

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15647

**Para pensar outros modos de pesquisar, aprender,
experimentar e perguntar com/nas ciências**

*Thinking other ways of researching, learning, experimenting, and
questioning with/in the sciences*

*Para pensar otros modos de investigar, aprender, experimentar y
preguntar con/en las ciencias*

Kátia Luiza Kraemmer (katialuiza997@gmail.com)

Centro de Desenvolvimento de Potenciais Humanos Inovadores Novos Caminhos (Prefeitura
Municipal de Itapema/SC), Brasil

<https://orcid.org/0009-0000-8469-6575>

Ariana Sousa de Moraes Sarmiento (arianamsarmiento@gmail.com)

EEB Padre Anchieta (Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina) e Universidade do
Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5504-1331>

Ana Maria Hoepers Preve (anamariapreve@gmail.com)

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-6423-4194>

Resumo

Diversos estudos questionam as imagens proliferadas acerca do fazer científico, inclusive propondo práticas de ensino que perfuram estereótipos sobre o que é ciência. Porém, que movimentos nós, enquanto pesquisadoras nas/com as ciências temos praticado para produzir desvios dessa imagem em nossas próprias pesquisas? Como provocar outros olhares sobre a pesquisa e o processo de investigação? Como isso perpassa o ambiente escolar e nos atravessa enquanto professoras de Ciências e Biologia? Com a intenção de nos movimentar em torno dessas questões, construímos o presente texto a partir do encontro com três materiais: uma coletânea de definições feitas por crianças, um audiovisual e um livro escrito por artistas em diálogo com comunidades tradicionais. Materialidades que, apesar de não estarem lotadas na "casa das ciências", provocaram-nos a pensar outros modos de composição com a pesquisa e a docência, de maneira a estabelecer relações de atenção e cocriação com o que nos atravessa.

Palavras-chave: Educação; Cartografia; Docência.

Abstract

Several studies question the proliferating images regarding scientific practice, including the proposal of teaching practices that puncture stereotypes about what science is. However, what movements we have as researchers in and with the sciences, practiced to produce shifts from this

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15647

image in our own research? How can we provoke alternative perspectives on research and the investigative process? How does this permeate the school environment and affect us as Science and Biology teachers? Intending to move around these questions, we constructed this text based on the encounter with three materials: a collection of definitions created by children, an audiovisual piece, and a book written by artists in dialogue with traditional communities. These materialities, although not located within the "house of sciences," provoked us to think of other modes of composition with research and teaching, establishing relations of attention and co-creation with what moves through us.

Keywords: Education; Cartography; Teaching.

Resumen

Diversos estudios cuestionan las imágenes proliferadas acerca del quehacer científico, incluso proponiendo prácticas de enseñanza que perforan estereotipos sobre lo que es la ciencia. Sin embargo, ¿qué movimientos nosotros, como investigadores en/con las ciencias, hemos practicado para producir desvíos de esa imagen en nuestras propias investigaciones? ¿Cómo provocar otras miradas sobre la investigación y el proceso de indagación? ¿Cómo esto permea el ambiente escolar y nos atraviesa como profesores de Ciencias y Biología? Con la intención de movilizarnos en torno a estas cuestiones, construimos el presente texto a partir del encuentro con tres materiales: una colección de definiciones realizadas por niños, un audiovisual y un libro escrito por artistas en diálogo con comunidades tradicionales. Materialidades que, a pesar de no estar ubicadas en la "casa de las ciencias", nos provocaron a pensar otros modos de composición con la investigación y la docencia, de manera que se establezcan relaciones de atención y co-creación con lo que nos atraviesa.

Palabras-clave: Educación; Cartografía; Enseñanza.

INTRODUÇÃO

Ao pensar em ciência é muito comum que prontamente surja no imaginário a noção de uma ciência de bancada e de experimentações, ou ainda, um saber em que a excelência é medida pela quantidade de publicações. Esse olhar, frequentemente, reduz e hierarquiza pensamentos, produz binarismos e exclui outros modos de fazer ciência. Contudo, essa visão não está dada, ela é fruto de uma construção histórica que se reflete no senso comum, nas salas de aula, em diferentes mídias e em nossas pesquisas.

