunda Guerra Mundial. A partir da venda de “um tanque de guerra, seis cavalos e três caminhões, deixados pelos alemães”, a primeira escola foi construída com o apoio de toda a comunidade local. Nascia “o desejo de reconstrução da própria história e da possibilidade de uma vida melhor” para as crianças (DE SÁ, 2010, p. 57). Posto isso, nota-se que desde seu princípio, as escolas estão fundadas na coletividade envolvendo as famílias, professores e estudantes.

²De acordo com a professora Alessandra Latalisa De Sá o conceito de comuna equivaleria ao conceito de município no Brasil. (DE SÁ, 2010, p. 57)

Vale destacar a relevância de Loris Malaguzzi, um importante pedagogo que se dedicou intensamente, na construção da pedagogia das escolas infantis de Reggio desde o seu início. Influenciado pelas propostas pedagógicas de seu tempo, Loris estudava, pesquisava e colaborava com a construção da pedagogia *reggiana*. Além disso, Malaguzzi compartilhava suas leituras sobre as novas pedagogias com os demais profissionais da escola, o que demonstra abertura para a construção de algo novo. Nesse sentido, a pedagogia de Reggio se destaca por centralizar a criança em seu processo de aprendizagem, além disso, os educadores dão atenção à escuta e às observações na construção de seus conhecimentos, ou seja, de suas aprendizagens.

Apoiada nas ideias e contribuições citadas acima, reflete-se acerca do modo como se materializa e se organiza o currículo escolar da educação pública. Embora a escola seja um lugar privilegiado para a socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, o modo como são ofertados pode gerar dificuldades na assimilação pelos estudantes. Dividido em disciplinas, o currículo escolar gera obstáculos na compreensão da realidade, em que o estudante está inserido, dificultando sua aprendizagem. Quanto a isso, a ateliêrista³ Veia Vecchi, traz importante crítica, quando afirma que a fragmentação da realidade torna a construção do conhecimento mais difícil e menos completo, impede a observação daqueles “elementos capazes de estabelecer conexões que constituam o suporte e a ligação de rede complexiva do saber” (VECCHI, 2017, p. 45).

Sem dirimir a importância das disciplinas, Vecchi afirma que isso não corresponde a

[...] um convite à renúncia a um necessário e positivo aprofundamento disciplinar, mas corresponde à ideia de que um enriquecimento dos conhecimentos disciplinares deveria trazer consigo o desejo de confrontar-se e conectar-se a outros saberes (VECCHI, 2017, p. 45).

A autora prossegue afirmando que a excessiva especialização, além de não enriquecer a aprendizagem dos estudantes e a inteligência coletiva, “revela-se míope” (VECCHI, 2017, p. 45), acarretando na perda da visão integral da realidade. A educação do campo, enquanto educação que se pretende emancipatória com seus sujeitos, questiona tais fragmentações e o afastamento da realidade concreta

³ De acordo com Veia Vecchi, a ateliêrista tem a tarefa “[...] de observar, de entender e de anotar as estratégias das crianças.” (2017, p. 177)

dos estudantes. Como já mencionado, quanto mais especializado o conhecimento, menor a capacidade de conexão entre as partes e da própria realidade em que estão inseridos.

Nas experiências das escolas *reggianas*, a disciplina é tratada como um tipo de linguagem, isto é, toda forma que o humano utiliza para comunicar suas ideias, reflexões, interpretações do mundo ao seu redor. E quanto mais linguagens interligadas melhor a aprendizagem. Segundo Vecchi, cada linguagem é feita de racionalidade, de imaginação, emoções e estética (VECCHI, 2017, p. 28). Ainda de acordo com a ateliêrsta, pesquisas no âmbito neuronal demonstram o quanto a mente/razão e emoção, quando associadas, mais completo é o pensamento e a construção do conhecimento.

No mesmo bojo de discussão, Lea Tiriba traz para este diálogo a expressão “emparedamento” cunhada por ela, que caracteriza “a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades [...] e também para expressar a condição de emparedamento a que estão submetidas” (TIRIBA, 2021, p. 17). Desse modo, a educação escolar se restringe ao espaço da sala de aula e a torna lugar prioritário para a construção do conhecimento.

O encolhimento dos corpos nas práticas educativas e a cisão que separa o humano e natureza, corpo e mente, razão e emoção, é indicado pela autora que tenha ocorrido mais fortemente nos períodos séculos XVIII e XIX, com as revoluções Francesa e Industrial, com a consolidação do capitalismo e ascensão do socialismo, quando alteraram significativamente a relação da humanidade com a natureza: “[...] quando se consagram o individualismo, o privatismo, o antropocentrismo, o patriarcado [...]” no mundo ocidental (TIRIBA, 2021, p. 25). Além disso, é o período em que se estabelecem as escolas modernas, onde se privilegia apenas o racionalismo e o controle dos corpos, onde estes estão alienados dos processos de aprendizagem.

Estas instituições se tornaram espaços para formação de indivíduos disciplinados, pouco críticos e disponíveis apenas para a reprodução do modo de produção capitalista. Desse modo, a forma escolar foi fundamentada

na mesma metodologia cartesiana que possibilitou o desenvolvimento científico, econômico e político desta época: divorciou o ser humano da natureza, separou o corpo da mente, fragmentou o pensar e o fazer, o trabalho e o lazer [...] O resultado é um processo educacional do pescoço para cima (TIRIBA, 2021, p.44).

Para o empenho da reprodução capitalista o controle dos movimentos dos corpos, vistos como perturbação da ordem estabelecida, é tido como necessário para que se construa um certo tipo de conhecimento. Os sentidos corporais são reprimidos nos espaços escolares, onde seria necessário apenas “mentes atentas e corpos paralisados” (TIRIBA, 2021, p. 241) para que ocorra o processo de aprendizagem.

A fim de ampliar a discussão sobre a ideia de empregar o conhecimento e os corpos dos estudantes, soma-se a ela a concepção de Gandhi Piorski, acerca de outros desdobramentos da modernidade. Segundo ele, o meio onde está inserida a criança é nascente ou “olho d’água” para a sua imaginação e a sua inventividade, no entanto

se nessa nascente entulhamos o lixo midiático imagético, o caldo espesso dos dejetos da informação sob o pretexto de conhecimento, o excesso de necessidades criadas para a criança, tal nascente será obstruída, contaminada, obscurecendo seu *numen* (sagrado, encantatório) original (PIORSKY, 2016, p. 89, grifos do autor).

Sem se furtar das críticas necessárias acerca do aprofundamento do assédio imagético e o excesso de estímulos, que estão submetidos os estudantes, Piorsky se lança a pensar nos efeitos midiáticos na imaginação e na criação de necessidades supérfluas que geram o consumismo desde tenra idade. No entanto, não se ignora o fato de que o consumismo faz parte do modo como opera o atual do modo de produção.

Na convergência das ideias mencionadas até aqui, encaminha-se para o próximo tópico a fim de dilatar o diálogo sobre as possibilidades do alargamento do corpo nas práticas educativas.

1.3 O alargamento do corpo nas práticas educativas



Instigada pela citação utilizada pela autora Lea Tiriba, em sua obra supracitada, esta seção é iniciada com registros fotográficos realizados na “oficina

sensorial” realizada como aporte para este trabalho e com o fragmento do texto do escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, que descreve poeticamente “Os cinco sentidos do corpo” (obra homônima):

Os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro (...) os olhos têm raízes pelo corpo inteiro (...) O nariz tem raízes pelo corpo inteiro (...) A boca tem raízes pelo corpo inteiro (...) A pele é a raiz cobrindo o corpo inteiro. (QUEIRÓS apud TIRIBA, 2021, p. 248)

A partir da compreensão onde se pensa a integralidade dos cinco sentidos corporais, reflete-se sobre a importância deles na construção do conhecimento. Cada um dos sentidos tem raiz pelo corpo todo. Unida à essa concepção é possível pensar na integralidade que há entre as diversas disciplinas escolares.

Amparada na concepção de Deleuze e Félix Guattari acerca das diversas formas de se construir conhecimento, Lea Tiriba apresenta a imagem metafórica do conhecimento “rizomático” em oposição à metáfora arbórea, onde todo conhecimento partiria de um tronco comum e se desmembraria nas demais especialidades (TIRIBA, 2021, p.229 - 230). Vale destacar que a metáfora da construção do conhecimento como sendo rizomática são coincidentes e evidenciadas nas ideias de ambas as autoras, Lea Tiriba e Veia Vecchi. A concepção rizomática, assinalada por elas, indica que a educação não é construída de forma linear, mas “que se estrutura em rede, que não se limita às fronteiras disciplinares” (TIRIBA, 2021, p. 231).

Nesse sentido, Vecchi conceitua o termo transdisciplinaridade, compreendido como “a maneira como o pensamento humano conecta diversas disciplinas (linguagens) para compreender algo melhor” (VECCHI, 2017, prefácio). Logo, quanto mais elementos, experiências os estudantes vivenciarem, maior se torna o repertório para a aprendizagem, ou seja, para a construção do conhecimento.

A fim de ampliar sua argumentação em relação à integralidade entre corpo e mente (sensações), Vecchi afirma:

Penso que seja já conhecido e, cada vez mais, confirmado pelas pesquisas e descobertas neuronais o quanto **nossa mente e as nossas sensações estão em contínua conexão**: estamos porém convencidos de que a possibilidade e a liberdade de analisar cada problema ou situação complexa, por meio do filtro de mais linguagens, facilita uma capacidade natural e biológica do nosso cérebro, favorece as relações e os escorrer entre os processos que ativam as diversas áreas da sua configuração e pensamos que essa abordagem pode dar uma maior riqueza e completude ao pensamento (2017, p. 46).

Segundo a autora, as pesquisas científicas caminham para o entendimento sobre a importância da união das conexões entre mente e corpo, liberdade para experimentação. Desse modo, a pedagogia *reggiana* procura criar contextos e disponibilizar materiais que fomentem o desenvolvimento do pensamento e conhecimento (VECCHI, 2017, p.46).

No âmbito da Educação do Campo é possível afirmar que as concepções e discussões propostas dentro da Licenciatura em Educação do Campo estão aproximadas do modo educacional das escolas *reggianas*, quando se pensa na inter e transdisciplinaridade das diversas disciplinas. Uma educação que supere os limites disciplinares do modelo hegemônico (em geral se limita à mera transmissão do conhecimento) e considere seus sujeitos em sua integralidade, ou seja, em suas “condições objetivas e subjetivas reais”, para seus desenvolvimentos seja corporal, afetivo, cultural, educacional (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Retomando a temática da abordagem de Reggio Emilia, o termo ateliê é interpretado como “sinônimo de lugar no qual o projetar está preponderantemente associado a algo que tomará forma por meio da ação: um lugar no qual o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as emoções e o imaginário trabalham em estreita cooperação” (VECCHI, 2017, p. 24). Ademais, é o lugar onde está presente diversos materiais para a expressão dos estudantes, tais como: argila, tintas, microscópio, máquina fotográfica, dentre outros; materiais diversos “que permitem às crianças a realização de muitas experiências, em que os pensamentos tomam formas diversas”.

Desse modo, o espaço do ateliê é destinado às experiências sensoriais dos estudantes; o lugar onde a construção do conhecimento está intimamente ligada às percepções dos estudantes, como elaboram e desenvolvem suas teorias a partir das atividades propostas pelos educadores. A ateliêrsta compreende o “ateliê como aquele que garante processos [...] nunca separados os aspectos cognitivos dos expressivos, e nunca seja separado o racional da intuição, procurando manter ativos o maravilhamento e a emoção que a aprendizagem produz” (VECCHI, 2017, p. 61).

