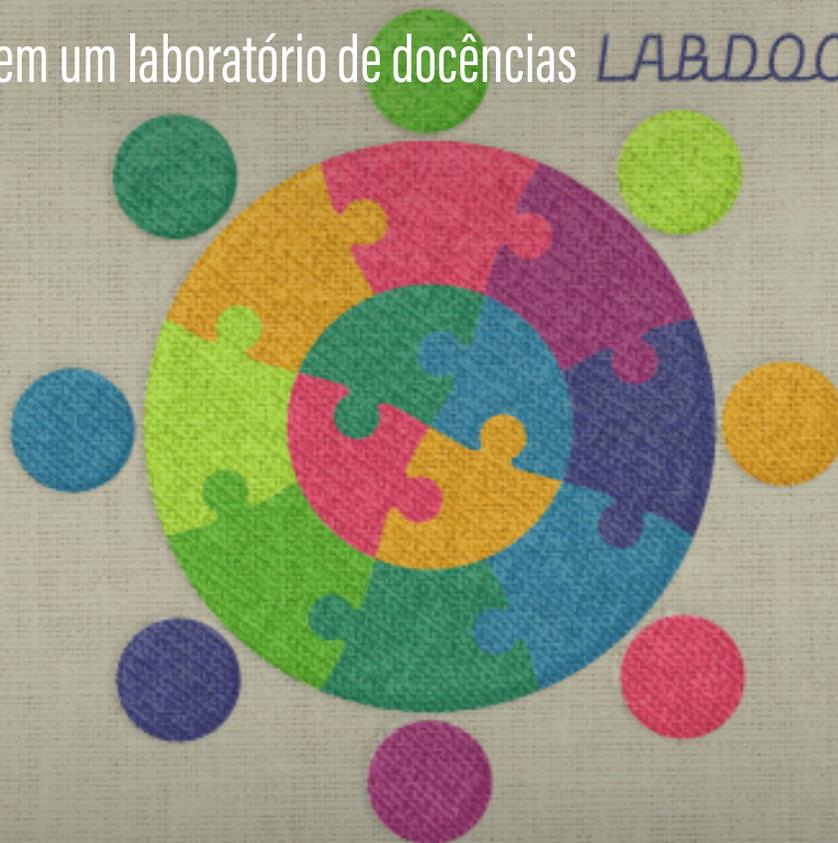


organizadora

Elí Terezinha Henn Fabris

Form(*ação*) de professores

pesquisa (de) *formação*, artesanania e criação
em um laboratório de docências *LABDOC*



organizadora

Elí Terezinha Henn Fabris

Form(*ação*) de professores

pesquisa (de) *formação*, artesanania e criação
em um laboratório de docências *LABDOC*



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F724

Form(ação) de professores: pesquisa (de)formação, artesanía e criação em um laboratório de docências / Organização Elí Terezinha Henn Fabris. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-237-3

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-237-3

1. Formação de professores. 2. Laboratório de Docências Contemporâneas - LABDOC. 3. Artesania. 4. (De)formação. 5. Coformação. I. Fabris, Elí Terezinha Henn (Org.). II. Título.

CDD: 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	rawpixel.com, brighttrainbow - Freepik.com
Tipografias	Bebas Neue Pro Acumin Variable Concept Benda
Revisão	Larissa Barbosa
Organizadora	Elí Terezinha Henn Fabris

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil



Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



SUMÁRIO

Dedicatória/Homenagem14

Luciana Gruppelli Loponte

A arte da docência compartilhada..... 16

Maura Corcini Lopes

Apresentação22

PARTE 1

APRESENTANDO O LABDOC..... 28

CAPÍTULO 1

Elí Terezinha Henn Fabris

**Laboratório de Docências
Contemporâneas (LABDOC):**

um espaço-tempo (de)formação29

PARTE 2

LABDOC E A PANDEMIA..... 66

CAPÍTULO 2

Eduarda Sebastiany

Gabriela Saueressig

**Pandemia e novas configurações
do espaço escolar:**

recria(ações) na formação de professores e nas docências 67



PARTE 3

LABDOC:
EDUCAÇÃO INFANTIL..... 87

CAPÍTULO 3

Luciane Frosi Piva
Eduarda Sebastiany
Ana Laura Becker da Silva

**Ciclotramando pesquisa (de)formação
com professoras pesquisadoras
da Educação Infantil de São Leopoldo.....88**

CAPÍTULO 4

Elisa Bender Storck
Helena Teresinha Borges Dutra
Magda Adriana Kirsch Weiland

**Do convite à ciclotrama:
no entrelaçar de nossas docências
se deu a (de)formação..... 108**

CAPÍTULO 5

Marina Vicentina Ribas Pinto
Elisa Bender Storck

**A escuta afetiva como fio condutor
da coformação como experiência
no LABDOC-EI 118**



PARTE 4

LABDOC:

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....132

CAPÍTULO 6

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia

Eduarda Sebastiany

**A (de)formação continuada
no Laboratório de Docências
Contemporâneas nos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental:**

experiências de professoras pesquisadoras

da universidade e da escola 133

CAPÍTULO 7

Rosane Teresinha Lancini Sebastiany

**Novas perspectivas docentes a partir
das experiências no Laboratório
de Docências Contemporâneas (LABDOC).....**

170

CAPÍTULO 8

Angelita Fernanda Teixeira Lucas

Vanessa Farenzena

**Do cotidiano da sala de aula
dos Anos Iniciais ao Laboratório
de Docências Contemporâneas:**

compartilhando experiências..... 186



PARTE 5

LABDOC: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	206
---	------------

CAPÍTULO 9

Viviane Catarini Paim
Tiago Locatelli

LABDOC Anos Finais: quais (de)formações foram possíveis nesse espaço?	207
---	------------

CAPÍTULO 10

Viviane de Oliveira Machado
Viviane Otília Winck

Pesquisa, docência e formação: fios, tramas e encantos da experiência vivida em Laboratório.....	227
--	------------

CAPÍTULO 11

Viviane Otília Winck
Viviane Catarini Paim
Elí Terezinha Henn Fabris

Uma experiência coformativa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: o LABDOC como espaço de pertencimento e valorização dos conhecimentos docentes.....	244
---	------------

CAPÍTULO 12

Alexandre Ausani Huff
Valdelânia Ribeiro de Ribeiro

O pensar pedagógico e os desafios nas aulas de Ciências e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental na pós-pandemia: provocações do LABDOC.....	257
--	------------



PARTE 6

LABDOC:
GESTÃO..... 277

CAPÍTULO 13

Sandra de Oliveira

Maria Teresa Hofmann Chesini

Com(unidade) escolar:
do estado de diálogo a uma ética amorosa para fazer
acontecer a comunic(ação) na escola.....278

PARTE 7

LABDOC E AS CIDADES..... 296

CAPÍTULO 14

Vinícius Silveira Borba

LABDOC-CIDADES:
a constituição de um laboratório de docências
sobre as possibilidades educativas em territórios urbanos.....297

PARTE 8

LABDOC E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA..... 324

CAPÍTULO 15

Caroline Haussmann

Ana Laura Becker da Silva

**A Iniciação Científica na pesquisa
(de)formação:**
o LABDOC como espaço experimental e experiencial 325



PARTE 9

LABDOC E PESQUISADORAS

COLABORADORAS..... 346

CAPÍTULO 16

Antônia Regina Gomes Neves

Daiane Scopel Boff

**O LABDOC como uma proposta
de subversão:**

inovação e indissociabilidade teoria e prática**347**

PARTE 10

LABDOC E SEUS LAÇOS:

EXPERIÊNCIAS EM OUTROS LABORATÓRIOS.....361

CAPÍTULO 17

Viviane I. Weschenfelder

Maria Aparecida Cirilo

LABDOC Equidade Racial:

a composição de uma rede formativa
antirracista no Vale do Rio dos Sinos **362**

CAPÍTULO 18

Samantha Dias de Lima

Daiane Scopel Boff

**A produção dos sentidos de “experiência
educativa” no LABPED.....**

382

Sobre as autoras e os autores..... 393

Índice remissivo..... 399



DEDICATÓRIA/HOMENAGEM

Dedico este livro à minha equipe de pesquisa, que assumiu a liderança das atividades do laboratório durante minha doença e licença médica. Agradeço também às professoras das escolas que participaram do LABDOC nos anos de 2022 e 2023. Sou grata pelo afeto e comprometimento de todos, especialmente por saber que esses pesquisadores e pesquisadoras conquistaram muito mais do que o título que receberão ao final do curso de mestrado e doutorado.