Muitos pensadores criticaram e ainda criticam essa imagem dogmática, inclusive propondo práticas de ensino que possam quebrar tais estereótipos. Como destacado por Cassiani; Linsingen e Pereira (2008), tais imagens estão inseridas em contextos histórico-sociais envolvidos por determinadas condições de produção de sentidos que, por sua vez, influenciam no modo como essas práticas e artefatos são produzidos.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15647

Por mais que, com frequência, busquemos outras maneiras de experimentar e aprender com as ciências há certos olhares e movimentos que estão inscritos e instituídos em nossas ações sem que sequer nos demos conta. Geórgia Tavares e Silvia Chaves (2015, p.89), ao discutir sobre as marcas inscritas na produção de nossos corpos no campo da epistemologia das ciências, afirmam: “a ciência, enquanto discurso socialmente aceito, é um dos artefatos mais potentes na produção de verdades. Dentre as verdades por ela defendida e difundida estão as que marcam nossos corpos [...], instituindo e alterando olhares e práticas ao longo da história”.

Instigadas a observar e registrar nossos percursos investigativos, perguntamo-nos: que movimentos nós, enquanto pesquisadoras nas/com as ciências temos praticado para produzir desvios dessa imagem em nossas próprias pesquisas? Como provocar outros olhares sobre a pesquisa e o processo de investigação? Como isso perpassa o ambiente escolar e nos atravessa enquanto professoras de ciências e biologia?

O interesse desse texto não é apontar para uma ciência ideal ou mesmo discriminar qualquer que seja, mas, pretendemos provocar deslocamentos nos modos de pensar a biologia e as ciências, enquanto professoras, e movimentar-nos a partir de inquietações sobre o ato de pesquisar, enquanto estudantes-pesquisadoras na pós-graduação¹. Para isso, faz-se importante salientar que tomamos como aporte metodológico a cartografia proposta por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2009), um modo de pesquisar que supõe que o pensamento e a produção do conhecimento dão-se a partir de múltiplas conexões e de aberturas incertas a informações, processos e sentidos. “Trata-se de um método que não será aplicado, mas experimentado e assumido enquanto uma atitude de pesquisa” (Costa, 2014, p.70).

¹ Ariana Sarmento concluiu o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) em 2021. O título do seu trabalho foi “[Corpos e\(m\) movimentos na escola](#)”, atualmente cursa o Doutorado em Educação na UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) e a nova pesquisa intitulou-se “Fazer permanecer vivo o que já vive: composições inventivas em educação”. Kátia Kraemmer concluiu o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação na UDESC em 2025, apresentando como dissertação o trabalho: “[A potência das pequenas perguntas: uma educação como invenção](#)”.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15647

De acordo com Costa (2014), a cartografia é uma pesquisa movente, que se dá nos encontros. Ela vai além do recolhimento e análise de dados, porque o que mais interessa não é o resultado, mas o acompanhamento do processo. Entende-se que os pesquisadores (as) misturam-se à pesquisa, movimentam-se com ela e não buscam uma neutralidade. O autor afirma que “ao invés de perguntar pela essência das coisas, o cartógrafo pergunta pelo seu encontro com as coisas durante sua pesquisa” (p.70). Nesse sentido, esse modo de pesquisar está mais interessado em registrar os movimentos de pensamento que acontecem durante o percurso investigativo do que em alcançar uma descrição de um real.

Orientadas por esse modo de fazer, enquanto professoras-pesquisadoras-cartógrafas, nos imbricamos aos nossos temas e à escola, apostando que os efeitos do processo de pesquisa serão a força que indicarão os caminhos para o ato de pesquisar. Enquanto cartógrafas, neste texto, estamos mais preocupadas em registrar os encontros que deslocaram as imagens de ciências que nos povoam e pensar com eles, do que em alcançar definições e certezas.

Nesse percurso, apesar de habitarmos a casa das ciências, temos valorizado os encontros que acontecem não necessariamente dentro desse lar. Estamos atentas às movimentações que se dão no entre, ao nos permitirmos transitar com materialidades ditas de outras áreas e retornar às ciências. Pois, como afirma Chaves (2013, p.80), enquanto pessoas da docência não habitamos o tempo inteiro a Casa da ciência. Nos movemos por este território mestiço, onde respiram simultaneamente outras racionalidades e a ciência é uma dentre muitas. Dessa forma, quando falamos de ciência estamos nos referindo a um modo de fazer pesquisa institucionalizado, que muitas vezes é tido como único. E quando falamos de ciências estamos abordando diferentes ciências possíveis, variados modos de fazê-las, inclusive esse que propomos com essa escrita e provocações.