Nas escolas de Reggio, a ateliêrsta é a profissional com formação artística, que por meio da observação, escuta atenta, registros e anotações sobre as estratégias dos estudantes, consegue evidenciar aos demais educadores o modo como as crianças pensam, criam estratégias e constroem seus conhecimentos. Ao escutar as crianças, fica evidente as conexões dos pensamentos acerca de um

tema, “[...] as possibilidades combinatórias e criativas de mais linguagens enriquecem a percepção e intensificam a relação que a criança tem com a realidade e o imaginário” (VECCHI, 2017, p. 49).

Na tentativa de ampliar a concepção de ateliê como espaço onde se aprende de corpo inteiro, pode-se pensar nos espaços ao livre como grande ateliê. Ambos os autores, Tiriba e Piorsky, defendem a ideia de convivência dos estudantes com o meio natural em que estão inseridos. Compreendem o ambiente como lugar para interação, aprendizagem, percepções, experimentações. De acordo com Gandhi Piorski “se criarmos porosidade sensorial, habilidade perceptiva (tátil, auditiva, visual, olfativa, gustativa), as formas tocam do corpo à alma. As formas naturais, ainda mais, pois são dadas ao corpo, de seu mesmo lastro bioquímico” (PIORSKI, 2016, p. 70). O autor prossegue sobre a importância da consciência corporal, “aos poucos, tanto o mundo se torna mais dado à exploração, quanto o corpo se sente mais preparado para investigar.” (PIORSKI, 2016, p. 95)

Criar e idealizar são atividades inatas ao pensamento humano, é necessário que essas capacidades possam encontrar ocasiões para serem treinadas e experimentadas. Quanto melhor a qualidade dos esquemas figurativos, melhores os esquemas conceituais, aprimora-se a criatividade e desdobra-se em pensamento crítico, melhor autoestima, curiosidade, aceitação das divergências (VECCHI, 2017, p.184).

Em um modo quase poético Gandhi descreve e dá relevo a um dos sentidos corporais:

o tato é a mãe dos sentidos, pois a pele, esse imenso órgão comunicador entre o corpo e o mundo, é o abrigo e a base de toda a sensorialidade. Todos estão ancorados na função tátil da pele. Cheirar, ouvir e saborear exigem o toque do meio exterior. Até o olhar alcança o meio com uma espécie de tatilidade. A visão é tocada pelo mundo através dos fótons de luz (2016, p. 111)

O corpo aprendente, o corpo natureza encontra conexão com o meio natural do qual seres humanos fazem parte. Em suas obras, as duas autoras, Vecchi e Tiriba e o autor Piorski, evidenciam a relação de empatia e identificação que se estabelece entre os indivíduos e os demais e com os elementos que o cercam.

Diante do exposto, pode-se verificar a convergência conceitual entre as autoras e o autor citados neste trabalho. Enquanto Vecchi com sua concepção e experiência do ateliê, Tiriba sugere espaços abertos e atividades que valorizem o

corpo como possibilidades concretas para as atividades que considerem o ser humano integralmente, rompendo com a dicotomia entre razão/emoção, corpo/mente, humano/natureza para a construção de subjetividade e conhecimentos. Piorski dá relevo a ideia de privilegiar o fazer enquanto se aprende. Nesse sentido, além das atividades artísticas, pode-se sugerir práticas mais próximas da natureza, desde a construção de hortas agroecológicas até interações com a região onde a escola está inserida, a fim de provocar o alargamento dos corpos nas práticas educativas.

CAPÍTULO II - CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE CURSO PARA EXPERIMENTAÇÃO E AUTONOMIA NA ESCOLA CLASSE ETA - 44, DF

Este capítulo é dedicado a pensar a partir da “pedagogia do possível”, ou seja, considera-se todas as obrigações e compromissos já existentes dentro do espaço escolar. Intenta-se, portanto, indicar possíveis tempos e espaços escolares para a prática do Ateliê (considerando o currículo da educação básica já estabelecido), bem como relatar e analisar as oficinas realizadas na Escola Classe ETA-44, DF. O capítulo está dividido em subtópicos para melhor exposição das experiências realizadas na escola.

2.1. Fraturas nos tempos e espaços curriculares dentro da educação hegemônica

Diante do exposto anteriormente, observa-se, portanto, que a formação integral dos estudantes, na forma escolar, que se pretende em transformação, passa pelas dimensões subjetivas dos sujeitos em formação, como é indicado no conceito da Educação *omnilateral*, preconizado pela EdoC. De acordo com Frigotto tal educação é expressa por ser uma

concepção de educação ou formação humana que leva em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico [...] envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (2012, p. 265).

Como já mencionado, a estrutura escolar sempre esteve a serviço da manutenção do sistema a que está vinculada. Ora, se é por meio das relações sociais e na transformação da natureza que os humanos se subjetivam, criar tempos e espaços no interior da estrutura escolar, se torna necessário pois,

As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista – que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil.” (FRIGOTTO, 2012, p. 267)

No decurso histórico que se compreende neste trabalho, a ressignificação da escola pode ser revolucionária na medida em que se parta “das desigualdades que são dadas pela realidade social” seja possível “desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade.” (FRIGOTTO, 2012 p.270)

Nesse sentido, utiliza-se as orientações do Conselho Nacional de Educação preconizam a existência de uma Parte Diversificada que compõem a grade curricular do Ensino Fundamental e Médio, onde:

As escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como quer a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Isso vale tanto para a base nacional comum como para a **parte diversificada**. Esta última, por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais, pode incluir a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem (BRASIL, CNE, 2010 Parecer n.11. p.16)

Logo, o tempo curricular dedicado à Parte Diversificada (PD) que gera certa autonomia às instituições escolares definirão temas que considerem a cultura local como tema central, “é o espaço para que movimentos sociais e reivindicações da minoria estejam pontuados, permitindo que haja um diálogo entre conhecimento e cultura” (SOUSA e PEREIRA, 2016, p.456), onde os estudantes se interessem pela realidade que os cercam, sugere-se, portanto, este tempo e espaço escolar para a dedicação ao ateliê.

Nesse mesmo sentido, na Educação em Tempo Integral haveria lugar para a construção da proposta do ateliê, pois a ampliação da jornada escolar abre espaço para

[...] a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais. (BRASIL, CNE, 2010 Parecer n.11. p.40)

Compreende-se, assim, que apesar dos grandes desafios enfrentados na educação, ainda podemos vislumbrar possibilidades de tempos e espaços para práticas pedagógicas que envolvam diversas dimensões da formação humana.

No entendimento da grande demanda e desgaste vivenciados pelos docentes e demais profissionais da educação, sugerimos o ateliê como lugar para a

reelaboração, ressignificações dos processos pedagógicos e partilha entre profissionais e estudantes. Posto isso, é possível se pensar o formato do ateliê como espaço e tempo para a experimentação dos estudantes e formação de suas subjetividades em comunhão com seu processo histórico em perspectiva dialética ou histórico-crítica.

Dito isso, o tópico seguinte é a descrição do relato de experiência das oficinas em formato ateliê, realizadas na Escola Classe Eta-44, com os estudantes do período integral do 4º e 5º anos.

2.2. As oficinas: o relato de experiência

Este subtópico foi escrito, majoritariamente, em primeira pessoa do singular e do plural, já que se trata de um relato de experiência sobre a intervenção ocorrida na Escola Classe ETA-44, obedecendo, portanto, às normas da Língua Portuguesa.

2.2.1. O contato com a escola

No dia 2 de setembro de 2022, iniciei o contato com a professora responsável pela Educação em Tempo Integral da Escola Classe ETA-44, configurada com escola do campo da região administrativa Planaltina, Distrito Federal. O diálogo inicial ocorreu por meio do aplicativo virtual *whatsapp*, quando enviei uma mensagem à professora responsável pelo Ensino Integral, Andréia, indicando a intenção de realizar oficinas como aporte para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), bem como a ideia central do trabalho: a utilização do Ateliê no período de transição dos estudantes do Ensino Fundamental I para o II. Devido a alguns imprevistos retomamos o contato, apenas no final de outubro e marcamos uma reunião presencial no período da tarde, no dia 4 de novembro de 2022, na escola.

Neste encontro, recebi a orientação da direção escolar que eu deveria enviar e-mail à Coordenação Regional de Ensino de Planaltina para obter autorização necessária para estar na escola e fazer as oficinas. No mesmo dia enviei e-mail ao responsável da Equipe de Apoio da Unidade Regional de Educação Básica (UniEB) e fui orientada a fazer junto com minha orientadora, Juliana Rochet, uma carta me apresentando e sintetizando o intuito da inserção na escola. Feito isso, enviei a

Carta de Apresentação, anexo B, assinada por minha professora, em seguida o responsável inseriu o documento no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), quando a direção da escola pôde acessar e autorizar a realização das oficinas.

O encontro com a professora Andréia foi muito proveitoso. Ela se mostrou receptiva e acolhedora comigo e com a proposta das oficinas para o meu TCC. Na ocasião levei o meu computador com o trabalho que foi apresentado na qualificação, as ideias iniciais dos roteiros das oficinas e alguns livros do referencial teórico da pesquisa. Ela sempre esteve pronta para contribuir com a organização das crianças e do espaço onde ocorreram as oficinas, e com os materiais necessários para a realização das mesmas, tais como: som, projetor, material escolar, colchonetes, mesas, TNT, vendas para os olhos, polpa de suco, impressão de imagens, cartolinas. Além dela, eu pude contar com a colaboração da educadora social voluntária e com as trabalhadoras da cozinha escolar. Vale destacar que a diretora Élvia Cardoso sempre esteve receptiva e aberta para a minha entrada na escola.

A construção das oficinas ocorreu a partir das reuniões com a minha orientadora, definimos os temas e ela me orientou a pesquisar as experiências do Movimento Slow Food. Eu entrei em contato com o diretor executivo da Central do Cerrado, cooperativa que eu tenho contato próximo, e ele me enviou o link do site Slow Food, onde encontrei o manual “Em que sentido”⁴ e o guia “Até as origens do gosto”⁵. Além destes materiais a professora Juliana Rochet me indicou a audição do *podcast* Programa Maritaca, como inspiração para a execução das oficinas.

É importante esclarecer, ainda que brevemente, que o Movimento Slow Food iniciou suas ações na Itália em 1989, ela “é uma organização ecogastronômica sem fins lucrativos, e com base associativa” que se contrapõe aos “efeitos do fast-food e da fast life” (BERLINGÒ et al., 2009, p.2). Além disso, a organização procura resgatar as tradições alimentares regionais e provoca a reflexão acerca da origem dos alimentos e qual a relação dele com as escolhas pessoais e com a degradação do meio ambiente (idem).

Nesse sentido, os materiais produzidos pelo movimento partem das concepções que muito interessam a esta pesquisa, pois questionam o que está dado pelo sistema global capitalista e propõe a construção e a manutenção das relações

⁴ BERLINGÒ, Angela et al. Em que sentido. Slow Food. Itália. Copyright 2009. Disponível em: <[Kit de Educação do Gosto](#)>, acesso em outubro de 2022.

⁵ BARZANÒ, Carla; FOSSI, Michele. Até as origens do gosto. Slow Food. Itália. Copyright 2009. Disponível em: <[Kit de Educação do Gosto](#)>, acesso em outubro de 2022.

solidárias, desde a produção dos alimentos e o acesso a eles até as relações que estruturam outro modo de produzir a vida assim como se propõe as práticas agroecológicas. O Slow indica, a educação dos sentidos do corpo, a fim de treiná-lo para escolhas alimentares mais conscientes acerca do que se come, onde se produz e como se produz.

