

LEITURA, REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

Reading, reflection and collective construction of knowledge

Sant'Anna, Mara Rúbia; Dr.; Universidade do Estado de Santa Catarina,
mara.santanna@udesc.br¹
Grupo de Pesquisa Moda, Artes, Ensino e Sociedade²

Resumo: Relato de experiência exitosa e inovadora aplicada no ensino superior em moda, na Universidade do Estado de Santa Catarina desde 2020, fundamentada nos princípios da aprendizagem ativa, da pedagogia crítica e dos saberes sensíveis. A proposta didática consiste na composição de salas de leitura com grupos pequenos de estudantes, cada qual com um título escolhido e recente da bibliografia recomendada para a disciplina História da Moda no Brasil.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa. Ensino superior. Leitura crítica.

Abstract: Report of successful and innovative experience applied in higher education in fashion, at the State University of Santa Catarina since 2020, based on the principles of active learning, critical pedagogy and sensitive knowledge. The didactic proposal consists of the composition of reading rooms with small groups of students, each with a chosen and recent title of the recommended bibliography for the discipline Fashion History in Brazil.

Keywords: Active learning. Higher education. Critical reading.

Introdução

Num curso eminentemente prático, como os tecnólogos ou bacharelados em Moda e Design, observam-se, em geral, dificuldades para estabelecer a leitura acadêmica como uma rotina sistemática. Afeitos às apostilas, dispositivos visuais como PPT e mensagens rápidas e sintéticas das redes sociais e de outros aplicativos atuais, estudantes e professores têm cada vez lido menos e introduzido poucas referências

¹Licenciada em História (1990, UFSC), Mestre em História (1995, UFSC), Doutora em História (2005, UFRGS), Pós doutoramento em História (2011, Université de Strasbourg/FR) e Pós- doutoramento em Artes Visuais (2017, UFRJ/EBA). Líder do GP Moda, Artes, Ensino e Sociedade e membro permanente do PPGAV/UEDESC e do Bacharelado em Moda, UEDESC.

² Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0919679142748683 Acesso em: 09/09/2022. Este artigo contou com a revisão gramatical da professora Albertina Felisbino (Doutora em Linguística, UFSC, 2002), remunerada com recursos FAPESC 2019TR645.

para a leitura nos cursos. Ler um livro inteiro numa disciplina parece algo de tempos remotos na experiência dos acadêmicos de hoje em dia. A realidade do ensino superior brasileiro das últimas décadas, desde o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, depauperou a qualidade das instituições de ensino e junto com a baixa qualidade do ensino fundamental e médio há, cada vez mais, uma geração pobre de leitura e de crítica, mesmo no meio universitário. Como diz a conhecida charge, quem pouco lê, pouco sabe, pouco escreve e pouco pensa.

A contribuição de nossa experiência didática e pedagógica vai na direção dessa questão e em busca de compartilhar uma prática pedagógica, cuja dimensão didática inclui o desenvolvimento do hábito da leitura, da crítica e da construção coletiva do conhecimento. Fundamentando essa reflexão têm-se como teóricos centrais Paulo Freire e seus escritos sobre autonomia (2002), sobre os enfrentamentos da docência (2021); os sempre atuais apontamentos sobre a docência e o ensino superior de Masetto (1998), ao lado de Selma Pimenta e Léa Anastasiou (2014), Francisco Imbernón (2011), assim como sobre a perspectiva das metodologias de Aprendizagem Baseada em Projetos ou em Problemas trazidas por Ulisses Araújo e Genoveva Sastre (2016); do afeto na prática pedagógica abordada por Simone Sabino (2012) e, por fim, a própria dimensão da autorreflexão crítica desencadeada por Jacques Rancière com as suas “cinco lições sobre a emancipação intelectual”, discutidas no livro *O mestre ignorante* (2020).