Buscaremos neste texto partilhar inquietações, reflexões e proposições que têm surgido sobre o ato de pesquisa no ensino de ciências na/com a escola a partir desses

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15647

encontros e deslocamentos. Para isso, reunimos alguns trabalhos que perpassam nossos fazeres acadêmicos, e nos ajudam a pensar nesses modos outros de estar na pesquisa e, por extensão, nas ciências. Entre eles estão: um livro que reconhece as narrativas das crianças, entendendo sua potência mobilizadora; um audiovisual que nos convida a perceber as relações com as coisas e com os caminhos de outro modo; e, um livro que trata de uma educação atenta ao tempo das materialidades com que se envolve, e nos faz questionar as nossas conexões. Ademais, destacamos que as imagens presentes no artigo, assim como os outros materiais, são tomadas como potencializadores de movimentos de pensamentos e não como representação.

UMA OUTRA ATENÇÃO ÀS PERGUNTAS E AO MODO DE SE RELACIONAR COM AS COISAS

[...] não é mais por uma disciplina ascética que ele não se faz mais “grandes perguntas”, mas porque sua formação o distancia ativamente disso: tudo que poderia afastá-lo de sua disciplina foi excluído, tachado de “perda de tempo”, quando não um vetor de dúvida. (Stengers, 2023, p. 67).

E se em uma pesquisa no ensino de biologia deixássemos proliferar em sala de aula perguntas como: “Quantos anos tem uma célula?”, “Ela é de comer?” ou “Uma célula sabe nadar?”, ao invés de apenas questionarmos até que ponto os estudantes sabem diferenciar uma célula eucarionte de uma célula procarionte. Que outras relações e percepções com o mundo das ciências poderíamos abrir? Independente de conseguirmos provar ou testar algo, talvez o simples exercício de permitir perguntas como essas e fazê-las ecoar possa transformar algo ínfimo numa relação cotidiana com o mundo. Trata-se também, de abrir passagem para essas perguntas adentrarem a pesquisa e compor com elas.

Nessa direção, Isabelle Stengers (2023) propõe uma desaceleração das ciências, na qual não se preza tanto por uma excelência enquanto números de publicações, como faz a chamada ciência rápida. Esse modo de fazer pesquisa de que trata a autora faz referência a um contato diferente com o que se está pesquisando, em que se esteja atento ao que nos faz sentido. Se estendermos essa discussão para os ambientes formais de

ensino, parece ainda mais desafiador buscar modos de pesquisar que desviem dos ritmos e demandas institucionais.

Afinal, muitas vezes, produzimos também nesse espaço corpos treinados para uma ciência acelerada, onde prioriza-se a informação em detrimento de uma mudança nos modos de se relacionar com as coisas. Acontecimentos que fogem do esperado de um fazer científico, de um caminho pré-estabelecido, parecem não ter importância. Contudo, Costa (2014, p.72), ao propor a pesquisa cartográfica que acontece a partir do encontro, afirma: “As coisas aparentemente mais insignificantes e imprevisíveis podem ser extremamente potentes”. Sendo assim, como criar brechas e praticar modos de fazer em que os detalhes e as coisas pequenas, insignificantes, que outrora não teriam valor, como gestos, perguntas e respostas importem?

Um dos movimentos que temos realizado em nossas pesquisas, em busca de tais brechas, é o de aprender com o modo de fazer perguntas, que muitas crianças expressam com certa espontaneidade. Esses seres humanos de pouca idade parecem não estar formatados a um modo de perguntar e de responder, ao qual nos moldamos ao longo dos anos de formação escolar e acadêmica. Por isso, essas perguntas carregadas de curiosidade surgem com maior naturalidade. Ao fugir do esperado, elas abrem uma possibilidade para caminhos de aprendizagem que viajam além dos percursos oficiais de cada nicho ou ecologia de conhecimento e criam novas possibilidades de diálogos entre saberes (Stengers, 2016).

Porém, temos percebido que tais perguntas requerem um corpo sensível, que seja capaz de percebê-las e então se movimentar com elas, pois escapam do pré-estabelecido e fogem de uma noção de pergunta ideal, com forma e resposta pronta. Qual a cor do sol? Por que o céu é azul? Quantas estrelas têm o universo? A água é viva? É preciso, de antemão, uma atenção para que não passem despercebidas, ou até para que não sejam classificadas como “fora de contexto” e inapropriadas.

Nessa direção, Javier Naranjo, em seu livro *Casa das Estrelas* (2019), dá-nos um sinal de como experimentar uma atenção ao que produzem as crianças. Na obra, o autor coleta definições de palavras dadas por crianças, entendendo como uma riqueza aquilo que elas escrevem. Por exemplo, para Andrés Felipe Bedoya, de 8 anos, a palavra

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15647

“adulto” é definida por: “Pessoa que, em toda coisa que fala, vem primeiro ela.” (Naranjo, 2019, p. 20), já Jorge Humberto Henao, de 10 anos, descreve “espaço” da seguinte forma: “O espaço é o que sobra para se colocar.” (Naranjo, 2019, p. 54) e Johana Villa, de 7 anos diz “Para mim, a criança é algo que não é cachorro. É um humano que todos temos que apreciar” (Naranjo, 2019, p. 40) ao definir “criança”.