Em relação ao podcast “O Programa Maritaca⁶”, indicado por minha orientadora, é apresentado por Mariana Piza, apelidada de “Maritoca”. De acordo com as redes oficiais do programa, ele é exibido no formato de áudio nas plataformas apropriadas na internet, onde a apresentadora conta histórias, com a participação de outros convidados e crianças que comentam e respondem perguntas relacionadas a algum tema proposto por ela. Além disso, todos os episódios possuem muitas músicas divertidas relacionadas aos diversos temas. As crianças têm participação livre e criativa quando são interpeladas e estimuladas a dar suas opiniões. O formato e a abordagem do programa foram inspirações para o registro das falas espontâneas das crianças e para o uso de músicas e histórias nas oficinas.

O recorte etário escolhido para a realização das oficinas dessa pesquisa variou entre 9 e 11 anos de idade, ou seja, estudantes matriculados no II Bloco do II Ciclo do Ensino Fundamental I (4° e 5° anos). Embora a pesquisa tensione o período da transição escolar, 5° e 6° anos, não foi possível realizá-las com estes anos, já que a escola atende até o Ensino Fundamental I. E como dito anteriormente, a escola está inserida no mesmo território onde resido e as demais escolas do campo possuem acesso distante para a realização da pesquisa.

Inicialmente seriam realizadas quatro oficinas com os estudantes, no entanto, devido ao calendário dos jogos da Copa do Mundo 2022 e à programação já estabelecida para os estudantes do Tempo Integral, foram reduzidas para três oficinas. Nesse sentido, no primeiro encontro eu mostrei a proposta inicial das oficinas e definimos as datas, com as devidas adaptações no decorrer dos meses de novembro e dezembro.

Em relação aos roteiros, eles foram construídos a partir das orientações recebidas da minha professora, das leituras e pesquisas indicadas. Eu os desenvolvia e em seguida os envia à professora Andréia com a intenção de que ela pudesse contribuir e sugerir as alterações necessárias, visto que ela era a pessoa

⁶ PIZA, Mariana. Programa Maritaca, 2021. Disponível em: <[Quem somos | programamaritaca](#)>, acesso em novembro de 2022.

mais competente para dizer o que poderia ou não funcionar com os seus estudantes.

Os dias definidos para as três oficinas foram: 10 de novembro, 6 e 7 de dezembro de 2022; e os horários das oficinas ocorreram entre 13h15 e 15h15. As turmas do Tempo Integral eram compostas por 24 estudantes, havendo variação presencial nos dias das oficinas. A área disponível para as atividades da Educação Integral foi o espaço da cantina, localizada em frente ao balcão da cozinha, o que nos possibilitou contar com o apoio das trabalhadoras quando foi necessário.

Vale destacar ainda, que eu estive acompanhada pelo meu sogro, Geraldo Ofuji, com quem pude contar durante todo percurso das oficinas. Sua presença e apoio foram fundamentais, pois, ele me ajudou na organização do espaço e fez os registros fotográficos e audiovisuais das ações. É importante dizer que a escola autorizou o uso das imagens para este trabalho, por meio de declaração assinada pela diretora escolar que se encontra anexada a este trabalho. Nesse sentido, seguimos para o relato das três oficinas, a saber: Oficina 1 - Despertar o corpo para os sentidos; Oficina 2 - Baru: castanha joia do nosso Cerrado ; Oficina 3 - O significado dos sentidos

2.2.2. Oficina 1 - Despertar o corpo para os sentidos

A Oficina 1 foi intitulada “Despertar o corpo para os sentidos”, ocorreu no dia combinado previamente, 10 de novembro de 2022. As atividades desta oficina foram referenciadas no manual “Em que sentido” e no guia “Até as origens do gosto” do Movimento Slow Food. No entanto, fiz modificações inserindo temas que envolvem a realidade dos estudantes, como os alimentos e a flora do Cerrado.

Reconhecendo o cerrado no trajeto escolar

Na semana da primeira oficina, eu fiz com Geraldo, todo o percurso de carro da nossa casa até a escola e avançamos até a saída para BR - 020, entra da Embrapa Cerrados, Planaltina, DF. Neste caminho ele foi me ensinando a identificar as árvores do Cerrado, por meio das folhas e frutos. Além disso, ele me indicou o período frutífero de cada árvore do Cerrado. Ainda colhemos algumas amostras de

galhos, folhas e frutos para serem usados nas atividades. A ideia inicial era compreender qual o nível de aproximação dos estudantes com seu ambiente cerratense, já que todo o nosso território está inserido dentro deste bioma. Seguem as fotos tiradas por mim durante o percurso na região da escola.

Ingá e Baru na Escola Classe ETA-44



Fonte: arquivo pessoal

Mangaba



Fonte: arquivo pessoal

Flor Mangaba



Fonte: arquivo pessoal

Araticum



Fonte: arquivo pessoal

Pequizeiro



Fonte: arquivo pessoal

Fruto Pequi



Fonte: arquivo pessoal

Cagaita



Fonte: arquivo pessoal

Fruto Cagaita



Fonte: arquivo pessoal

Jatobá



Mamacadela



Fonte: arquivo pessoal

Fonte: arquivo pessoal

Abertura das oficinas

Chegamos à escola por volta das 12h para a organização do espaço, eu, Geraldo e a professora Andréia. Dispusemos as mesas em grupos, forradas com TNT, formando assim sete estações, uma para as pranchetas para os registros e mais quatro representando cada sentido do corpo: paladar, tato, visão, olfato. Já o sentido da audição utilizamos o balcão da cozinha, onde colocamos o aparelho de som. Além disso, eu levei cartazes ilustrativos da fauna, flora e animais do Bioma Cerrado, parte de uma coleção do Instituto Brasília Ambiental (IBRAM) que eu tinha guardado em casa. Colamos nas paredes laterais ao telão central do projetor.

Espaço organizado com o Circuito Sensorial.



Fonte: arquivo pessoal

Preparamos o ambiente com o apoio da professora Andréia e de outros profissionais da escola, além das mesas, forros de TNT, a escola disponibilizou o som, computador e projetor. Eu levei de casa forros de juta decorados com fuxico, xícaras pequenas esmaltadas, gamelas de madeira, frutos do cerrado, sucos do Cerrado. A ideia era criar uma estética que acolhesse as crianças, que estivesse de acordo com o tema e além disso, procuramos criar um espaço belo com objetos artesanais para enfeites e objetos de uso nas oficinas associados aos materiais naturais do Cerrado. Além da preparação do ambiente, eu e Geraldo, preparamos para as crianças crachás feitos com sobras de papel de kraft e cordão de nylon; e

pranchetas feitas de sobras de compensado 2mm que eu dispunha em casa, decoradas com prendedores de roupas e sementes de jequitibá, jatobá e contas de lágrimas. Levamos canetão para que escrevessem em seus crachás.

Pranchetas para registro, crachás e decoração com galho de pequizeiro.



Fonte: arquivo pessoal.

A Oficina 1 - "Despertar o corpo para os sentidos" ocorreu por volta das 13h na área da cantina, estiveram presentes a professora Andréia, diretora Élvia, vice diretora Graziella, a coordenadora escolar e a monitora Alice. Todos os estudantes estavam sentados em seus colchonetes e atentos ao anúncio da diretora. Élvia, gentilmente, me apresentou como representante da Universidade de Brasília (UnB), estudante da Licenciatura da Educação do Campo, em suas palavras um curso maravilhoso.

Ela ainda perguntou às crianças se elas sabiam o que era a UnB, e apenas um dos estudantes soube responder, meu filho. Então, a diretora esclareceu para as crianças que a UnB era uma das melhores universidades do Brasil. A partir desse episódio, eu pude perceber a necessidade da universidade pública "sem muros" se fazer presente nas comunidades e nos espaços escolares, principalmente o campus que está estabelecido na periferia do Distrito Federal, como a Faculdade UnB Planaltina (FUP). Os projetos de extensão universitária e o estímulo às pesquisas locais se mostram como elementos de aproximação entre universidade e comunidade-escola.

Além disso, Élvia agradeceu a abertura que a professora Andréia concedeu para a realização das oficinas. Ela não se furtou em reconhecer a presença da

comunidade do campo dentro da escola, quando apresentou meu sogro, avô de um dos estudantes, Geraldo Ofuji. Em seguida Andreia reforçou os agradecimentos pelas oficinas, deu algumas orientações e me passou a palavra.

Abertura das oficinas com a diretora Élvia.



Fonte: arquivo pessoal.

Abertura das oficinas com a diretora Élvia.



Fonte: arquivo pessoal

Eu agradei todo o acolhimento da escola, em especial dos estudantes, como modo de apresentação e aproximação com o tema Cerrado, distribuímos crachás para cada uma delas. Eu solicitei que cada uma escrevesse seu nome ou como gostariam de serem chamadas e o nome de uma fruta que gostasse ou que gostaria de ser. Vale destacar que eu aprendi essa dinâmica de apresentação quando fiz parte do projeto de extensão universitária “Diálogos Universidade-Escola”⁷, da UnB. Eu pude dessa forma iniciar repertório para a carreira docente.

Em geral, poucas crianças escreveram nomes com frutos do Cerrado, tivemos: morango, melancia, uva, maçã, campeões nas escolhas; e cagaita e coquinho azedo como representantes do Cerrado. Alguns adultos escreveram cagaita, mangaba, jaca e cereja. Conseguimos identificar o consumo das frutas mais presentes no cotidiano dos participantes.

⁷ Projeto de extensão da Universidade de Brasília. Coordenado pela professora Juliana Rochet Wirth Chaibub Paulino, para mais informações, disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/docente/extensao.jsf;jsessionid=D8B72FD6900F8DD80E1A259144B8A115.sigaa29>, acesso março de 2023.

À esquerda Geraldo Ofuji.



Fonte: arquivo pessoal

Ao centro Ana Ofuji. Escuta atenta aos estudantes.



Fonte: arquivo pessoal

Em seguida, eu apresentei algumas imagens no telão com o conceito do que era bioma; mapa dos biomas brasileiros, dando ênfase ao Cerrado; além disso, fotos tiradas no trajeto da escola e outras tiradas da internet. À medida em que eu apresentava um slide, eu conversava com os estudantes, com o intuito de estimular a exposição dos conhecimentos já adquiridos. Apenas um estudante já havia ouvido falar do conceito de bioma, mas preferiu não conceituar. Procurei explicar de forma clara para que compreendessem o conceito para se apropriarem dele.

Após apresentar os seis biomas brasileiros, todos identificaram com facilidade em qual bioma nosso território estava inserido. Quando apresentei foto do pequi e perguntei quem conhecia e se gostavam do seu fruto, uma estudante se sentiu à vontade para intervir e compartilhar conosco que na chácara do seu avô havia um pé de pequi e que ela gostava de roer o caroço. E ainda nos contou sobre a sua experiência com o espinho do pequi, e aproveitei para contar sobre a castanha que tem dentro do caroço.

Em seguida eu pedi aos estudantes para dizerem quais as frutas do Cerrado que eles conheciam, houve uma boa interação. A partir da experiência de fazer o trajeto escolar com o olhar atento, eu orientada por Geraldo, consegui identificar pelo menos dezesseis tipos diferentes de árvores frutíferas em nosso território, a saber: araticum, baru, cagaiteira, mangabeira, pequi, ingá, jatobá, murici, bacupari, fruta de cera (mamacadela), gabioba, fruta de tatu, pitomba e chichá.

Mais uma vez pedi para que as crianças se manifestassem sobre as frutas que conheciam. Alguns conheciam a maioria delas.