Essa plêiade de teóricos e miradas conceituais e metodológicas fundamentam um projeto de ensino chamado “Salas de Leitura”, desenvolvido junto à disciplina História da Moda no Brasil, na 7ª fase do Bacharelado em Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Plano de ensino como projeto de formação

A disciplina História da Moda no Brasil tem como objetivo geral “Discutir o funcionamento do sistema de moda brasileira, considerando as estratégias de consumo das aparências e da história da moda no Brasil, com ênfase na dimensão da produção de sentidos que perpetuam preconceitos e limitações de desenvolvimento cultural e econômico das distintas regiões brasileiras.” Por isso, somente uma bibliografia vasta permitiria uma análise profunda e abrangente de como o sistema de moda no Brasil funciona agenciando seus consumidores, sujeitos-moda (SANT’ANNA, 2007) distribuídos num amplo território, marcado por dimensões históricas e geopolíticas bastante diferenciadas e cuja análise não poderia reforçar



estereótipos, atuantes numa longa duração histórica e ideológica que disseminam preconceitos e reproduzem injustiças sociais, culturais e econômicas.

Entre diversas estratégias de ensino, a disciplina, no contexto da pandemia e seu consequente ensino remoto adotado na UDESC, passou a aproveitar, com mais dinamicidade, as ferramentas das salas virtuais oferecidas pela plataforma de *Teams* da empresa Microsoft³, cuja licença foi adquirida pela universidade e transformada no ambiente de trabalho de todos os servidores e estudantes, além dos sistemas de gestão e controle acadêmico já existentes, no caso SGPe⁴ e SIGA⁵.

Na estruturação da disciplina, foram criados três tópicos, em substituição ao termo unidade de conteúdo –, porém tendo o mesmo sentido – entretanto exigindo do estudante uma visão mais estética da disciplina e menos formal. No 1º tópico, intitulado “Tópico Esmeralda”, são analisadas as produções discursivas em tempos distintos: raça, gênero e classe no sistema de moda brasileiro; o segundo é o “Tópico Cristal”, tendo como subtítulo “Moda Brasil: leituras, problemas e pesquisas” e, por último, o “Tópico Ouro”, no qual se estuda, a partir de pesquisa de campo, o Brasil Contemporâneo e os sistemas produtivos de vestuário e moda, de norte a sul, em perspectivas empreendedoras para os futuros bacharéis em Moda, prestes a concluir seu bacharelado.

As salas de leitura fazem parte do “tópico cristal”, no qual se realiza o estudo de autores e títulos brasileiros que abordam o sistema de moda nacional em suas diferentes perspectivas. A escolha do mineral valorizado para denominar esse tópico expressa, metaforicamente, o potencial de refração excepcional que o cristal possui. Ele mesmo em estado bruto produz feixes de luz multicores na medida em que é atravessado por raios luminosos. Então, cada livro e seu conteúdo e abordagem compõem raios de luz que atravessam as mentes e os debates dos interlocutores das salas, refratando as ideias, conceitos e dados dos livros em mil outras perspectivas, concepções e possibilidades de uso.

³Microsoft Teams é um aplicativo de comunicação colaborativa privada na modalidade SaaS, oficialmente lançada pela Microsoft em novembro de 2016. O serviço está integrado ao pacote Microsoft 365, que substituiu o aplicativo *Skype for Business*, contendo várias extensões que podem ser integradas a outros produtos da mesma empresa. Teams se encontra atualmente em mais de 181 países e está traduzido em 25 idiomas. Cf. <https://www.cnet.com/tech/services-and-software/microsoft-teams-7-things-you-need-to-know/>. Acesso em: 09/09/2022.

⁴O Sistema de Gestão de Protocolo Eletrônico (SGP-e) foi adotado pelo Governo do Estado de Santa Catarina e serve para otimizar o gerenciamento de documentos e processos administrativos, tornando a atuação e tramitação mais eficiente, célere e segura.

⁵O Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA é um sistema de registro de atividades e gerenciamento de dados, adotados tanto pelo governo federal como por diversos governos estaduais. O adotado na UDESC foi desenvolvido por equipe da própria instituição e tem licença restrita.