Numa primeira leitura, as vozes das crianças nos chamaram atenção. Assim como, suas palavras pouco preocupadas em nomear, mas extremamente vinculadas às sensações que os encontros com as coisas provocam. Ao depararmos-nos com definições tão consolidadas, mas aqui, por essas crianças, descritas de outras maneiras, esbarramos, talvez, com um termo que Fabíola Fonseca (2023) empresta de Clarice Lispector: ‘felicidade clandestina’.

No conto de Clarice Lispector (1998), a felicidade clandestina se dá no momento em que a personagem é permitida a permanecer com um livro que queria muito, pelo tempo que quisesse. Fabíola Fonseca (2023, p.4), em seus percursos investigativos, trata a felicidade clandestina como algo da ordem do sentir. Para ela, essa sensação

passou a soar como uma alegria que ninguém captura, por ser da ordem de uma relação muito íntima e, ao mesmo tempo, silenciosa. Uma revolução deleuziana², isto é, que produz vibrações, enlaces e aberturas [...]. Uma revolução silenciosa, impossível de ser posta em palavras, que é da ordem da ação e, talvez, do sentir.

Estar diante de materiais como esse têm nos feito experimentar uma outra sensibilidade, muito mais próxima das felicidades clandestinas. Alegrias apaixonadas e revoluções silenciosas, que nos permitem vislumbrar novos detalhes, movimentos e perguntas. Seguimos com a leitura. Depois de ter lido algumas vezes esse mesmo livro, demos-nos conta de algo que não tínhamos notado: o conjunto de imagens que acompanham as definições de cada letra do alfabeto. Ora uma criança e um banquinho, ora uma equilibrista, ora uma mandala. Fomos tomadas pela empolgação mais uma vez e percebemos que também estamos à margem da desconstrução de uma aceleração em nós mesmas. Somos o tempo todo capturadas por um modelo acelerado de ler, pesquisar, dar

² A autora se refere ao texto: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é Filosofia? Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15647

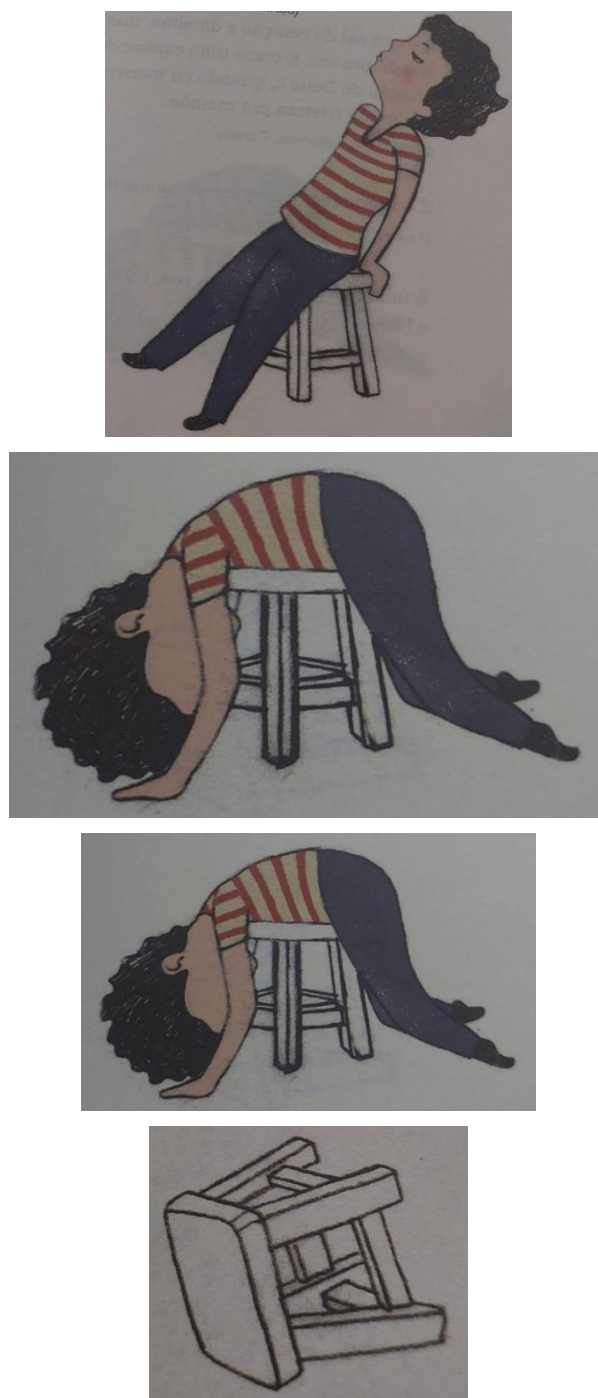
aulas, produzir etc. Inventar outras maneiras de encontro com as coisas exige uma prática constante, porque isso não está dado.³ Como permanecer atentas? A que caminhos estes gestos menores podem nos levar?