Organizei a apresentação a partir de registros fotográficos das árvores com seus frutos, os principais usos dessas frutas e a localização onde foi tirada em nossa região. A primeira foto exibida foi de duas árvores: Ingá e Barueiro. Um estudante conseguiu identificar que as árvores estavam dentro do espaço escolar, em sua entrada. O que provocou surpresa e risos pelo desconhecimento.

Assim, pudemos observar como estamos afastados do meio em que vivemos, já não reconhecemos com tanta facilidade as árvores frutíferas do nosso Cerrado, tão pouco nos identificamos com elas, o que acarreta o descuido com o nosso bioma. Ainda conversei com eles sobre o extrativismo, modo de extrair das árvores do Cerrado seus frutos sem destruí-lo e ainda poder se alimentar com frutos muito nutritivos. Além disso, eu deixei claro como eu estava aprendendo junto com eles sobre o Cerrado por causa da pesquisa e das oficinas. Seguem abaixo a apresentação com imagens do Cerrado:

Fotos da apresentação dos slides



Fonte: arquivo pessoal

Finalmente eu trouxe uma imagem com os órgãos dos nossos cinco sentidos e a pergunta: "Como percebemos o nosso Cerrado e tudo o que nos cerca?". Todas as crianças souberam identificar os cinco sentidos do corpo. E por fim, convidei as crianças para participarem do circuito sensorial, onde poderiam brincar por meio dos seus cinco sentidos reconhecendo as árvores e frutos do nosso Cerrado. Houve uma certa agitação para a preparação dos estudantes. Então, vendamos os seus olhos, separamos em duplas. Pedimos que depois registrassem em uma tabela na prancheta o que identificaram na experiência sensorial.

Fotos da apresentação dos slides



Fonte: arquivo pessoal

Fotos da apresentação dos slides



Fonte: arquivo pessoal

A professora Andréia, a diretora Élvia, a vice Graziella, a monitora Alice, acompanharam as duplas em cada estação do "Circuito das Sensações". Assim foi possível que o fluxo dos estudantes dentro do circuito ocorresse em tempo hábil. Eu pude perceber que o planejamento de cada dupla fazer o próprio registro não funcionou muito bem, pois estavam vendados na estação do paladar e tato, e nas demais havia uma certa demora para o registro. Desse modo, a colaboração das professoras foi fundamental para a realização das atividades. Entre risos, surpresas e confusões os estudantes e as professoras registraram as experiências em cada estação.

Estação Paladar

A primeira estação foi para o sentido do Paladar, preparamos as mesas com forro de TNT, com as xícaras esmaltadas que foram usadas uma por cada estudante para experimentação dos sucos com os olhos vendados; e jarra com água para beberem entre as experimentações. Às duplas, foram ofertados sucos de araticum, mangaba e tamarindo, este último não era do Cerrado, mas tinha como objetivo o questionamento sobre qual dos frutos não era do nosso bioma. No entanto, a pergunta não foi respondida, já que estivemos com o tempo curto e corrido. Ademais, havia castanha do Baru e polpa de jatobá nas gamelas de madeira para a experimentação das crianças. Vale destacar, que nas semanas anteriores ao início das oficinas eu dei à professora Andréia amostras da castanha do baru torrada, advinda da Agricultura Familiar dos cooperados da Central do Cerrado.⁸

As crianças estiveram muito animadas e participativas, foi possível observar que muitas reconheceram o sabor do jatobá, poucas reconheceram a castanha do baru, chegando a confundi-la com amendoim. Em relação aos sucos, algumas identificaram o suco de araticum como sabor do pequi, mas teve bom nível de acerto; já a mangaba foi mais fácil de identificar devido ao seu aspecto grudento nos lábios.

Estação Paladar



Fonte: arquivo pessoal

Estação Paladar



Fonte: arquivo pessoal

Estação Tato

⁸ Para mais informações acesse: <https://www.centraldocerrado.org.br/acentraldocerrado>

Na segunda estação, as crianças permaneceram com os olhos vendados para colocarem uma das mãos dentro das caixas mágicas, feitas com papelão, enumeradas e com buraco no centro, com a finalidade de identificar o objeto escondido. Sendo assim a Caixa 1 continha uma vasilha com Slime, brinquedo com aspecto mole e frio de fácil identificação pelas crianças. A Caixa 2 tinha um fruto inteiro do pequi verde e outro partido, também teve um bom reconhecimento. Já na Caixa 3 foram colocadas algumas esponjas de aço, que também tiveram fácil identificação. E por fim, a Caixa 4 com o fruto do baru, alguns estudantes identificaram quando a balançaram e perceberam a castanha se movimentando internamente.

Estação Tato



Fonte: arquivo pessoal

Estação Tato



Fonte: arquivo pessoal

Estação Visão

Essa estação possuía três gamelas de madeira com os seguintes frutos: fruto do baru, cagaita e fruto do jatobá. Os estudantes, já sem as vendas, puderam descrever nas pranchetas as características visíveis dos frutos. Como por exemplo, cor, textura e formato.

Estação Visão



Fonte: arquivo pessoal

Registro dos estudantes na estação.



Fonte: arquivo pessoal

Estação Olfato

A quarta estação foi montada com o jogo “Caça ao par perfumado”, formado por quatro pares de potes reutilizados com frutos dos cerrado e tampados com pedaço de tecido e liga de borracha prendendo e numerados embaixo, disposto em duas fileiras paralelas. Os frutos foram os seguintes: mangaba, pequi, cagaita e jatobá. Algumas duplas estiveram ao redor das mesas da estação, onde cheiravam um pote de uma fileira e cheiravam outro pote da outra fileira com o objetivo de encontrar o par perfumado. Devido ao curto tempo, não foi possível realizar essa atividade com todos os estudantes, no entanto, as que realizaram se mostraram animadas e desafiadas, já que o jogo tinha uma maior exigência utilizando apenas o sentido do olfato para a descoberta.

Estação Olfato.



Fonte: arquivo pessoal.

Interação na estação Olfato.



Fonte: arquivo pessoal.

Interação na estação Olfato.



Fonte: arquivo pessoal.

Interação na estação Olfato.



Fonte: arquivo pessoal.

Estação Audição

Após a agitação das outras quatro estações fizemos breve intervalo para o lanche dos estudantes. Em seguida, foi a vez de ativar o sentido da audição, para tanto foi utilizado um aparelho de som, onde foi possível ouvir cinco tipos diferentes de sons. As crianças se deitaram em seus colchonetes sob as orientações da professora Andréia, e fecharam os seus olhos. Eu procurei misturar os sons sugeridos pelos livros do Slow Food com alguns sons da fauna do nosso bioma Cerrado. Os sons escolhidos foram: bem-te-vi; quebrando ovo; arara canindé; preparando a mesa, colocando pratos e talheres; e seriema.

Foi muito interessante como as crianças desaceleraram e conseguiram se concentrar. Elas responderam de forma coletiva a descoberta dos sons. Alguns estudantes tiveram a atenção mais apurada, houve desconhecimento inclusive dos sons das araras e da seriema que são animais recorrentes em nosso território. No entanto, isso não impediu a diversão e o reconhecimento coletivo dos sons compartilhados.

Estação Audição.



Fonte: arquivo pessoal.

Concentração dos educandos ao ouvir os sons.



Fonte: arquivo pessoal.

O encerramento do “Circuito das Sensações” aconteceu com outra dinâmica, dessa vez de despedida. Essa dinâmica também foi vivenciada por mim na Semana Universitária⁹ da UnB de 2019, quando uma das educandas da LedoC sugeriu uma brincadeira para o encerramento de uma atividade. Nesse sentido, eu fiz um breve comentário sobre a estação da primavera que estava chegando, sobre a importância das chuvas e o seu efeito na natureza e em nossas vidas. Sugeri que a nossa união daquele dia seria capaz de até fazer chover. Pedi que todos juntos iniciássemos as palmas batendo um dedo de uma das mãos na palma da outra mão. Estava começando a chover! Em seguida, bateram com dois, três, quatro e até que finalizamos com as palmas completas.

Todas as crianças ficaram surpresas com o efeito do nosso corpo, com os dedos batendo e formando o som de chuvisco e depois de chuva forte. Foi muito emocionante para mim perceber os rostos felizes e surpresos daquelas crianças. Direcionei as palmas a elas, à escola e a nós que estávamos ali juntos construindo aquela oficina de conhecimentos. Eu agradei o acolhimento dos estudantes, da professora, monitora e diretora e vice. Por fim, as atividades do circuito terminaram por volta das 15h30. Eu, Geraldo e a professora Andréia desmontamos o “Circuito das Sensações” e organizamos todo o espaço.

2.2.3. Oficina 2 - Barú: castanha joia do nosso Cerrado

⁹ A Semana Universitária ocorre anualmente no segundo semestre na Universidade de Brasília, reúne os diversos projetos e programas de extensão universitária. Para mais informações acesse: [UnB Decanato de Extensão - Marca Semana UnB 2022](#)

Ocorrida no dia 6 de dezembro de 2022, a oficina 2 foi nomeada como “Baru: castanha jóia do nosso Cerrado”. A escolha pelo uso da castanha do Baru na receita utilizada na atividade, se deu devido ao meu conhecimento recente sobre a existência de uma castanha cerratense e o fato de estar presente no território escolar. O espaço estava organizado com mesas e cadeiras infantis ao redor de outras mesas em linha reta no centro.

Nas paredes nós colamos cartazes com imagens que previamente eu havia selecionado e editado. A professora Andréia imprimiu essas imagens e as colou na cartolina. As imagens eram de árvores do Cerrado e seus frutos: árvore do baru, pequi, jatobá, mangabeira, cagaiteira, ipês amarelo, branco e roxo, barriguda, chichá, desenho da “Floresta Invertida”.



Fonte: Arquivo pessoal

Cartazes com imagens da vegetação do Cerrado



Fonte: arquivo pessoal

A oficina teve seu início por volta das 13h. Com o espaço já organizado pela professora Andréia, dividimos a oficina em quatro momentos: projeção de um curto

vídeo sobre o Cerrado, contação de história, produção de desenho da Árvore da Vida e Celebrar o Cerrado com a feitura de Brigadeiro de Baru.

Projeção vídeo e fotos

Iniciamos as atividades fixando um adesivo na camiseta com o nome do estudante e o nome de um fruto do Cerrado que tenha mais chamado a atenção desde a oficina 1. Feito isso, fizemos a projeção de um vídeo retirado do canal WWF-Brasil¹⁰ na plataforma virtual Youtube. O vídeo de animação com apenas 2 '48" sintetizou de forma lúdica o conceito do que é o Bioma Cerrado, qual a sua importância e a sua vegetação.

Além de apresentar informações de que o Cerrado é o elo entre quatro dos biomas brasileiro e que abastece seis bacias hidrográficas do Brasil, o vídeo ainda trouxe o conceito de “Floresta Invertida” ou “Floresta de Cabeça pra Baixo”. Essa ideia de floresta diz respeito à formação da vegetação do Cerrado, ou seja, sua flora cresce mais sob o solo do que em cima do solo. Suas raízes funcionam como grandes esponjas que absorvem e distribuem água para outras regiões. O vídeo termina com o preceito: "Contra a destruição a gente precisa de informação."

Bate papo sobre o Cerrado



Fonte: arquivo pessoal

¹⁰ WORLD WIDE FUND FOR NATURE, (WWF - Brasil). Você conhece o Cerrado?. 26 de agosto de 2014. Disponível em: <[#CerradoVivo Você conhece o Cerrado?](#)>, acesso em dezembro de 2022.