As duas outras unidades de conteúdo: Tópico Ouro e Tópico Esmeralda também contêm uma metáfora sobre o efeito de aprendizagem desejado nos participantes. Da mesma forma que a esmeralda é um mineral dos mais cotados no mercado de pedras preciosas, a superação de preconceitos estruturais deve ser também almejada como ação constante em nossas contribuições no campo do design de moda, pensando criticamente como os produtos de moda agem a favor da perpetuação de preconceitos ou para a superação deles. No caso do ouro, ele representa a riqueza e prosperidade, que o futuro egresso busca encontrar no exercício de sua profissão, por isso, o último tópico da disciplina se atém a colocar em pesquisa e discussão os diferentes cenários produtivos da moda em nosso país, ensejando mercados promissores e oportunidades de emprego inusitadas aos estudantes.

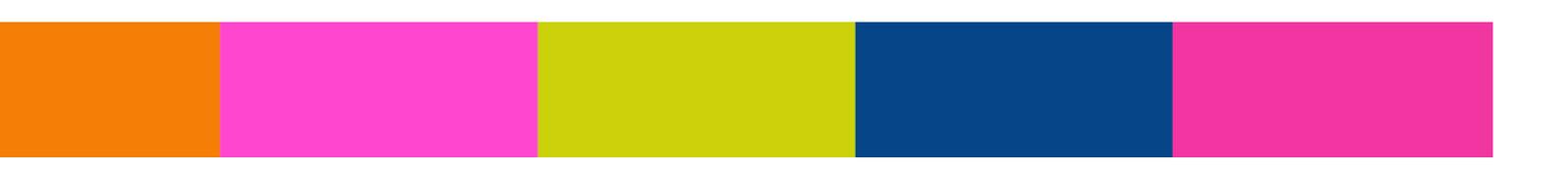
Em geral, os estudantes que se matriculam na disciplina estão na penúltima fase do curso, realizando concomitantemente seu TCC e sua proposta de coleção de formatura. As leituras dos autores e os debates do Tópico Cristal fazem com que a atividade didática se some aos demais trabalhos, classificando-os positivamente. Mesmo sem ter o termo interdisciplinar colado nessa proposta didática do plano de ensino em História da Moda no Brasil, diretamente ele influencia e qualifica os resultados obtidos nestes dois outros trabalhos de conclusão de curso.

Logo, espera-se que o ambiente da sala de leitura proporcione aos estudantes, atravessados pelas leituras e debates dos livros lidos, uma expansão multidirecional e multicolorida do conhecimento sobre o país em que vivem e atuarão profissionalmente.

Em que consiste o Tópico Cristal

A atividade didática se inicia com a seleção de uma lista de livros disponíveis na biblioteca da instituição de ensino e composta por mim e a bibliotecária. Os livros são de história e cultura brasileira, com temas relacionados com a moda ou a identidade nacional, já que a identidade é uma questão central quando se aborda a moda brasileira.

A partir da lista disponibilizada, cada estudante escolhe um título, que irá ler ao longo do semestre, sabendo que o debate dessa leitura será feito numa sala de leitura, em grupo. Cada sala tem um título que sintetiza o propósito ou um norte dos encontros daqueles leitores e leituras. Os títulos das salas, como a



formação dos grupos se fazem após as escolhas dos títulos e pela docente, cuja ação de denominação da sala e formação do grupo já é uma atitude provocadora da aprendizagem a ser desencadeada.