Movimentar-nos com o que nos trazem as crianças e com o inesperado que chega com elas. Talvez essa seja uma maneira de experimentar a pesquisa e a docência com um olhar mais atento, que se afeta pelo que perpassa os ambientes e processos. Nesse caminho, temos percebido que é preciso nos permitir experimentar um outro contato com as coisas do mundo, tecendo conexões genuínas que fogem, provocando outros olhares, tanto nos processos de pesquisa quanto nas relações estabelecidas em um ambiente escolar (Figura 1).



³ Faz-se importante destacar, que uma das autoras deste texto, Ariana Sarmento, teve o primeiro contato com este livro e com o curta-metragem, que será apresentado na seção seguinte, em 2019.2, durante seu estágio de docência na disciplina “Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia”, ministrada pelo Prof. Dr. Leandro Belinaso, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na disciplina, o professor sempre incentivou a experimentação na Educação e nas ciências a partir do contato com materiais de diversas áreas, porém percebe-se que o entendimento sobre a inserção desses artefatos na prática docente exigiu um exercício constante e um amadurecimento da pesquisadora, que segue acontecendo no percurso de sua investigação de doutorado.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15647



Fonte: Naranjo, 2019.

Figura 1 - Sequência de ilustrações feita por Lara Sabatier no livro “A Casa das Estrelas”(Naranjo, 2019), que acompanha as definições das palavras: entrar/escrita/escuridão/espaco/espelho/espírito.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15647

**CAMINHANDO COM TIM TIM: E SE O OBJETIVO DO TRAJETO
FOSSE OS ENCONTROS E NÃO O PONTO DE CHEGADA?**

Fonte: Gerhardt, G., 2014.

Figura 2 - Tim Tim encontra pedras

Valentim, é uma criança de 1 ano e 4 meses, seus pais, Genifer Gerhardt e Tiago Expinho, decidiram produzir um audiovisual com um registro do trajeto diário de Tim Tim até a casa da sua avó. O vídeo, disponível no youtube⁴, convida-nos a visualizar apenas o que está à altura do olhar da criança. No percurso, narrado pela mãe da criança, há calçadas, pedrinhas, árvores, pedras soltas, poças d'água, ruas atravessadas, pisoteios e quatro valiosos encontros: com o morador da rua e flanelinha, com o guardador de carros do restaurante, com o homem do mercadinho e seu gato e com os senhores do almoxarifado do hospital. Encontros que para a criança é o que aponta as direções e o que a faz caminhar, com desvios e paradas.

A julgar pela primeira impressão, mais uma vez, esse material pode parecer distante de pesquisas relacionadas às ditas ciências da natureza. Por outro lado, ao nos permitirmos dialogar com outros modos de ver que surgem no caminho, abrimos brechas para novas possibilidades de pensamento e nos aventuramos a perguntar: Que

⁴ Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI&themeRefresh=1>

sensibilidades um vídeo como esse pode acionar em nossas pesquisas? Ou até mesmo, em processos de investigação que se dão nas salas de aula de ensino de ciências e biologia?

A mãe de Tim Tim termina o vídeo com a seguinte frase: “Valentim tem me ensinado sobre os caminhos, caminhar e destinos. Que o chegar não é mais valioso que a andança. Que o encontro é precioso, é necessário” (Gerhardt, 2014, 4min07seg). Instigadas por esses pensamentos, questionamo-nos: Que encontros temos provocado em nossas pesquisas e investigações? Como isso reverbera no ambiente escolar? Como temos percorrido os caminhos da pesquisa e da docência? Estamos abertas aos encontros do percurso ou apenas concentradas no destino?