Agradeço a meus parceiros de pesquisa. Vocês fazem parte da minha história, jamais esquecerei de cada um de vocês e nem da experiência que vivemos em 2022, 2023 e 2024: Sabrine, Luciane, Viviane, Sandra, Eduarda, Tiago e Vinícius, assim como os bolsistas de iniciação científica: Eduarda, Víctor, Caroline e Ana Laura. Minha gratidão também se estende a todas as professoras participantes do LABDOC 2022 e 2023. Vocês foram verdadeiras pesquisadoras, enfrentando muitos desafios para que, no final, uma parte de vocês pudesse estar neste livro. Obrigada!

Mais dois agradecimentos e homenagens são necessários. À nossa prefaciadora, Luciana Loponte, que foi uma fonte de inspiração para a implantação do LABDOC, recordo da entrevista que realizei com ela antes de tudo começar. Sua visão de docência artista, em que a criação da docência é experienciada, foi uma das minhas primeiras inspirações. A Maura, minha amiga de longa data, parceira intelectual e de vida, agradeço pela amizade e por aceitar apresentar este livro, o que reflete meu reconhecimento e admiração pela mulher intelectual que você é. Muitas histórias vividas e outras muitas para vivermos. Obrigada, amiga!

Agora, faço um convite a todos que nos leem: descubram por que nos engajamos nessa experiência e como fizemos do LABDOC

uma potência para ensinar, aprender e nos constituirmos de outras formas, principalmente em nossas docências! Juntos, implantamos o LABDOC – Unisinos – CNPq. Parte dessa experiência está registrada neste livro. Convidamos todos para a sua leitura.



A ARTE DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Luciana Gruppelli Loponte

Cadeiras em roda, vozes altas, espanto e comemoração. “Tudo bem, como estás? Que bonita estás hoje! E teus filhos, já estão deste tamanho? Tive uma ideia para as minhas aulas e queria muito mostrar para vocês!”. Gosto de pensar nessas conversações de confiança, cumplicidade e amizade que podem permear as docências. Encarnei muitos desses diálogos, vivi intensamente experiências de formação com docentes, das quais saímos transformadas. Inventar juntas, partilhar experiências, inquietudes, indagações, pequenas alegrias e frustrações rotineiras.

Não consigo imaginar a docência e sua formação sem pensar nas artes de si mesmo, na aliança profunda entre ética e estética, sendo pensadas como atitudes consigo mesmo, com os outros e com o mundo em que atuamos. Como pensar em docência sem pensar em criação e autoria? Como imaginar uma docência que se pretende contemporânea, vinculada ao tempo presente, sem pensar no compromisso ético e político de habitar espaços educativos e fazê-los potentes para todos os envolvidos? Não imagino sozinha, sei disso. Ainda que não sejamos tantos, esses que imaginam, insistimos.

Parte dessas indagações fizeram parte de algumas investigações, nas quais usei pensar em uma docência artista e em reivindicar uma dimensão estética para essa formação (Loponte, 2005; 2017). No entanto, o que importa dizer mesmo é que essa ousadia tem sido interpelada por outros modos de ser docente, marcados por produtividade, gerencialismo, padronização, excelência, eficiência, competitividade. O modelo empresarial é incorporado em sistemas de ensino, em programas de formação padronizados e em larga

escala, nos quais há pouco espaço para criar e partilhar ideias ou, no mínimo, exercer o pensamento (Laval, 2004).

Contudo, é nesse pouco espaço que insistimos, que brotamos, que exercemos a nossa prerrogativa de realizar um trabalho de “imaginação urgente” ou de se permitir um “salto de imaginação”, como brada Françoise Vergès a respeito da decolonização dos museus que se consideram universais. “Não é fechar o futuro; muito pelo contrário, é abri-lo”, diz a autora, “iremos além da crítica da instituição existente para pensar no que serão as *nossas* instituições decoloniais, feministas, antirracistas, anticapitalistas e anti-imperialistas” (Vergès, 2023, p. 25). É preciso sublinhar que as lutas diversas aqui confluem se persistimos imaginando docências comprometidas ética e politicamente com o mundo em que vivemos e sua reiterada produção de diferenças e desigualdades.