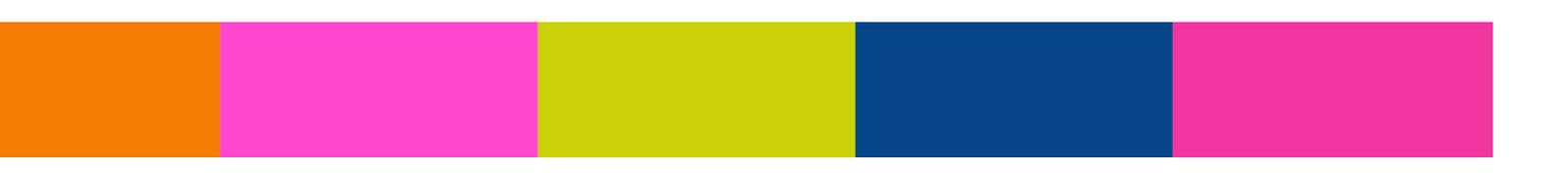
Na turma de 2022 as salas foram denominadas da seguinte forma:

1. Brasil: história de muitas perspectivas;
2. Narrativas múltiplas de um país plural;
3. Moda em caminhos críticos;
4. Cultura brasileira: contrastes e confrontos
5. Aparência, discursos e poderes
6. Moda e rupturas conceituais

A primeira ação sistematizada da leitura é indicar as referências completas do livro escolhido e justificar sua escolha, num espaço virtual do Moodle organizado para a disciplina. Essa informação permite que a docente conheça os títulos selecionados e as motivações que levaram à escolha, o que, além de um dado preciso alinhando livro e leitor, também permite aquilatar o quanto algumas pessoas deram início ao trabalho com maior ou menor comprometimento. A turma, em que esse trabalho foi iniciado totalmente em meio virtual, foi mais organizada do que a turma já presencial, em que a relação na sala de aula física sugeria uma menor atenção às tarefas disponíveis no meio virtual. Neste caso, quem não havia escolhido livro foi colocado numa sala de leitura aleatoriamente, o que gerou alguns pequenos descompassos.

Dado início na organização, cada estudante deve se preparar para 4 momentos de encontro e leitura. O 1º em que apresenta seu autor, o livro em relação à obra dele e como dividiu o texto em 3 partes, definindo, assim, uma parcela do livro escolhido a ser lido a cada etapa. No caso, a maioria dividiu o texto de maneira sequencial e matemática, sendo que poucos propuseram uma leitura de capítulos ou partes mais transversal, quase sempre quando o livro é de múltiplas autorias.

O 2º encontro é destinado à exposição de um mapa mental com as ideias principais do livro, pois a leitura da introdução, nessa primeira parcela de texto, já permite vislumbrar a proposta geral do livro. Na



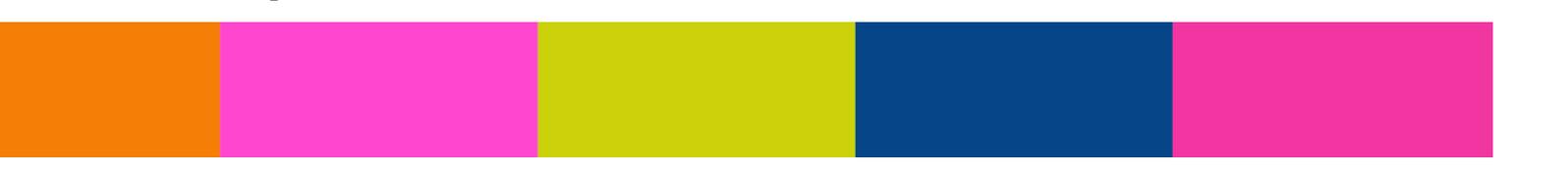
sala de leitura, cada um explica seu mapa e busca encontrar pontos em comum entre os mapas mentais e compor outro, agora vinculado ao próprio título da sala.

O 3º encontro é desenvolvido a partir da seleção de 2 a 3 frases da 2ª parte lida do livro. Cada estudante seleciona e publica na sua sala essas frases. No momento do debate, eles devem aplicar sobre a frase uma análise de conteúdo bastante simplificada, mas que desencadeie a reflexão sobre o conteúdo geral do livro na discussão produzida entre os colegas. Então, sobre as frases citadas, cada um deve destacar os verbos principais e os adjetivos que caracterizam o objeto da argumentação, relacionando com o pensamento do autor/autora do livro em leitura. No caso da turma de 2022, foi proposto ainda que essa discussão fosse finalizada considerando o conceito de “palavra-mundo” de Paulo Freire, a fim de se colocarem em crítica sobre sua própria e particular condição de leitor e receptor daquelas ideias e informações.