Donna Haraway (2023), ao narrar o modo de Vinciane Despret fazer pesquisa, afirma que a mesma não está interessada em reduzir o campo da atenção para provar determinado ponto. Seu tipo de pensamento “sai em visita”, importa-se com o mundo, dilata os modos de ser e conhecer para propor e instaurar algo que não estava ali antes. Poderíamos dizer que Tim Tim em sua caminhada também sai em visita? Ou que ele instaura modos de ser, estar e se relacionar que não estavam ali antes? O que será que podemos aprender com esse tipo de movimento?

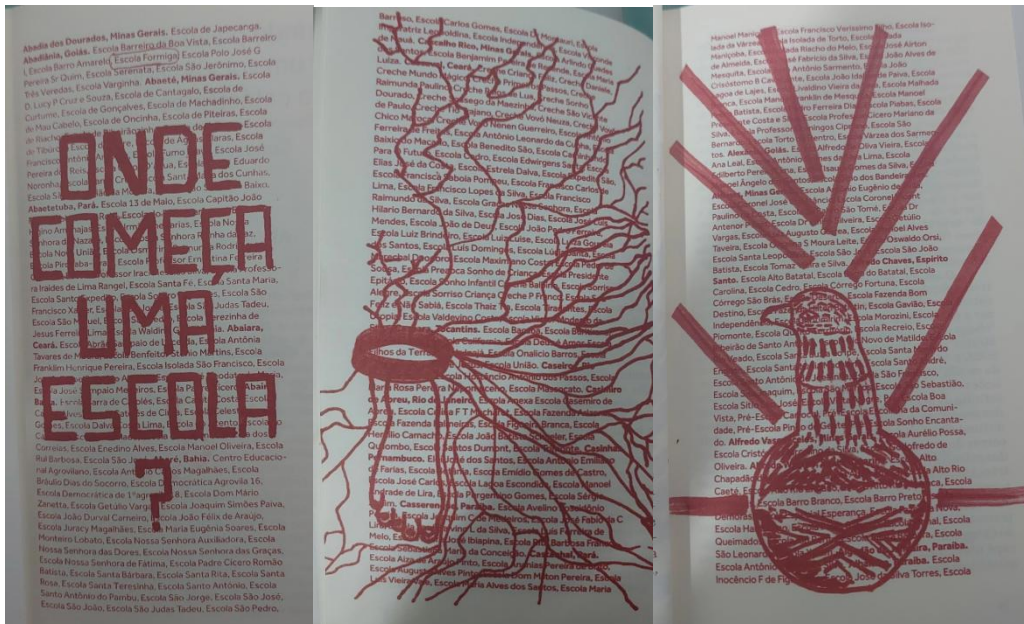
A expressão “sair em visita”, de acordo com Haraway (2023, p. 254) “requer a capacidade de achar os demais ativamente interessantes, mesmo ou especialmente aqueles a quem a maioria das pessoas afirma já conhecer demasiadamente”. Um desafio constante, principalmente quando se trata de um ambiente tão desgastado cotidianamente, devido às precárias condições de trabalho e aos frequentes desafios e hierarquias institucionais.

Frequentemente preocupamo-nos demasiadamente sobre “o que pensar” e não damos tanta atenção para o “como pensar” ou “como compor junto”. Enquanto pesquisadoras-educadoras temos nos desafiado a evocar essa prática de pesquisa curiosa, como propõe Haraway (2023) e Valentim (Tim Tim), em que os sujeitos e os objetos são produzidos a partir dos encontros que acontecem.

Desse modo, pensar nas maneiras como produzimos, inventamos e nos envolvemos com tais encontros afeta diretamente aquilo que estamos construindo, seja em nossas

pesquisas ou mesmo na docência. Tal postura tem deslocado nossos pensamentos de uma prática que pretende “mostrar o que acontece” para outra que aposta em um trabalho conjunto em que nos permitirmos ser convocadas, até mesmo, por aquilo que parece estar situado fora dos caminhos previstos e inventar encontros. Um tipo de comportamento que exige uma série de habilidades nada simples, as quais Tim Tim ensina-nos muito, como atenção, escuta, conversa, compromisso, tempo e vulnerabilidade.

O TEMPO DAS MATERIALIDADES: CONSEGUIMOS PERCEBER?



Fonte: FIRMEZA, et. al. (Org.), 2022.

Figura 3 - Composição de três ilustrações presentes no livro "Composto escola" (Firmeza et al., 2022), p. 7, 12 e 23 respectivamente.

Pensar a escola a partir de outros saberes e costumes parece algo bastante distante, mas é nesse sentido que é construído o livro 'Composto escola: comunidade de sabenças vivas' (Firmeza et al., 2022), uma obra que reúne vários autores que abordam escolas alternativas, e que chamam de escolas vivas. Além disso, o livro trata do fechamento em massa de escolas rurais brasileiras nos últimos 20 anos. Em meio aos textos, são mencionadas diversas escolas, fechadas e vivas...