Para dar um salto de imaginação e ir além da crítica e da lamentação sobre as impossibilidades que atravessam o campo da educação no Brasil, é preciso abrir bem os olhos para enxergar as pequenas insurgências, as micro revoluções que podem emergir aqui e ali nos intervalos que escapam de algum modo de qualquer tipo de controle. *E se pensássemos em um laboratório de docências contemporâneas?* Perguntou alguém. *Por que as humanidades e a educação seriam aquelas que não podem usar laboratórios?* Continuou pensando mais alguém. *Vocês aceitariam participar de um laboratório de docências contemporâneas?* Várias professoras aceitaram, motivadas por certo inconformismo com suas práticas pedagógicas. *E por que não?*

Além das exigências e contingências institucionais e das redes estabelecidas, a criação de laboratórios, considerados como espaços de experimentação coletiva e de criação pedagógica e investigativa, pode constituir-se como um modo de reapropriação das “forças de criação” (Rolnik, 2019), forças tão sequestradas por sistemas educativos regulados por métricas externas.

A ideia de uma docência em escrutínio coletivo em um laboratório parece ser algo fascinante. A palavra laboratório, apropriada de um determinado campo científico, pode remeter a um espaço confinado e controlado de testagens e experimentos. Contudo, desalojada de seu propósito inicial, a ideia de um laboratório pode ser o que imaginarmos, pulsando através da criação e experimentação coletivas, configurando-se como um espaço político de exercício do pensamento e crítica radical sobre ações pedagógicas, sobre invenção de docências, em que professoras fazem e refazem-se juntas.

Na artesanania desse laboratório, que os leitores e leitoras conhecerão neste livro, encanta-me a ideia da possibilidade de composição de uma caixa de ferramentas, composta, de certo modo, por recursos/conceitos teórico-metodológicos voltados à criação das docências. Entre esses recursos, destaco o encontro com algumas artistas e suas produções, como os ciclotramas de Janaína Mello ou os bordados de Clarice Borian, relatados em alguns dos textos aqui presentes. Já há algum tempo tenho defendido o estreitamento de uma relação entre práticas artísticas contemporâneas com práticas pedagógicas (Loponte; Mossi, 2023). Penso em tais produções artísticas como mais do que recursos pedagógicos ou instrumentais, como muitas vezes são tomados em práticas escolares mais comuns. Mais do que ilustrar e embelezar processos pedagógicos, acredito que a potência das artes está na possibilidade de constituírem-se como dispositivos ou plataformas de pensamento. Algumas produções artísticas acabam provocando deslocamento das nossas maneiras rotineiras de pensar, provocando novas associações, estabelecendo conexões inesperadas e relações surpreendentes.

Daqui do meu espaço pequeno de prefácio, aliançada e cúmplice com o Laboratório de Docências Contemporâneas, coordenado por Eli Fabris, tomo a ousadia de incrementar, com um pouco mais de arte, as caixas de ferramentas inventadas pelos docentes participantes do projeto de pesquisa que origina esta publicação. Há algumas perguntas de Foucault em uma entrevista a respeito dos seus

estudos sobre as estéticas da existência na antiguidade que continuam há anos ressoando em minhas indagações sobre docência: “[...] não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?” (Foucault, 1995, p. 261). Infiltrando e transformando tais perguntas, poderíamos dizer: poderia a docência ser uma obra de arte? Ou então, poderia a docência aprender a reinventar-se impulsionada por outras práticas de criação artística?

Como uma breve intervenção, apresento alguns artistas brasileiros que tem como matéria-prima a própria escola e seus materiais rotineiros: Alexandre Paes, Andrea Hygino e Alisson Damasceno.

Professor de escolas de periferia do Rio de Janeiro e impactado com a violência que presencia cotidianamente, o artista Alexandre Paes transforma materiais corriqueiros, como uniformes escolares, cadernos usados, livros didáticos sem uso, tinta de caneta, corretivos, resíduos de lápis e borracha escolar e até a poeira de salas de aula, em retratos emblemáticos de estudantes, os quais conhece como ninguém. Nesses pequenos retratos, contendo pistas de uma trajetória escolar pouco linear e, muitas vezes, atravessada por violência extrema, vemos espaços e corpos subestimados, contudo, impregnados de pura potencialidade.

Andrea Hygino e Allison Damasceno, dois jovens artistas negros brasileiros, criam a partir de imagens de mobiliários escolares, especial as cadeiras onipresentes nos espaços que tanto frequentamos como docentes. Nas obras e intervenções de ambos os artistas, não vemos cadeiras conformadas em fileiras na frente de um professor, mas cadeiras insurgentes que se recriam para o espanto dos espectadores. As cadeiras de Andrea Hygino configuram-se nas suas impossibilidades ou possibilidades, como nas esculturas “Ensino Superior”, “Saída de emergência” ou na série “Cadeiraço”. Nas produções visuais de Allison Damasceno, há, entre as cadeiras escolares, uma vegetação vibrante que relaciona o sistema de ensino

brasileiro a manifestações culturais de matriz africana. Vale ainda dizer que a produção desses dois artistas, cada vez mais marcante no cenário artístico contemporâneo brasileiro é, de algum modo, fruto das muitas mudanças geradas pela ampliação de acesso à educação superior através das políticas de ações afirmativas dos últimos anos¹. De que modo essas produções artísticas nos ajudam a pensar sobre as nossas docências e suas possibilidades de (de)formação?