O 4º encontro e último volta-se para a síntese geral do livro. Cada estudante apresenta aos demais as principais conclusões do livro e como o livro contribuiu para sua formação. Após, o grupo formula um texto entrelaçando essa discussão e como ela se relaciona com o título da sala, apontando se, ao longo do semestre, foi alcançada aquela perspectiva crítica da história e moda brasileira que o nome do grupo expressa. Também na turma presencial, foi devolvido o mapa mental produzido na 2ª etapa e pedido para “refazer”, considerando a leitura completa. Após, em grande círculo foi debatida a mesma questão que a turma anterior fez por meio textual.

Como a breve descrição acima apresentou, cada encontro na sala de leitura é mediado pelo docente com questões que incitam o diálogo entre os leitores, propiciando tanto a crítica sobre o material lido como o conhecimento do que os demais colegas estão lendo. Os estudantes, ao final, não apresentam uma chata e desgastada resenha, mas uma expressão de síntese que se operou no grupo em cada uma das etapas, que enriqueceu a todos, levando muitos a desejar ler o livro do colega e, de certa maneira, não ter lido apenas um livro ao longo do semestre, mas 4 a 7 conforme o tamanho de seu grupo.

Para que não se entenda apenas como um “game” a ser testado, em tempos de educação em poucos cliques, cabe apontar os principais autores que alimentam o experimento pedagógico didático do exercício da docência profissional.

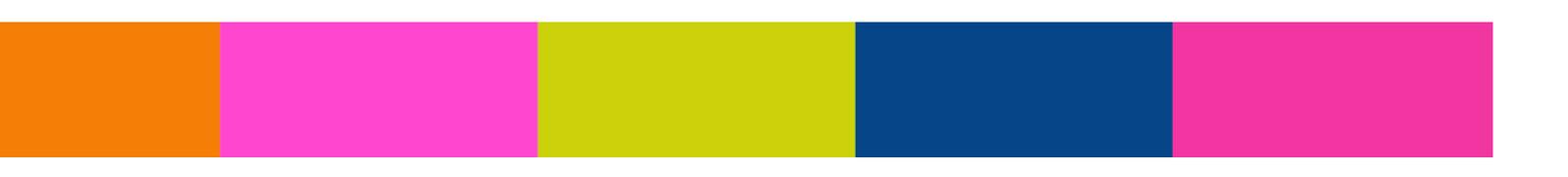


Os fundamentos teóricos desta proposta

Freire é evidente, quando apresenta os pressupostos de uma pedagogia que emancipa, que se firma na autonomia, ao dividir sua tese em três partes: “Não há docência sem discência”; “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. Logo, encarregar estudantes de ler livros e esperar passivamente que leiam e silenciosamente operem a compreensão do conteúdo, não incentiva o pensamento crítico. Inversamente, reafirma a autoridade do livro, como contendo verdades a serem descobertas e supõe que o ato de ler implica uma compreensão plena dos sentidos contidos. Mas, quando professor e estudante estabelecem um projeto em torno do livro, propondo sua desorganização e confronto, aí começa o exercício que vai além do conhecimento em si contido no texto e que retoma a condição humana, tanto do autor, do leitor como de seus pares. Nas palavras do grande pedagogo:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (...) Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 2002, p. 28).

Numa visão tradicional ou mesmo messiânica da docência em que o professor é o que vai “ensinar” aos alunos e esses serão então preenchidos com o conhecimento que provém daquele, as concepções de Freire são “cansativas” demais. São acusadas de “blá, blá, blá” ou que não darão nenhum resultado consistente. Porém, Marcos Masetto, quando denomina o professor universitário como um profissional da educação na atividade docente, aponta, assim, a visão equivocada de que o professor universitário pode ser apenas, profissionalmente, designer, economista, sociólogo para adotar a função de professor da área de conhecimento que domina. Ledo engano, a docência é uma profissão que exige sua própria formação, inovação, crítica e exercício para alcançar seus propósitos, sendo o domínio do conhecimento de uma área específica apenas um destes quesitos.