Atenção dos estudantes assistindo o vídeo



Fonte: arquivo pessoal

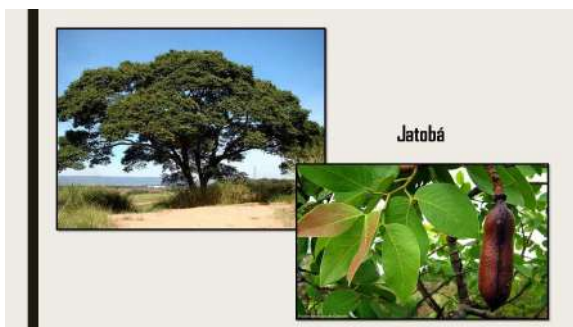
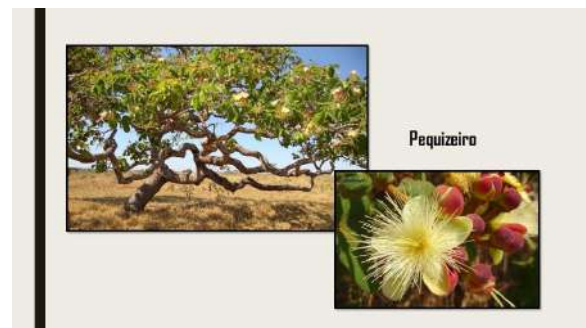
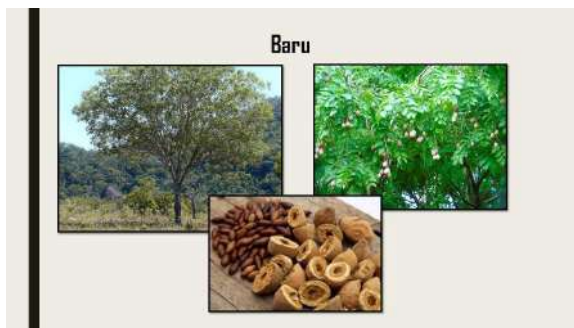
Em seguida, projetamos as imagens que eu havia preparado para os cartazes, conversamos um pouco sobre o que havia mais chamado atenção das crianças e sobre a beleza do bioma. As crianças tiveram boa interação, alguns relataram quais árvores do Cerrado ou não, tinham em casa. Uma delas contou que o pai colhe o baru para consumo, em uma árvore perto da Embrapa Cerrados. Outras contaram episódios de colheita da cagaita perto de suas casas. Um estudante relatou que o tio o orientou a não comer a cagaita quente já que causa disenteria. Houve muita interação durante a apresentação das imagens.

Destacamos a árvore do Baru e os provoquei a lembrar onde havia essas árvores próximas a nós. Eu interagi com elas perguntando a elas quanto tempo a árvore viveria (sessenta anos), qual a sua altura (25 metros). Durante minha pesquisa sobre o Cerrado eu encontrei uma reportagem no site da National Geographic Brasil, onde Nurit Bensusan, coordenadora de biodiversidade do Instituto Socioambiental, disse:

O Cerrado é o bioma mais azarado do planeta. Pense: é super rico, a savana com a maior biodiversidade arbórea do mundo, contém uma série de espécies endêmicas, mas está no mesmo país que a Mata Atlântica e a Amazônia. Se o Cerrado estivesse em qualquer outro país, seria megavalorizado.¹¹

¹¹ Savana com flora mais biodiversa do mundo. National Geographic Brasil, 2013 - 2023. Disponível em: <[Savana com flora mais biodiversa do mundo. Cerrado perde área para agropecuária | National Geographic](#)>, acesso em dezembro de 2022.

Então, eu selecionei esse trecho e li para as crianças e deixei registrada nos cartazes colocados na parede no espaço das oficinas. Conversamos sobre a importância que o Cerrado tem, quando ele abriga a maior biodiversidade de árvores do mundo e sobre como o Brasil é rico por possuir outros importantes biomas. Essa reflexão de Nurit nos mostra a contradição do nosso país que possui tanta riqueza natural e ao mesmo tempo tão pouco valorizada e desconhecida do senso comum. A escola é um espaço potente de diálogos, de construção de saberes, de formação de consciências críticas junto com seus estudantes para preservação e uso adequado dos biomas. A seguir as imagens da apresentação feita durante a oficina:





Fonte: Arquivo Pessoal

Embasada em um curso virtual disponível no canal, no Youtube, da Central do Cerrado¹², eu esclareci à elas que esse tipo de árvore servia para, além da alimentação, sombreamento e uso da madeira para geração de renda. Como ocorria no noroeste mineiro, onde famílias da Agricultura Familiar extraem o fruto para venderem por meio de suas cooperativas. Então, de acordo com o professor do curso, Luis Carrazza, a árvore do Baru produz frutos todos os anos, desse modo ela tem maior valor de pé do que extraindo a sua madeira, ou seja, o extrativismo preserva o Bioma Cerrado. Embora seja uma árvore importante para os

¹² CENTRAL DO CERRADO. Módulo Baru, 21 de dezembro de 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/T7OdVzpf6Gw>>, acesso em dezembro de 2022.

camponeses que vivem no bioma, ela está ameaçada de extinção por conta do uso da sua madeira ou desmatamento para o plantio de *commodities*, como a soja.

Contação de História: Lenda da Árvore da Vida

Em diálogo com a importância das árvores nativas do Cerrado, como a árvore do Baru, dedicamos um momento da oficina à contação da história “A lenda da Árvore da Vida”, retirada do site “Parque das Aves”¹³. Segue a transcrição da história contada na oficina:

Em uma de suas andanças pelo mundo, o jovem deus Wotan se deparou com a Árvore da Vida. A árvore era responsável pelo equilíbrio do mundo e abrigava em meio às suas raízes a Fonte do Saber. Impressionado com a árvore e seus poderes, Wotan pediu a seu guardião, Mimir, permissão para beber da água da fonte, pagando como preço um de seus próprios olhos. Não satisfeito em beber da fonte, o jovem deus cortou um pedaço do tronco da árvore para criar uma lança, a qual usou para entalhar as regras do mundo, a fim de dominá-lo. Porém, ferida, a árvore deu origem a um fogo que se espalhou e consumiu toda a vida na Terra. Já sem vida, o mundo foi então inundado por água, extinguindo homens, gigantes, anões e até mesmo deuses. Quando as águas desceram, a natureza, por fim, ressurgiu, desta vez sem a presença dos seres humanos. (O que a árvore da vida ensina sobre nós mesmos? 2022)

Após a leitura da lenda conversamos e refletimos sobre a mensagem que ela nos passa. A humanidade precisa muito mais da natureza do que a natureza delas. É claro que os humanos precisam se alimentar, necessitam de roupas, de moradia e outras coisas, no entanto, por meio da sabedoria popular e pelos avanços da ciência já somos capazes de usufruir da natureza em comunhão com ela. Eu percebi que nesse período as crianças estavam cansadas e um pouco sonolentas, então, procurei sintetizar a conversa e passamos para a próxima etapa das atividades.

Produção do desenho da Árvore da Vida

Logo depois partimos para a produção do desenho que representasse a Árvore da Vida, para tanto, eu e Geraldo recolhemos galhos, gravetos, folhas, terra coletados em nossa região. Todos os materiais eram coletivos e estavam nas mesas

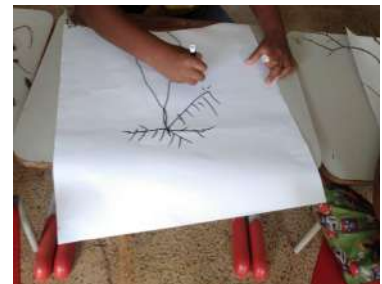
¹³ O que a árvore da vida ensina sobre nós mesmos?. Parque das aves, 3 de junho de 2022. Disponível em: <[O que a lenda da árvore da vida nos ensina sobre nós mesmos? - Parque das Aves](#)>, acesso em dezembro de 2022.

que estavam no centro. A professora Andréia disponibilizou papéis, cola branca, lápis e giz de cera. Em duplas os estudantes se organizaram para representarem uma versão própria da Árvore da Vida.

Eu cortei em partes menores os galhos e folhas que estavam disponíveis para todos. Com o apoio dos adultos as crianças misturaram desenhos, materiais naturais, forminhas de papel e muita criatividade. Eles estavam muito animados durante o processo. Um dos estudantes, inclusive, suspirou dizendo: Nossa tia que delícia pegar na terra.

Ao final, montamos um painel no chão com todas as Árvores da Vida. Quando finalizamos nos juntamos para fazer a limpeza do local para a próxima atividade que realizamos.

Produção Árvore da Vida





Fonte: Arquivo Pessoal

Celebrar o Cerrado com a receita: Brigadeiro de Barú

A última parte da oficina ficou reservada para celebrarmos o Cerrado enrolando o Brigadeiro de Barú. Previamente, fiz a massa do brigadeiro, e levei para que todos pudessem enrolar o próprio brigadeiro. Nos preparamos com toucas descartáveis e aventais que fiz em casa com a contribuição da escola, com a doação do tecido TNT. Todos os estudantes foram encaminhados para lavarem as mãos para poderem enrolar os brigadeiros com a castanha de Barú. As crianças ficaram muito animadas e felizes ao saber que iriam comer brigadeiro. Além disso, ficaram surpresas com o sabor da castanha torrada e triturada do Barú, acharam o sabor parecido com o do amendoim torrado.

Fonte: Arquivo Pessoal



Fonte: Arquivo Pessoal

Eu produzi a receita do Brigadeiro de Baru, a partir de outra receita que eu costumava fazer com outras castanhas. A professora Andréia imprimiu várias receitas coloridas e foram distribuídas para todas as pessoas que estavam na escola no período da Educação Integral. Tentamos enrolar o brigadeiro com as luvas descartáveis, mas não funcionou, tivemos que usar manteiga emprestada da cozinha da escola. Enrolamos as bolinhas do doce, passamos na farinha da castanha do Baru e por fim colocamos nas forminhas de papel.

Ao término da distribuição conversei com as trabalhadoras da cozinha e com o rapaz da limpeza, e uma delas me contou que colhe o fruto, tem a máquina de cortar o fruto e extrair a castanha. Ela só não sabia da necessidade de se fazer a torração da castanha para consumo. Procurei enfatizar a importância desse processo, pois ela possui uma toxina prejudicial à nossa saúde. Além disso, falei o quanto baru era uma castanha muito nutritiva, com muita proteína e estava ao nosso fácil alcance. Essas informações foram aprendidas a partir do curso virtual que acompanhei no canal da Central do Cerrado.

Nós distribuímos os docinhos entre os estudantes, monitora, professoras, trabalhadoras da cozinha e da limpeza. As crianças se divertiram ao ponto de tentar comer mais do que as demais. A receita fez tanto sucesso que no outro dia as crianças esparramam a notícia sobre o brigadeiro que foi feito para os estudantes dos outros anos que não fazem parte do ensino integral. Celebramos o nosso Cerrado com os conhecimentos acumulados pela humanidade por meio das pesquisas e dos saberes que as crianças possuíam, com a contação de história, com a produção de arte a partir dos materiais da terra e com a imaginação e fechamos o dia saboreando o sabor do Cerrado com todos os nossos sentidos

atentos ao processo. Depois disso, as crianças formaram a fila para o lanche da escola.

Grupo reunido ao término de preparar o brigadeiro.



Fonte: arquivo pessoal.

Receita impressa do Brigadeiro de Barú.



Fonte: arquivo pessoal.

2.2.4. Oficina 3 - O significado dos sentidos

A última oficina foi dividida em alguns tempos: projeção da contação de história e conversa crítica sobre a história, escrita de uma carta para o Brasil, dinâmica para compartilhar bons sentimentos e por fim, algumas perguntas sobre as formas dos nossos sentimentos.