Por último, reforço que este livro-experiência/livro-laboratório presentifica a arte de uma docência compartilhada, capaz de atravessar pandemias, enchentes, ares de fumaça e um mundo em convulsão com uma das ferramentas mais potentes que dispomos: a capacidade inesgotável de pensar e criar. Boa leitura!

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli; MOSSI, Cristian. **Arteversa: arte, docência e outras invenções**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v.22, n. 69, abr-jun. 2017.

1 Os limites editoriais deste prefácio não permitem o uso de imagens dos artistas, mas convido a conhecer a produção de Alexandre Paes no texto "Pensar a escola além dela mesma: o que pode uma conversa entre artistas-docentes", publicado no site do Arteversa (www.ufrgs.br/artevera), e na conta do artista na rede Instagram @alexandre.paes.estudio. A produção de Andrea Hygino e Alisson Damasceno pode ser acessada também nas suas contas de Instagram: @andreahygino8 e @alissondamasceno_.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência Artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

VERGÈS, Françoise. **Decolonizar o museu**: programa de desordem absoluta. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 Edições, 2019.



APRESENTAÇÃO

Maura Corcini Lopes

No Brasil, a desigualdade foi um projeto que deu certo. Nos últimos cinco anos, soma-se a ela dois grandes eventos, a Covid-19 e as enchentes ocorridas em maio de 2024 no Rio Grande do Sul (RS). Com tais eventos, os impactos sentidos na vida das pessoas são intangíveis. Neste livro, interessa aos autores e às autoras tensionar o presente a partir do campo da Educação e, como professores e professoras, interessa entender os problemas enfrentados na escola como sendo reverberações da precarização das vidas daqueles e daquelas que enfrentaram a confluência das crises do presente.

Os autores e as autoras que compõem este livro se ocupam, sob a orquestração da professora Eli Fabris, em desdobrar as práticas pedagógicas tomando como lócus as experiências docentes vividas na escola e as criadas no LABDOC. Trata-se de um laboratório de formação de docências que tem por princípio a não adoção daquilo que está dado ou de metodologias que chegam prontas à escola, a fim de revolucionar a aprendizagem e mudar as estatísticas municipais. Não há revolução, porém há tensões que, se não bem conduzidas, podem fazer perder o rumo das razões pelas quais enviamos as crianças e os jovens à escola. Por meio dos pequenos desafios cotidianos, aqueles e aquelas em ação no LABDOC trabalham com o propósito de colaborar artesanalmente com a invenção e a qualificação das práticas pedagógicas.

Entre as muitas razões que mobilizaram o LABDOC está a vontade de construir as condições para que as escolas encontradas em áreas mais vulneráveis da região do Vale do Rio dos Sinos pudessem ser atendidas de forma que tivessem autonomia para seguirem trabalhando com os problemas cotidianos. Portanto, repito, não se

trata de adotar uma nova metodologia, tampouco de convidar professores e professoras para escutarem, na universidade, sobre como se trabalha para que aqueles(as) que estão na escola aprendam, sejam incluídos, participem etc. A universidade, ao se aproximar da escola, quer, em uma atitude de abertura, fundar um espaço de cocriação e artesanaria pedagógica. Foi pensando nisso que, em 2021, propusemos ao CNPq e tivemos aprovação (Processo 423174/2021-5) para uma pesquisa que levantasse as condições das escolas em regiões mais vulneráveis do Vale do Rio dos Sinos. Ainda que buscasse escutar nessas escolas os problemas sociais, econômicos, culturais, entre outros que reverberam em seu dia a dia.