Por isso, entre outras ações docentes, cabe o planejamento onde estratégias distintas serão acionadas para que os objetivos traçados sejam alcançados. Como diz Masetto:

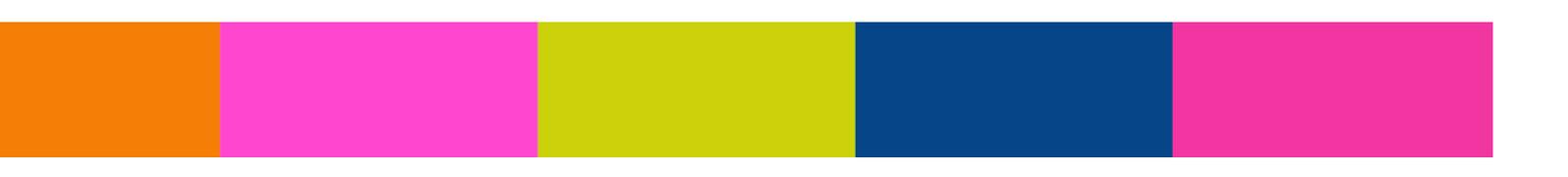
É fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, à elaboração e à organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à reconstrução do próprio conhecimento, à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas (MASETTO, 1998, p. 21).

As ações docentes foram contempladas no planejamento da atividade didática intitulada “salas de leitura” do Tópico Cristal. Além disto, a dinâmica da atividade fez com que o docente atendesse expressamente o que Masetto também aponta como o ideal na relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem. Em suas palavras:

Precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos (...). É importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos, (...), usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os alunos como adultos que podem se co-responsabilizar (SIC) por seu período de formação profissional (MASETTO, 1998, p. 22).

Completando as mesmas ideias, as autoras Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou afirmam que todo professor universitário deve manter uma ação autorreflexiva e compreender que sua ação é sempre da “ensinagem”, isto é, “a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 205). Enfim, todo professor deve estar contido da intencionalidade do êxito de sua ação, qual seja, ensinar para que a aprendizagem ocorra, por isso, não basta se propor a ensinar, mas a realizar a ensinagem, colocando a ação dos estudantes no eixo da ação do professor. Ao assumir seus compromissos profissionais, o professor atua como maestro que permite a ação conjunta e harmônica de cada instrumento no exercício constante e ativo de cada músico.

A metáfora do maestro e dos músicos pode levar a uma interpretação romântica ou utópica do exercício da docência, eivada de um caráter messiânico. Porém, se compreende a dimensão da condição do professor como um profissional da educação, essa noção se esvai, pois nada mais pragmático do que esperar de uma profissão especificidades e resultados palpáveis, o que, combinado habilmente, gera o alcance dos objetivos e eficiência da profissão. Para essa reflexão Francisco Imbernón, o conhecido catedrático



espanhol no campo da educação e formação de professores, traz uma perspectiva sobre as relações entre inovação e educação que supera o propósito mercadológico de agradar os clientes/estudantes. Sobre sua longa e pertinente pesquisa, Imbernón ensina que a inovação na educação está estritamente relacionada à permanente formação do professorado e consequente incentivo e motivação à pesquisa que não se efetua apenas teoricamente, mas na prática educativa, no contexto educacional, diante dos desafios pedagógicos e mediante a relação contínua entre estudantes, docência e campos de saberes. Diz ainda mais:

A instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente. Como processo de revisão e de formação, a inovação perde uma boa porcentagem de incidência e de melhoria coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal (IMBERNÓN, 2000, p. 23).