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15647

Escola Brejo da Chuva. Escola Filhos da Terra. Escola Árvore Grande. Escola Exu. Escola Vaca Morta. Escola Barro Branco. Escola Barro Preto. Escola Barro Vermelho. Escola Indígena Queimada. Escola Natureza Viva. Escola Isolada Olho. Escola Fazenda Olhos D'água. Escola Boa Vista. Escola do Fiar. Escola do Rasgo. (FIRMEZA, *et. al.* (Org.), 2022).

Ao nos depararmos com essa leitura, entramos em contato com a “Escola do Barro”, localizada em uma terra indígena de Minas Gerais. A equipe dessa escola, ao se envolver no trabalho com a produção de cerâmicas, percebeu que as aulas de 50 minutos não dariam conta do “tempo do barro”. Para lidar com esse material, seria necessário levar em consideração fatores intimamente ligados com o meio, imbricados com as cosmo percepções de suas práticas ancestrais. Por exemplo, estar atento à umidade do ar, o tipo de terra, as fases da lua, o tempo de germinação e até mesmo o estado emocional dos estudantes, entre outros fatores. Diante disso, decidiram realizar as propostas de trabalho condensadas em alguns finais de semana, com mais tempo em cada encontro.

É nítido que aqui estamos falando de um caso e contexto específico de uma escola em um território indígena, onde a equipe conseguiu se adaptar ao tempo do material utilizado em diálogo com suas práticas ancestrais. Não queremos sugerir que essas adaptações sejam simplesmente reproduzidas em outros contextos. Mas, ao entrar em contato com esse tipo de experiência, que deslocamentos podemos provocar no nosso modo de pensar o tempo? Tanto na pesquisa quanto em sala de aula? “No gesto de aprender a coletar, a preparar e a saber do barro, no deslocamento da escola para a oficina do mestre, em outro tempo, fora dos horários estabelecidos, Nei realiza modos de ensinar, dá movimento a outras escolas” (Firmeza *et. al.*, 2022, p. 22). Ao dar abertura para um outro tempo, outras experiências e relações de vinculação com o meio parecem emergir. Para essa comunidade, eles desejam “preparar os alunos para viverem na terra, e não para saírem da terra” (Firmeza *et. al.*, 2022, p.22), por essa razão não faria sentido criar com o barro sem uma vinculação com o caminho do mesmo até a mesa de trabalho.

Transpondo esse olhar para as nossas pesquisas, que relações de tempo-espço temos estabelecido com os materiais que desejamos nos envolver? Ao realizar uma pesquisa há algumas situações das quais não se pode fugir, como os prazos a cumprir, instituídos quase como os 45 ou 50 minutos de aula. Mas para, além disso, dentro desses intervalos, temos encontrado tempo para nos conectar com as materialidades que

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15647

envolvem o processo de pesquisa? Temos prestado atenção ao próprio tempo delas? Como estabelecer uma outra noção de tempo na pesquisa?

Isabelle Stengers (2023) ajuda-nos novamente com algumas pistas. A autora propõe uma metáfora crítica a partir da ideia de que “o sonâmbulo” representaria cientistas que acreditam em uma inteligibilidade que não deve ser interrompida por perguntas que não estejam no foco de sua pesquisa ou os façam perder tempo. Isso porque o sonâmbulo vaga em cima do telhado e não quer ser acordado. Nesse contexto de pesquisa, trata-se de alguém que está capturado pela lógica da produtividade e aceleração, seja porque não foi estimulado a pensar sobre o que está fazendo ou porque não tem tempo e espaço para isso.

Nessa direção, a proposta da autora é desacelerar como uma forma de “acordar”, um gesto político que cria espaço para movimentar o pensamento; permite a controvérsia, os debates e, conseqüentemente, torna-se mais implicada, responsável e sensível. Com frequência pensaríamos que desacelerar seria ter que mudar todo o cronograma de aulas do dia. Mas, realizar a leitura coletiva desse livro, no grupo de pesquisa⁵, foi um movimento de desaceleração para nós. Um movimento que nos fez pensar onde é que nós estamos quando estamos na escola e, em que relações temos estabelecido tanto na pesquisa, como na sala de aula. Um movimento que gerou outras posturas diante o modo de aprender, perguntar e experimentar nas ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construímos esse texto misturando noções, autores, imagens, práticas de pesquisa e devaneios. Explicitamos um processo de pensamento. Ora tratamos da escola, ora da pesquisa, por estarmos intimamente ligadas a esses dois meios, enquanto pesquisadoras que também se encontram em ambientes escolares como docentes. Por vezes, nos