A pesquisa ora mencionada, intitulada “Observa Educação: mapas e cartografias das desigualdades que reverberam nas escolas”, foi construída em muitas mãos, entre elas as da Eli. Os pesquisadores e as pesquisadoras mobilizados naquele estudo entendem *reverberação* como o eco dos problemas vividos pelas comunidades na escola. Tal eco é percebido até que o problema que gera a reverberação seja esquecido, banalizado, ignorado ou até substituído por outro problema por aqueles e aquelas que estão na escola. Para os pesquisadores e as pesquisadoras, não há como ignorar ou deixar esmaecer os ecos sociais de dentro da escola, pois, de muitas maneiras, esses agem nas formas de subjetivação de professores, professoras, alunos e alunas na escola. Diante desse entendimento, a pesquisa propõe que a escola e a universidade ajam em conjunto, por meio da formação continuada de professores entre outras atividades realizadas na escola e com o objetivo de transformar reverberações em ressonâncias escolares.

Resumindo, se tudo o que se vive fora da escola reverbera/ ecoa rapidamente na instituição, seja em forma de alegria ou problema, é dentro da escola que podemos transformar ecos em narrativas a serem problematizadas, alongando o tempo de abordagem pedagógica dos problemas, com o objetivo de fazer pensar os efeitos, rever as experiências vividas e criar novas formas de ser e de

agir em sociedade. Isso significa que podemos partir da escuta das reverberações para construir colaborativamente ressonâncias no coletivo. Para tanto, muitos são os desafios postos para a escola. Eli, na coletânea que organiza e que apresento, mostra que esse não pode ser um trabalho solitário, mas sim um trabalho construído em parceria com distintos setores e instituições. Entre as instituições, está a universidade com toda a sua expertise em formação docente. Juntas, escola e universidade, acredita-se que novas práticas mais artesanais e dirigidas a contextos específicos possam emergir.

A ideia de artesanaria ou de uma docência artesã, desdobrada pelo grupo do LABDOC e pela pesquisa coordenada por Eli Fabris, exige o que temos comentado na pesquisa do Observa Educação, uma escola aberta pensada como *caixa de ressonância* na qual estão ferramentas específicas para a formação continuada de professores e professoras. Escola aberta porque é sensível àquilo que se passa na cidade, compreende que cada comunidade que a compõe domina variáveis intervenientes ao cotidiano e é capaz de criar soluções muito peculiares e criativas para seus problemas. Uma escola quando aberta pode acolher as tensões vividas, entendendo-as como parte imanente da forma de vida local, agindo de maneira mais adequada às expectativas da sociedade e dos indivíduos. Dito de outra maneira, os espaços da escola estão prontos para acolher as tensões, a pluralidade e a diversidade do vivido, bem como para agir coletiva e colaborativamente com a comunidade, a fim de transformar positivamente as experiências que emergem atravessadas pela discriminação negativa e as desigualdades.

Lendo os textos deste livro, posso dizer que estou em meio a profissionais engajados(as) e com “gana” de fazer de outras formas o seu trabalho. Nele estão docentes universitários(as), mestrandos(as), doutorandos(as), bolsistas de iniciação científica e docentes de escolas públicas de São Leopoldo, apresentando suas propostas problematizadas no LABDOC. Apresentar seus trabalhos é motivo de orgulho para mim, pois aposto na forma artesanal de construção pedagógica e de formação continuada de docentes.

Para apresentar o livro, preciso fazer uma confissão de amizade e admiração que tenho pela organizadora da obra, Eli Fabris. Sempre nutri uma admiração pela professora Eli. Tenho aprendido muito com ela desde que iniciamos a trabalhar juntas na Unisinos, em 2000. São 24 anos de admiração, trabalho cooperativo, colaborativo e de artesanaria, além de profunda amizade que ultrapassa os limites da universidade. Os autores e as autoras de cada capítulo trazem um pouco dela e de sua vontade de saber e de ensinar. Aliás, ensinar é um verbo forte no livro. Todos e todas que escreveram deixam o compromisso político da formação docente muito claro, a começar pela Eli, no primeiro capítulo da coletânea. A autora traça seu compromisso iniciado em 2010, com um grupo de professoras alfabetizadoras de São Leopoldo. Na experiência explicitada, estão parte expressiva das condições de emergência do laboratório, articulando, à formação docente, uma modalidade participativa, colaborativa e de intervenção de fazer pesquisa.

Na sequência da coletânea, o texto de Eduarda Sebastiany e Gabriela Saueressig faz referência à pandemia da Covid-19, dando ênfase às novas configurações do espaço escolar. Durante o tempo do afastamento social, as crianças e os jovens não estavam de férias, sendo preciso perceber os ecos da ausência formativa da escola em suas vidas para pensar ações capazes de ressonar em suas vidas práticas distintas daquelas vividas no pré-pandemia.