Contação da história: “A Princesa Obstinada”

Iniciamos com as saudações e projetamos um áudio de uma contação de história: “A Princesa Obstinada”¹⁴, com duração de 11 minutos. Para melhor entendimento a professora Andréia sugeriu que passássemos a história duas vezes, assim fizemos. A história é do canal do Sesc Guarulhos, e contata por Ísis Madi. As crianças ficaram concentradas e deitadas em seus colchonetes durante a história

¹⁴ Uma historinha, por favor: A Princesa Obstinada. Sesc Guarulhos. Disponível em: <[Uma historinha, por favor - A Princesa Obstinada](#)>, acesso em dezembro de 2022.

contada. A professora ainda colaborou durante a reflexão da história, então, fizemos várias perguntas para que pensássemos juntos sobre a história relacionando-a com o nosso momento atual.

Em síntese a história era sobre um rei que tinha três filhas e exigiu que elas mantivessem os desejos dele, mesmo depois que ele morresse. No entanto, a filha mais nova discordou do pai. O rei a considerava “errada, culpada, expulsa do reino”. Não podendo expulsar a filha, o rei a prendeu em uma cela para que mudasse de ideia e aceitasse fazer, para sempre, as vontades dele. Obstinada como era, ela se manteve firme em suas crenças. Após três anos, ela foi expulsa do reino e teve que viver no deserto para que não contaminasse as outras pessoas com as suas ideias revolucionárias. Talvez lá ela valorizasse o conforto do reino e cedesse às vontades do pai. Com tristeza e medo ela se foi.

A Princesa se abrigou em uma caverna, aos poucos chegaram outras pessoas por lá, com sementes, fogo, água. Eram pessoas que foram expulsas de seus locais de origem por terem pensamentos, opções diferentes dos demais. Elas tinham profissões, ideias, experiências diferentes. Com o tempo todos construíram uma comunidade, onde tudo funcionava independente e de forma coletiva. Se formou uma cidade justa para todas as pessoas, com moradia, água tratada, escola de qualidade, acessibilidade, multiplicidade de desejos e diversidade. Tinha conflitos também, mas eram resolvidos de forma justa. Elegeram a Princesa como sua representante. Um dia o rei foi visitá-la, e ela lhe disse que lá cada um construía o próprio destino.

Em seguida, já com as crianças sentadas em seus colchonetes, conversamos sobre a moral da história e trouxemos o conceito de “obstinada” e a professora Andreia pontuou para os estudantes que eles também deveriam perseverar em seus sonhos. Conseguimos abordar com as crianças o autoritarismo por meio do poder do rei da história. Elas puderam compreender que a vida real de monarquia não era romantizada como nos filmes da Disney.

Comentamos sobre o caso do Catar, local onde ocorreu a Copa do Mundo 2022, onde as mulheres eram obrigadas a tampar todo o corpo e deixar apenas os olhos de fora. Nós pudemos conversar mais sobre a condição das mulheres antigamente e os avanços conquistados como direito ao voto, aos estudos, direitos reprodutivos e a quebra dos estereótipos que são impostos às mulheres. A professora Andréia trouxe algumas experiências reais que ela já teve com outros

estudantes, por exemplo: um pai não permitia uma garota estudar pelo fato de ser mulher.

Contaçon história



Fonte: Arquivo pessoal

Aproveitamos para enfatizar a importância de acessar as universidades públicas como a UnB. A professora falou da importância de se ter cabeças pensantes, pois elas incomodam. Um dos estudantes comentou que quando se impõe podemos nos manifestar coletivamente nas ruas para pressionar o governo quando este nos desagrada. Explicamos, ainda, a relevância de termos um presidente ou uma presidenta que sejam eleitos pelo povo e que na nossa democracia a diversidade de opiniões e os diversos modos de ser devem ser respeitados.

Carta para o Brasil

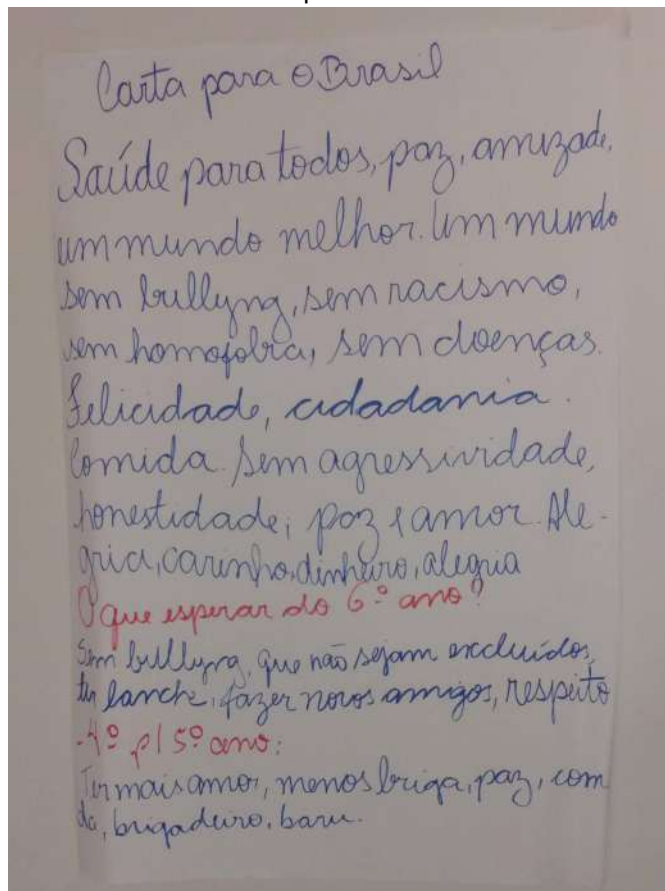
Imbuídos pelo diálogo e levando em consideração que o ano 2022 foi um ano eleitoral e pela afirmação da nossa democracia, sugerimos aos estudantes a construção de uma carta coletiva, intitulada como: “Carta ao Brasil”. A ideia surgiu em uma conversa com uma amiga da faculdade, inicialmente, pensamos em “Carta ao Presidente”, no entanto, por receio de gerar algum desconforto para a escola optei pela “Carta ao Brasil”, título que atendeu bem ao propósito.

Colamos uma cartolina grande na parede, à medida que conversávamos e fazíamos as perguntas, as crianças respondiam e eu as registrava escrevendo. A primeira pergunta era: “O que vocês querem de melhor para o ano de 2023 para o Brasil, para nossa comunidade, para o nosso Cerrado?”. Tivemos respostas como:

Saúde, paz, amizade, um mundo melhor, um mundo sem *bullying* que acabe todas as doenças, sem racismo, sem homofobia, felicidade, cidadania, um mundo melhor, comida, sem agressividade, honestidade e carinho.

A segunda pergunta era sobre o que esperavam das mudanças que estavam por vir para os estudantes do 5º ano que sairiam de uma escola do campo para uma escola urbana. Suas respostas: Que não tenha exclusão, comida boa, lanche, respeito e novos amigos. Aos estudantes do 4º ano foi sugerido que dissessem o que queriam para o 5º ano, uma das respostas foi: “mais brigadeiro de Barú”. Além disso, eles desejaram mais amor, mais comida e menos briga. Finalizamos a carta conversando e estimulando a todos a serem melhores uns com os outros tanto na escola nova quanto na escola que estão. Sugerimos que na escola nova eles se juntem para se acolherem e que a escola seja construída junto com eles também. Do mesmo modo como ocorre no Brasil, ele é feito pelos governantes e pela população unida.

Carta para o Brasil



Fonte: Arquivo pessoal

A abertura para a escuta das crianças para que elaborassem seus desejos para o futuro próximo, a mudança para escola urbana para darem seguimento no Ensino Fundamental II; além disso, permitiu com que se acolhessem e pudessem se projetar para a construção de seus futuros, em especial quando desejaram que na escola urbana haja mais amor e menos bullying.

Dinâmica para compartilhar os bons sentimentos

Como encerramento fizemos uma dinâmica com pirulitos de coração e balinhas. Assim, a professora Andréia iniciou a brincadeira, escolhendo uma estudante para receber o pirulito de coração e a bala, e desejando coisas boas a ela. Em seguida, a estudante escolheu outra criança e assim foi até que todas recebessem o presente. A ideia foi aproveitar o clima de final de ano e a despedida da escola para materializar os sentimentos do momento.

Antes de relatar a etapa seguinte, é fundamental destacar a importância dos projetos de extensão para a formação dos discentes durante a graduação. Eu tive a oportunidade de participar de uma atividade do projeto de extensão da UnB, do qual fiz parte, Diálogos Universidade - Escola. No IV Ciclo a atividade nomeada de “Alimento e o corpo”¹⁵ a professora convidada, Nicole Benemann, sugeriu criar perguntas lúdicas, como as citadas as utilizamos na atividade, para a criação de gatilhos criativos - pedagógico para a consciência sensorial, que procura unir os sentidos do corpo, a imaginação, criatividade sem o compromisso com a realidade, mas, em suas palavras com o “compromisso com o mundo vivido”, para poder “[...] construir processos de significar o mundo.” (BENEMANN, 2021)

Consoante à dinâmica dos pirulitos, no gosto do doce, da ansiedade, das mudanças vindouras, da agitação do final de ano, propusemos algumas perguntas às crianças para criarem suas narrativas sobre os sentimentos e os sabores daquele momento. Desse modo, as provocamos a falar, narrar suas experiências a partir das seguintes perguntas: “Qual o sabor do amor?”, “Qual a cor do amor?”, “A felicidade tem gosto de quê?”, “Um dia feliz começa com qual comida?” e “Qual o gosto da esperança?”

¹⁵ BENEMANN, Nicole. 3º Encontro IV Ciclo de Formação Diálogos Universidade - Escola. Alimento e o corpo. Disponível em: <[3º Encontro IV Ciclo de Formação Diálogos Universidade-Escola](#)>, acesso em dezembro de 2022.

As narrativas das crianças: O amor não tem palavras. O amor para mim é tudo. Tem gosto de chocolate, de suco de morango, bombom, açaí, brigadeiro de baru, (resposta da professora Andréia). A cor do amor é: vermelho, verde, roxo, “amar um ao outro”, rosa, transparente. Eu perguntei, por que transparente? A criança disse: porque não existe e gargalhou! Em seguida a professora, disse achar que o amor é colorido, todas as cores. E eu completei dizendo que o amor é diverso, que existem diversas formas de amar.

Já o gosto da felicidade, eu comecei dizendo que tinha gosto de pipoca. As crianças disseram que para elas tinha gosto de hambúrguer; Coca-Cola; açaí com paçoca, leite ninho e granola; Nutella. A pergunta seguinte: Um dia feliz começa com qual comida? As respostas: café com leite; pão com mortadela; milkshake; cuscuz; pão com manteiga; pão de queijo; Nutella; biscoito com suco.

Qual o gosto da saudade? Os estudantes disseram: de limão, é azedo; amargo; remédio; de morango; é como cebola: quando corta a gente chora. Com o final do ano letivo e o momento da despedida da escola do campo, eu procurei acolhê-los quando eu disse que sentir saudade é bom, pois sentimos falta daquilo de bom que vivemos.

Com o objetivo de simbolizar o encerramento das oficinas, um dos estudantes entregou um pacote com três sementes de jatobá, árvore do Cerrado para cada estudante presente para que pudessem plantar em casa. Eu e o estudante Artur, meu filho, demos as devidas orientações sobre o plantio: lixar a lateral da semente, para romper a casca; deixar de molho por dois dias na água; e em seguida realizar o plantio no chão.