⁵ A leitura coletiva foi promovida pelo Grupo de Pesquisa ATLAS - Geografias, Imagens e Educação, coordenado pelas professoras Ana Maria H. Preve e Ana Paula Chaves, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Para mais informações: <https://www.atlasudesc.com/>. Dentre as atividades do grupo, este desenvolve o Programa de Extensão Bicho Geográfico, cujas propostas incluem ações de leitura em voz alta e discussão coletiva de livros e textos. Link para rede social: <https://www.instagram.com/bichogeoudesc/>.

questionamos como é estar, enquanto pesquisadoras, também no ensino? Ou então, como é estar, enquanto professoras, também na pesquisa?

Reconhecemo-nos enquanto professoras-pesquisadoras em construção diz desse modo de fazer pesquisa, cartográfico, no qual estamos imbricadas com o meio, com as materialidades e atentas às conexões que se dão no caminho. Nos permitir aprender com outros tempos, saberes e modos de se relacionar com o mundo tem tornado esse processo mais inventivo e nos instigado a experimentar na docência, na pesquisa e portanto, nas ciências.

Não temos buscado respostas, mas movimentos em torno das inquietações que apresentamos aqui. Por isso, metamorfoseamos entre o ensino e a pesquisa com autores e materiais para pensar noções que não estão postas. Pensar outros modos de fazer/pensar nas ciências, para além de um único modelo, convoca-nos a questionar a forma como nos relacionamos com as coisas do mundo. Deslocamo-nos do habitual, permitindo passagem de detalhes outrora não percebidos, notando perguntas e gestos menores. Nos movimentamos, alterando a docência e a pesquisa, com algumas dessas perguntas conjugadas às leituras destacadas. Isso, que parece tão pouco, ou melhor, tão ínfimo, tem afetado significativamente o estar na pesquisa e na escola.

Além disso, uma outra forma de percorrer os caminhos nos fez entender que os encontros, quaisquer encontros (os bons e os ruins), ao longo do trajeto são, sempre, potência. Estamos nos construindo junto desses processos. Pensar nas materialidades e no tempo instigou-nos a questionar como temos nos colocado em relação ao que ensinamos, aprendemos e pesquisamos. Cada um desses encontros provocou-nos de alguma maneira a pensar outras ciências possíveis e, junto com isso, inventaram memórias e resistências para nossa formação enquanto docentes e pesquisadoras nas ciências. Seguimos atentas, porque nos importa este modo interessado e implicado pelas coisas e pelos detalhes à nossa volta, na pesquisa, na sala de aula, na vida.

REFERÊNCIAS

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15647

CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. V.; PEREIRA, P. B. Repensando a formação de professores de ciências numa perspectiva CTS: algumas intervenções. In: SEARA, I. C. *et al.* **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar.** Florianópolis/SC: Letras contemporâneas, 2008.

COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do LAV,** Santa Maria, UFSM, vol. 7, n. 2, p. 65-76, 2014.

CHAVES, S. N. (Org.). **Reencantar a ciência, reinventar a docência.** São Paulo/SP: LF Editorial, 2013.

FIRMEZA Y., et. al. (Org.). **Composto escola: comunidades de sabenças vivas.** São Paulo: n-1 edições, 2022.

FONSECA, F. S. R. Reencantar a Biologia: como cresce uma raiz quando decidimos olhar para ela? **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 48, 2023.

GERHARDT, G. **Caminhando com timtim.** Youtube, 17 de dezembro de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>>.

HARAWAY, D. J. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno.** Tradução de Ana Luiza Braga. 1.ed. São Paulo: n-1 edições. 2023.

LISPECTOR, C. Felicidade Clandestina. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina: contos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

NARANJO, J. **Casa das estrelas.** Tradução de Carla Branco. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2019.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; DA ESCÓSSIA, L. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

STENGERS, I. Uma ciência triste é aquela em que não se dança: Conversações com Isabelle Stengers. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. **Rev. Antropol.** São Paulo, v.59, n.2, p. 155-186, 2016.

STENGERS, I. **Uma outra ciência é possível: manifesto para uma desaceleração das ciências.** Tradução de Fernando Silva e Silva. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2023.

TAVARES, G. S.; CHAVES, S. N. Esse corpo é meu? Corpos humanos nas/das Ciências. **Tempos e Espaços em Educação,** São Cristóvão/SE, v. 8, n. 16, p.89-98, maio de 2015.