Problematizando a Educação Infantil estão três capítulos. O primeiro escrito por Luciane Froisi Piva, Eduarda Sebastiany e Ana Laura Becker Silva. O segundo escrito por Elisa Bender Storck, Helena Teresinha Borges Dutra e Magda Adriana Kirsch Weiland. Por último, fecha o subtema da Educação Infantil, o texto de Marina Vicentina Ribas Pinto e Elisa Bender Storck. Todos eles trazem experiências vividas no LABDOC que muito podem contribuir com aqueles e aquelas interessadas em reflexões que mostrem a criação de novas práticas pedagógicas.

Discutindo as experiências que se deram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão três textos, sendo o primeiro deles escrito por Sabine Borges de Mello Hetti Bahia e Eduarda Sebastiany. O segundo, trazendo novas perspectivas docentes, foi escrito por Rosane Teresinha Lancini Sebastiany e o terceiro texto, no qual se destaca o cotidiano da sala de aula, foi escrito por Angelita Lucas e Vanessa Farenzena.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental foram contemplados com cinco textos bastante ricos no compartilhamento de suas experiências. O primeiro deles escrito por Viviane Catarini Paim e Tiago Locatelli. O segundo foi escrito por Viviane de Oliveira Machado e Viviane Otília Winck. O penúltimo texto desse recorte traz a valorização do conhecimento docente para a conversa, tendo sido escrito por Viviane Otília Winck, Viviane Catarini Paim e Eli Henn Fabris. Por fim, um texto que faz pensar sobre os desafios nas aulas de Ciências e Matemática no pós-pandemia e que foi escrito por Alexandre Ausani Huff e Valdelânia Ribeiro de Ribeiro.

Em um livro que se discute em laboratório as práticas docentes, não poderia ficar faltando as práticas de gestão. Sandra de Oliveira e Maria Teresa Hofmann Chesini trazem a comunidade escolar para pensar uma ética amorosa para fazer acontecer a comunicação escolar.

Considerando todas as condições de emergências das discussões feitas no LABDOC, as cidades não poderiam ficar de fora. Vinicius Silveira Borba aborda as possibilidades educativas em territórios urbanos. Uma discussão rica em que são tramadas visões de áreas distintas, abarcando pedagogia e arquitetura para pensar as docências.

Ana Laura Becker da Silva e Caroline Hausmann trazem, para a coletânea, a iniciação científica, mostrando a potência do espaço experimental e experiencial vividos por elas junto ao LABDOC.

Colaborando com as práticas do LABDOC, as colegas Antonia Neves e Daiane Scopel Boff se agregaram ao livro mostrando o caráter subversivo e de inovação no trabalho que realizam dando evidência a indissociabilidade teoria e prática.

Na última parte do livro, mantendo uma linha de organização forjada na prática do LABDOC e mostrando os diálogos com outras experiências de laboratórios, há dois capítulos. O primeiro escrito por Viviane Weschenfelder e Maria Aparecida Cirilo. Juntas elas discutem a equidade racial em uma composição de rede antirracista no Vale do Rio dos Sinos. O outro texto é de Samantha Dias de Lima e Daiane Scopel Boff, tensionando as produções de sentidos de “experiências educativas”.

São 10 subtítulos que organizam os 18 capítulos que compõe a coletânea. Em cada um deles é possível perceber a entrada no LABDOC fazendo a diferença naqueles e naquelas que escrevem suas experiências. Trata-se de um livro de docentes para docentes em qualquer momento de suas experiências. Convido aqueles e aquelas que chegaram até o final de minha apresentação a conhecerem o livro. Não é preciso fazer uma leitura do início ao fim, embora eu recomende, mas ela também pode ser feita aos bocados, pois as amarrações textuais são mantidas na experiência do LABDOC.

Boa leitura!