Procurei sintetizar aquela tarde com a simbologia que a semente possui: esperança. A esperança da Princesa que foi obrigada a se exilar e no plantio das sementes recebidas e coletadas foi possível fazer um novo começo na vida dela; a esperança que os brasileiros tinham com o novo presidente e com o novo ano tão próximo que se iniciou; a esperança necessária do cuidado e boa relação com a natureza. Sugeri que quem plantasse, se germinasse e nascesse uma árvore poderiam me enviar fotos. E se, por acaso não germinasse, que não desistissem, que fossem obstinados como a Princesa.



Fonte: Arquivo pessoal

A esperança materializada na semente do Jatobá

Motivados pela história da princesa que ganhou sementes para iniciar outros modos de plantio quando formou nova cidade no deserto, propusemos o plantio de uma semente do Cerrado, o jatobá. Embalados previamente em casa, entregamos a cada estudante para que plantassem em casa. E assim desejassem poderiam me enviar fotos da muda plantada. Deixei meu número de celular registrado para que copiassem. Até o presente momento, março de 2023, uma estudante me enviou fotos do seu plantio. Ao final, nos juntamos para tirar uma foto com todo o grupo reunido. Fizemos os agradecimentos e organizamos o espaço.

Encerramento das Oficinas



Fonte: arquivo pessoal.

Sementes de Jatobá



Fonte: arquivo pessoal.

É muito relevante destacar a parceria da escola na execução das oficinas, a professora Andréia esteve comigo durante as três oficinas, colaborou ativamente na organização e na realização das oficinas. Ela ficou muito agradecida pela troca de saberes. Já a diretora Élvia, destacou a importância da articulação entre escola, universidade e comunidade. Ela se animou com o formato das oficinas quando vinculamos o bioma Cerrado com as atividades sensoriais, pois conseguimos aproximar os sentidos corporais com a realidade em que as crianças estão inseridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa esteve centrado nas possibilidades da prática do ateliê no período de transição escolar entre os períodos do Ensino Fundamental I e II. Com a finalidade de alcançar este objetivo foi necessário problematizar acerca do encolhimento e emparedamento do corpo nas práticas educativas e argumentar a favor do alargamento do corpo nas práticas educativas; realizar a revisão de literatura sobre do ateliê na perspectiva de Reggio Emilia e princípios da Educação do Campo; e construir oficinas para experimentação, que foram aplicadas na Escola Classe ETA-44, Planaltina, DF.

A metodologia da pesquisa participante foi um elemento importante para a construção das oficinas, já que deste modo foi possível realizar junto com os estudantes da escola do campo, espaços onde puderam se expressar e participar ativamente das atividades propostas. Além disso, esta categoria, nascida a partir dos ideais da Educação Popular, é prestigiada na Licenciatura de Educação do Campo, pois permite que haja interação entre graduandos e sua comunidade.

Com base na literatura contida neste estudo foi possível verificar elementos que se contrapõem ao modelo hegemônico de educação escolar estabelecido no país. O pesquisador Demerval Saviani (2020) destaca o importante papel social que a forma escolar possui e o quanto ela está atrelada ao modo de produção vigente. Apesar das duras críticas à educação tal qual ela se encontra atualmente, o autor indica a necessidade de se realizar a transformação da forma escolar por meio da educação crítica que considere a historicidade humana, bem como sua materialidade. Onde esta esteja vinculada à mudança sistemática da forma escolar com vistas a mudança social, vinculada à vida e à superação do modo de produção capitalista.

No recorte da Educação do Campo (EdoC) é possível verificar movimentos de pesquisadores e educadores que se contrapõem ao modelo hegemônico e que se propõem à *práxis* para a construção de outro modelo educacional que atenda às necessidades da população camponesa. Em uma perspectiva crítica, a EdoC considera a historicidade, materialidade e contradições da realidade dos sujeitos do campo e visa uma formação educacional integral e emancipatória. Entre seus pressupostos existe o conceito da Educação *Omnilateral*, que abarca todas as dimensões da vida humana e leva em consideração o “desenvolvimento intelectual,

cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 265), apoia, satisfatoriamente, a problematização do encolhimento do corpo nas práticas educativas.

As discussões apresentadas pelas autoras Veia Vecchi e Lea Tiriba agregaram muito à discussão referente à forma escolar. Ambas compreendem a importância de se buscar conexões entre as diversas disciplinas para se ter um panorama integral da realidade. Acrescentam à discussão a necessidade de se ter espaços para a experimentação, para se relacionar com o ambiente e demais pessoas para o desamparamento dos corpos. Tiriba enfatiza as dicotomias criadas em especial nas escolas modernas, como a separação humano/natureza, mente/corpo e razão/emoção. Enquanto isso, Vecchi demonstra a importância da observação, registros e escuta atenta dos estudantes durante seus processos de aprendizagens, para a partir daí atender suas necessidades e construir junto as estratégias educacionais de aprendizagem.

Gandhy Piorsky indica a relevância da consciência corporal quando diz que “o mundo se torna mais dado à exploração, quanto mais o corpo se sente mais preparado para investigar” (PIORSKI, 2016, p. 95). Veia Vecchi (2017) na mesma linha de pensamento demonstra a necessidade de se criar contextos para para experimentações para estimular esquemas figurativos, conceituais, criatividade, curiosidade e pensamento crítico.

Quando se pensa nas brechas dentro do currículo hegemônico, utilizando-se os espaços e tempos da Parte Diversificada e da Educação em Tempo Integral, são sugestões e possibilidades concretas para a construção de uma forma escolar transformadora e que considere o corpo ativo para a construção do conhecimento.

Foi possível observar por meio das experiências das oficinas em formato ateliê, realizadas na Escola ETA-44, que as práticas que envolveram o corpo ativo capturaram a atenção dos estudantes de forma muito eficaz. O aprender fazendo se revelou como prática viva, onde foi possível tratar de assuntos emergentes de nosso tempo atual, tais como: a importância de se reconhecer como parte da natureza e a necessidade de valorizar e se identificar com o meio ambiente natural e com os saberes locais; questionar a dominância de culturas estrangeiras; inserção e reelaboração de alimentos do bioma Cerrado nos hábitos alimentares dos estudantes de forma prática; a condição da mulher na sociedade; a importância dos laços coletivos para o fortalecimento da democracia. Outro elemento importante foi a

abertura para a escuta atenta das crianças, algumas mais tímidas, mas todas com a possibilidade de se dizer e de interpretar o mundo a partir da experiência.

Como já dito anteriormente, a escola aberta e integrada com a realidade dos seus estudantes, a partir da concepção crítica, pode contribuir ativamente para formação de humanos mais conscientes, críticos e sensíveis aos temas que afetam a nossa sociedade. Só foi possível abordar temas diversos devido à receptividade da escola. É importante registrar que a atual diretora da escola encerrou em 2023 a pós graduação em Educação do Campo, pela UnB, o que de certo modo ampliou mais ainda o diálogo com esta pesquisa.

As atividades realizadas na escola do campo permitiram experimentar o ateliê, no entanto, devido ao curto tempo para a construção e realização das oficinas, não foi possível aprofundar os temas. Ademais, a observação e registro das oficinas ficaram um pouco prejudicados, pois a pesquisadora esteve muito envolvida na exposição e apresentação das oficinas. Os roteiros construídos para as oficinas ficam de referência para futuros trabalhos de outras pessoas interessadas no tema.

A discussão desta temática não se encerra aqui, tampouco, pretende respostas rápidas, mas intenciona contribuir para as reflexões acerca do tema e sobre a alienação a que estão submetidos os estudantes, apartados da natureza e de si mesmos. O reconhecimento da espécie humana como parte integrante da natureza e o corpo aprendente pode criar contextos para identificação e relação de empatia com o meio em que estão inseridos os estudantes.

O tema sobre a educação ambiental associada à concepção agroecológica é um dos temas que poderiam aparecer de modo mais enfático e organizado, já que a Escola ETA-44, em virtude da construção do seu inventário e do projeto previsto para o ano de 2023: “Minha escola tem horta - Escolas do campo na perspectiva da agroecologia”, têm como um dos seus objetivos “Promover a consciência ambiental coletiva” (PPP, 2023, p.46).

Sugere-se recuperar o aprender constante como “criança”, não no sentido tão mal colocado socialmente, como imaturo ou pueril; mas o resgate do ímpeto da curiosidade, do querer habitar o mundo e suas entranhas, de habitar as teorias, as epistemologias, ou seja, a própria vida.

REFERÊNCIAS

BENEMANN, Nicole. 3º Encontro IV Ciclo de Formação Diálogos Universidade - Escola. Alimento e o corpo. Disponível em: <[3º Encontro IV Ciclo de Formação Diálogos Universidade-Escola](#)>, acesso em dezembro de 2022.

BARZANÒ, Carla; FOSSI, Michele. Slow Food. Itália. Copyright 2009. Disponível em: <[Kit de Educação do Gosto](#)>, acesso em outubro de 2022.

BABNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. IN: Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BERLINGÒ, Angela et al. Slow Food. Itália. Copyright 2009. Disponível em: <[Kit de Educação do Gosto](#)>, acesso em outubro de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 de agosto de 2022.

CALDART, Roseli Salete (org.). Educação do Campo. IN: Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CURADO, Fernando Fleury; SANTOS, Amaury da Silva; OLIVEIRA, Murilo de Jesus. Sistematização de Experiências Agroecológicas no Semiárido Nordeste II, Bahia. IN: Cadernos de Ciência e Tecnologia, Brasília, v.31, n.2, p.349-380, maio/ago. 2104

DE SÁ, Alessandra Latalisa. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. IN: Revista Paideia do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas; Sociologia e da Saúde. Universidade Fumec. Belo Horizonte. Ano 7. n. 8 p. 55-80. jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1281>>, acesso em maio de 2022.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). As cem linguagens da criança. Tradução: Dayse Batista – Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <[As Cem Linguagens da Criança: Volume 1 - A ... - Kindle \(amazon.com.br\)](#)>, acesso em abril de 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. IN: Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GAMA, Pedro G.F. Permacultura e agroecologia para a formação de pessoas em instituições escolares. 32º Reunião Brasileira de Antropologia, novembro de 2020.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa - 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. EAESP. FGV. São Paulo, v. 35, n.3, p.20-29. Mai./Jun. 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>>, acesso em 23 de setembro de 2022.

LIMA, Élvia. Organização do Trabalho Pedagógico na Escola ETA-44 (2020-2023). Programa de Pós Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural. Curso de Especialização em Educação do Campo. Universidade de Brasília.

O que a árvore da vida ensina sobre nós mesmos? Parque das aves, 3 de junho de 2022. Disponível em: <[O que a lenda da árvore da vida nos ensina sobre nós mesmos? - Parque das Aves](#)>, acesso em dezembro de 2022.

OLIVEIRA, Lia; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. IN: Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. - 1. ed. - São Paulo: Peirópolis, 2016.

PIZA, Mariana. Programa Maritaca, 2021. Disponível em: <[Quem somos | programamaritaca](#)>, acesso em novembro de 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Classe ETA-44, 2023. Disponível em: <[PPP EC ETA 44 2023 \(educacao.df.gov.br\)](#)>. Acesso em 5 de agosto de 2023.

RAMOS, Marise. Escola Unitária. IN: Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Savana com flora mais biodiversa do mundo. National Geographic Brasil, 2013 - 2023. Disponível em: <[Savana com flora mais biodiversa do mundo, Cerrado perde área para agropecuária | National Geographic](#)>, acesso em dezembro de 2022.