Tais considerações também servem de justificativa para compartilhar a proposta antes descrita, a fim de que ela deixe de ser uma “mera experiência pessoal” e se torne uma proposta a ser partilhada, discutida e atualizada por outros colegas docentes, conforme suas realidades e instituições.

Ao se falar em inovação na educação, cabe lembrar a “aprendizagem baseada em problemas” ou “em projetos” (ABP) que é um desdobramento das pedagogias ativas de aprendizagem em voga, em diferentes frentes de discussão e proposição para o ensino atual. Segundo Ulisses Araújo e Genoveva Sastre: “por trás desse movimento [ABP] está a busca de novos modelos de produção e organização do conhecimento, condizentes com as demandas e necessidades das sociedades contemporâneas” (ARAÚJO; SASTRE, 2016, p. 7), ou seja, a aprendizagem baseada em problemas ou projetos não é uma nova técnica de ensino, mas uma nova proposição de educação que implica a desconstrução da nossa compreensão de conhecimento e da função da escola e do próprio professor em suas concepções mais tradicionais: “repassar o conhecimento produzido pela humanidade”. É fundamentado nesse princípio que os livros escolhidos pelos estudantes sejam discutidos a partir de problematizações, concebidas pelo(a) professor(a), mas equacionadas pelo debate entre os colegas e sintetizadas num ato coletivo e dialógico: ideais dos autores, questões do docente, debate entre colegas e novas possibilidades de compreensão dos livros e de seus temas.

Tal dialogia intercepta as subjetividades em ação no ato da leitura e do debate, bem como as questões norteadoras de cada etapa exigem um posicionamento dos leitores diante de seus livros e dos demais livros, das ideias dos colegas e do esforço particular de cada um de comunicar sua leitura, sua interpretação e maneira de encarar o livro e suas ideias. Essas atitudes cognitivas e sensíveis intrínsecas à



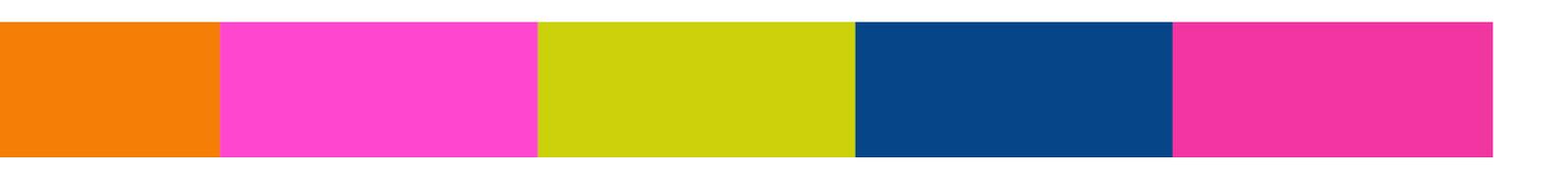
proposta das salas de leitura fazem eco ao que Paulo Freire enfatiza como proceder de uma educação emancipadora, porque realizada por sujeitos – cientes de sua condição humana e de seres vivos, pensantes – que sentem, ressentem e agem diante da informação oferecida, processando o conhecimento que elaboram.

Por isso, nessa perspectiva, diante do ensino remoto e do próprio isolamento físico determinado pelas medidas de contenção da pandemia mundial, permitir que os jovens se reunissem e discutissem suas leituras mediadas por questões provocativas foi um ato terapêutico e educativo. Simone Sabino, como psicóloga e educadora, enfatiza a partir das concepções freireanas já citadas acima, que:

A afetividade como dimensão humana não se ‘descola’ de um indivíduo, mesmo que mecanismos internos deste indivíduo ou externos a ele assim o condicionem. Ainda que ‘abafada’ por ‘courageiras’, ela é uma dimensão que está contida em todo ser humano como pessoa – no professor-pessoa, no aluno-pessoa, no diretor-pessoa... (SABINO, 2012, p. 126)