SAVIANI, Demerval. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para educação pública no Brasil. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Demerval (org). História, educação e transformação: tendências e perspectivas para educação pública no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2022. Disponível em : <<https://books.google.com.br/books?id=Va-JEAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt->

[BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true](#)>, acessado em 1 de março de 2023.

SOUSA, Jorge; PEREIRA, Maria Zuleide. Parte Diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? Setembro a dezembro de 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.29915>>. Acesso em 27 de setembro de 2022.

TORREZAN, Rosiane. Educação Popular e Pesquisa Qualitativa: considerações sobre a utilização dos métodos da pesquisa-ação e da pesquisa participante na educação. Boletim GEPEP – Ano I, v. 01, n. 01, p. 25-35, dez. 2012. Disponível em: <[EDUCAÇÃO POPULAR E PESQUISA QUALITATIVA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS MÉTODOS DA PESQUISA-AÇÃO E DA PESQUISA PARTICIPANTE NA EDUCAÇÃO \(unesp.br\)](#)>, acesso em agosto de 2023.

TIRIBA, Lea. Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 2. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

TORREZAN, Rosiane. Educação Popular e Pesquisa Qualitativa: considerações sobre a utilização dos métodos da pesquisa-ação e da pesquisa participante na educação. Boletim GEPEP – Ano I, v. 01, n. 01, p. 25-35, dez. 2012. Disponível em: <[EDUCAÇÃO POPULAR E PESQUISA QUALITATIVA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS MÉTODOS DA PESQUISA-AÇÃO E DA PESQUISA PARTICIPANTE NA EDUCAÇÃO \(unesp.br\)](#)>, acesso em agosto de 2023.

Uma historinha, por favor: A Princesa Obstinada. Sesc Guarulhos. Disponível em: <[Uma historinha, por favor - A Princesa Obstinada](#)>, acesso em dezembro de 2022.

VEA, Vecchi. Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1. ed. – São Paulo: Phorte, 2017.

World Wide Fund for Nature (WWF - Brasil). Você conhece o Cerrado?. 26 de agosto de 2014. Disponível em: <[#CerradoVivo Você conhece o Cerrado?](#)>, acesso em dezembro de 2022.

ANEXOS

ANEXO A - Declaração autorização para uso de imagem

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE PLANALTINA
ESCOLA CLASSE ETA 44

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que a Escola Classe ETA 44, possui autorização de uso de imagem e voz de cada estudante para fins pedagógicos, assinada pelo responsável legal.

Planaltina-DF, 27 de novembro de 2022.


Elvira Cardoso da Silva Lima
Diretora - Mat. 65933-4
Escola Classe Eta 44
TCDF nº 06, de 08/05/2020 Pag. 11

ANEXO B - Carta de apresentação



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Assunto: Oficinas para realização de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação

Prezado Professor Sérgio da UniEB/CRE Planaltina,

Por meio desta carta, venho apresentar a discente **Ana Cláudia Alves da Silva Ofuji**, CPF nº **003.453.441-54**, regularmente matriculada e com efetiva frequência no Curso de LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (CAMPUS DE PLANALTINA-DF) – HABILITAÇÃO EM LINGUAGENS, matrícula nº **180004280**, para realização de quatro oficinas na Escola Classe ETA – 44 – Rural – RA: VI – Planaltina com endereço na BR-020 – KM 18 – CPAC/EMBRAPA, Brasília/DF – 73301-970, representada pela professora Élvia Cardoso da Silva Lima.

As oficinas fazem parte do projeto de pesquisa de TCC desenvolvido pela estudante intitulado "Um corpo que vive: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na Educação do e no Campo". A pesquisa tem como objetivo geral compreender as ideias e as possibilidades da prática do Ateliê, segundo a abordagem Reggio Emilia, para o Ensino Fundamental. Como desdobramento pretende-se problematizar os espaços para expressão corporal (ludicidade e experimentação) no percurso do Ensino Fundamental Básico; pesquisar os fundamentos do Ateliê na perspectiva de Reggio Emilia; construir uma proposta de Oficinas para experimentação no formato Ateliê; aplicar as oficinas na escola do Campo Eta - 44, Planaltina DF e analisar os registros feitos nas oficinas, a partir da perspectiva da pedagogia reggiana.

Como docente da Universidade de Brasília, e orientadora da estudante, coloco-me à disposição para quaisquer interlocuções e dúvidas por meio do e-mail rochet@unb.br.

Nesta oportunidade, agradeço desde já o acolhimento da discente, ressaltando a imensa contribuição que tal experiência terá em sua formação profissional e humana.

Brasília-DF, 8 de novembro de 2022.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Juliana Rochet".

Prof.ª Juliana Rochet
Universidade de Brasília
Faculdade UnB Planaltina
Matrícula SIAPE 1338956

ANEXO C - Roteiro Oficina 1- “Despertar o corpo para os sentidos”

Data: 10/11/2022

Horário: 13h15 às 15h15

Local: Escola Classe Eta-44

Público-alvo: 4° e 5° anos (24 estudantes)

Organização do espaço

- Colchonetes no chão
- Mesas organizadas para o “Circuito das Sensações”
- Cartazes do Bioma Cerrado nas paredes do fundo
- Notebook
- Projetor

Apresentação

- Saudações: me apresentar;
- Não há certo nem errado, mas aprender juntos;
- Dinâmica de apresentação: distribuição dos crachás para colocar nome e fruta;
- Projeção das fotos da vegetação do Cerrado e conceitos;
- Breve conversa: “O que é bioma?”, “Quantos biomas temos no Brasil?”, “Qual - o nosso bioma?”;
- Indagar acerca dos frutos cerratenses já conhecidos pelos estudantes;
- Os cinco sentidos humanos: visão, olfato, paladar, audição e tato;
- Distribuição das pranchetas: em duplas.

Circuito das Sensações (em duplas)

1. Paladar: olhos vendados
 - 3 sucos de sabores de frutos: araticum, mangaba e tamarindo;
 - Água para limpar a boca entre as degustações;
 - Polpa de jatobá e castanha torrada do baru;
 - Descrição na tabela.
2. Tato: olhos vendados
 - 4 caixas com abertura no centro para colocar as mãos;

- Objetos: slime, pequi, baru e bombril;
- Descrição na tabela.

3. Visão

- Frutos: jatobá, baru e cagaita;
- Descrição e anotações acerca dos frutos.

4. Olfato

- Caça ao par perfumado: 5 pares de potes tampados com tecido;
- Frutos do Cerrado: pequi, cagaita, mangaba e jatobá;
- Todos cheiram os potes e tentam identificar um par;
- Se errar passa a vez;
- Todos cheiram mais uma vez a dupla de pote errada;
- Se acertar retirar os potes do centro da mesa;
- Ganha a dupla que acertar mais.

5. Audição

- Deitados nos colchonetes, olhos fechados, ouvidos atentos;
- Apresentação de 5 sons: seriema, araras canindé, bem-te-vi, quebrando o ovo e arrumando a mesa;
- Descrição e anotações acerca dos frutos.

Encerramento

- Conversar sobre a chuva e a sua importância para a natureza e humanos, e a chegada da primavera;
- Dinâmica das palmas que fazem chover;
- Palmas para todos, para o nosso Cerrado!
- Agradecimentos

ANEXO D - Roteiro Oficina 2 - “Baru: castanha joia do nosso Cerrado”

Data: 06/12/2022

Horário: 13h15 às 15h15

Local: Escola Classe Eta-44

Público-alvo: 4° e 5° anos (24 estudantes)

Organização do espaço

- Mesas em formato U, com mesas em linha reta no centro;
- Disposição dos materiais naturais no centro.
- Notebook;
- Projetor;
- Cartazes nas paredes.

Saudações

- Adesivo para colar na blusa com seus nomes e um fruto do Cerrado;

Projeção

- Vídeo WWF: “Você conhece o Cerrado?” (2’45”)
- Conversar sobre os pontos mais relevantes do vídeo: importância do Bioma Cerrado; berço das águas; floresta invertida;
- Imagens com as árvores do Cerrado;
- Indicação dos cartazes nas paredes;
- Destaque para a árvore do Baru.

Contação de história: “A lenda da Árvore da Vida”

“Em uma de suas andanças pelo mundo, o jovem deus Wotan se deparou com a Árvore da Vida. A árvore era responsável pelo equilíbrio do mundo e abrigava em meio às suas raízes a Fonte do Saber. Impressionado com a árvore e seus poderes, Wotan pediu a seu guardião, Mimir, permissão para beber da água da fonte, pagando como preço um de seus próprios olhos.

”

Não satisfeito em beber da fonte, o jovem deus cortou um pedaço do tronco da árvore para criar uma lança, a qual usou para entalhar as regras do mundo, a fim de dominá-lo. Porém, ferida, a árvore deu origem a um fogo que se espalhou e consumiu toda a vida na Terra. Já sem vida, o mundo foi então inundado por água, extinguindo homens, gigantes, anões e até mesmo deuses. Quando as águas desceram, a natureza, por fim, ressurgiu, desta vez sem a presença dos seres humanos.” (O que a árvore da vida ensina sobre nós mesmos? 2022)

Conversa sobre a história

- Reflexões sobre a relação entre a humanidade e o meio ambiente;
- Necessidade de se ter relação saudável com a natureza.

Produção do desenho da Árvore da Vida

- Em duplas ou individual produção de desenho da árvore;
- Inspiração nas imagens dos cartazes;
- Distribuição folhas de desenho;
- Materiais naturais disponíveis nas mesas centralizadas.

Celebrar o Cerrado

- Preparação das crianças: touca, avental, lavagem das mãos;
- Explicação da receita do Brigadeiro de Baru;
- Enrolar o brigadeiro, colocar na forminha;
- Distribuição das receitas impressas a todas as crianças.

Agradecimentos.

- Registros de fotos.

ANEXO E - Roteiro Oficina 3 – “Os significados dos sentidos”

Data: 07/12/2022

Horário: 13h15 às 15h15

Local: Escola Classe Eta-44

Público-alvo: 4° e 5° anos (24 estudantes)

Contação da história:

- “A Princesa Obstinada”: (11 minutos): deitados nos colchonetes. Projeção do Youtube.
- A história nos mostra a força coletiva para construção de um lugar feito coletivamente, de respeito às diferenças, de amor, de tolerância uns com os outros.
- E fala também de esperança, de futuro. O ano está acabando, vem aí o Natal, Ano Novo.

Carta para o Brasil

- O que você deseja que aconteça de bom no ano de 2023 para o nosso país, para nossa comunidade, nosso Cerrado?
- E para os estudantes que vão mudar de escola, o que você espera da nova escola? Que tal pensar que você também pode ser uma pessoa bacana com os outros colegas que estarão na nova escola. Que poderão fazer da escola nova um lugar de respeito e amor.

Compartilhar os sentimentos bons

- Um estudante recebe um pirulito e presenteia outro e diz o que deseja a ele para este final de ano. Este que recebeu presenteia outro que ainda não recebeu. No final todos terão recebido gostinho de amor e carinho.
- Perguntas e respostas (Oralmente)
 - Qual o sabor do amor?
 - A felicidade tem gosto de quê?
 - Um dia feliz começa com qual comida?
 - Qual o gosto da saudade?
 - Qual o gosto de esperança?

Materialização da esperança

- Para registrar a esperança, vamos plantar uma semente de Jatobá do nosso Cerrado;

- Distribuição do pacote com três sementes de jatobá para as crianças;
- Explicação da quebra de dormência das sementes;
- Como plantar;
- Que a semente do Jatobá brote como nossa esperança de um fim de ano e ano novo melhores e felizes.

Agradecimentos

- Registro fotográfico.