Sabino, completando sua argumentação, cita Freire “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 1996, p. 143 apud SABINO, 2012, p. 127) para reforçar que, apesar de a escola ser uma instituição comprometida com a reprodução de poderes e ideologias, ainda, ali, num espaço ocupado e produzido por humanos, a afetividade desenvolvida traz outras possibilidades e novos rumos. Para concluir, Sabino cita Vasconcellos que defende a atividade educativa como transformadora e constitutiva porque construída de “afetos”, entendido, aqui, como as condições incontornáveis de humanos em convivência de afetar uns aos outros. “Somente no reconhecimento deste afetar-se é que se processa a comunicação e se possibilita o diálogo promotor da construção do novo” (VASCONCELLOS, 1995, p.15 apud SABINO, 2012, p. 127).

Para finalizar essa longa justificativa da proposta didática por meio dos aportes teóricos adotados, cabe sugerir a leitura da fascinante história de Joseph Jacotot, narrada pela pena crítica e criativa de Jacques Rancière que, a partir da história de um revolucionário francês que se exila na Holanda, coloca em discussão a visão iluminista e travestida de libertadora que a sociedade contemporânea ainda reproduz do papel da escola, do professor e de seu dever de “ensinar”. Resumindo e sem deixar a curiosidade apagada, Jacotot ensinou a flamengos sem nunca lhes ter dado uma lição e sobre coisas que ele próprio desconhecia e, cujo sucesso de aprendizagem, lhe deu “provas” de que todos os homens têm igual inteligência e por isso a



ninguém cabe o lugar de professor. Foi inspirado nessa metodologia anárquica que a sala de leitura se promoveu com a mínima presença da professora e lidou com textos que poucos tinham sido lidos por mim.

Considerações finais

Não se trata de um modelo didático, acabado e perfeito, de como introduzir leitura de textos diversos num grupo de estudantes do ensino superior. A proposta que se descreveu e analisou acima é um convite a repensar o lugar do professor, as condições da relação deste com seus estudantes diante de um conhecimento sistematizado e, enfim, as possibilidades de inovar para efetivar uma aprendizagem com mais autonomia, afetos e crítica.

Após a realização deste projeto de ensino ou proposta didática, em duas turmas consecutivas, se conclui que o objetivo inicial foi alcançado, pois os estudantes leram o livro completamente, considerando a autoria e o contexto de produção da obra, dialogaram ativamente sobre seu conteúdo, sem qualquer possibilidade de serem satisfeitas as demandas de cada etapa por resenhas prontas encontradas na *internet* e, por fim, construíram coletivamente uma visão crítica e disruptiva sobre o Brasil e sua cultura a partir dos debates incentivados em cada encontro.

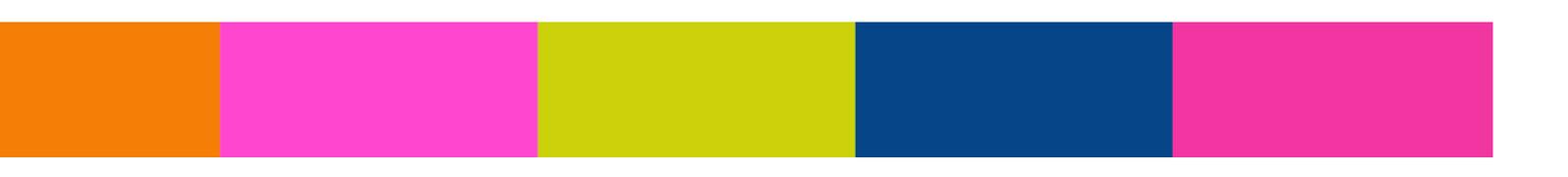
Referências

ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 3ª Ed. São Paulo: Summus, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**, o cotidiano do professor. 14ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**, formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.



MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**, cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente**, uma presença silenciosa... São Paulo: Paulinas, 2012.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. **Teoria de Moda: sociedade, imagem e consumo**. Barueri/SP: Estação das Letras e das Cores, 2007.