Parte

1

**APRESENTANDO
O LABDOC**



1

Elí Terezinha Henn Fabris

LABORATÓRIO DE DOCÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS (LABDOC):

**UM ESPAÇO-TEMPO
(DE)FORMAÇÃO**

O LABDOC me proporcionou diversas reflexões na minha prática pedagógica. Nos detalhes, nas intenções, que às vezes se perdem na rotina mecânica do funcionamento da escola. Rever objetivos e dar um real sentido para aquilo que realmente é importante. Foi muito proveitoso poder partilhar com as colegas e com a universidade momentos do meu fazer pedagógico. A escola e a universidade precisam estar juntas, para ambas se auxiliarem (PAIEF3², 2022).³

Este texto decorre de uma agenda de pesquisa iniciada em 2010 (Fabris, 2010), que, naquela época, desenvolveu-se com um grupo de professoras alfabetizadoras da mesma cidade onde a pesquisa⁴ atual foi realizada, resultando na criação e implementação do laboratório. Meu objetivo é apresentar uma modalidade de pesquisa formativa, participativa, colaborativa e de intervenção que se desenvolve em um espaço-tempo experimental e experiencial. Esse tipo de pesquisa-formação está alinhado às novas demandas da formação de professores para a contemporaneidade, que requer uma formação mais próxima dos docentes, na qual esses estejam centralmente envolvidos, e não apenas presentes de maneira passiva e receptiva.

Estudos, como os de Nóvoa (2012), convocam-nos a mudanças, entre elas, o que ele chama de “devolver a formação de professores aos professores”. No entanto, adverte:

- 2 As narrativas dos professores irão compor os capítulos deste livro. Por isso, para os identificarmos (mantendo o acordo de confidencialidade expresso no TCLE da pesquisa), iremos utilizar as siglas PEI (Professor/a da Educação Infantil), PAIEF (Professor/a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), PAIEF (Professor/a dos Anos Finais do Ensino Fundamental) e GES (Gestores), todas acrescidas de numeração conforme organização do material.
- 3 O material empírico será grafado em itálico em todo o livro.
- 4 Trata-se da pesquisa: A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19. (Fabris, 2021-2024). Agradeço todas as ideias para criação e ampliação da concepção já apresentada sobre o laboratório no projeto de pesquisa (CNPq 2020-2024), especialmente ao grupo da 4ª feira de manhã: Sabrine, Gabriela, Eduarda, Victor, Viviane, Luciane, Vinícius, Tiago. Também, agradeço à Elillian, que esteve no início das reuniões, Caroline, Ana Laura em 2022 e 2023. Fortalecidos pelas discussões do GIPEDI/CNPq, o grupo de pesquisa que reúne esses pesquisadores.

Devolver a formação de professores aos professores implica novas obrigações e novas responsabilidades, internas e externas à profissão docente, implica rever grande parte das crenças e das pedagogias do século XX e entrar, de vez, no século em que vivemos (Nóvoa, 2012, p. 21).

Com base nesse entendimento das necessidades contemporâneas na formação de professores, anuncio que este texto também reflete meu compromisso político com as escolas da rede municipal de São Leopoldo, cidade localizada no sul do país. No decorrer da pesquisa, que teve seu período de vigência entre os anos de 2021 e 2024, criamos um laboratório de docências por meio da investigação, estabelecendo uma relação entre a universidade e as escolas dessa rede. O grupo de pesquisa⁵, orientado por esses estudos e pelo próprio projeto, implantou, desenvolveu e consolidou o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/CNPq⁶) durante esse período da pesquisa.

Inicialmente, vou situar alguns conceitos sobre trabalho formativo no laboratório e sobre a docência, para mostrar como a pesquisa e a formação são concebidas e desenvolvidas nesse espaço de pesquisa-formação. Apresento alguns depoimentos dos primeiros professores participantes dos encontros (de)formação, mostrando o quanto essa abordagem coloca em ação os saberes e não saberes que circulam nos espaços escolares e universitários, ao mesmo tempo que se desenvolve a pesquisa-intervenção. Nesse tipo de pesquisa, todos os envolvidos são pesquisadores e passam pela ação transformadora da experiência tal como narrada pela professora que viveu esse processo (de)formação e que selecionei sua narrativa como epígrafe deste texto.

5 Grupo de Pesquisa Gipedi/CNPq coordenado pela profa. Dra. Elí T. Henn Fabris e pelo prof. Dr. Maurício Santos Ferreira, o LABDOC/CNPq/Unisinos tem a coordenação da profa. Elí Fabris e seu grupo de mestrando, doutorando e bolsistas de iniciação científica, que assumem um recorte da pesquisa.

6 Financiado pelo CNPq por meio de uma bolsa produtividade em pesquisa, Pq1D.

Por fim, finalizo com a pretensão de ter evidenciado o LABDOC como um espaço coformativo para exercitar o pensamento, a criação e o saber-fazer docente, em processos intensos de crítica, de exposição, de exercício de pensamento, de argumentação e de escrita que produzem uma transformação de si e do outro. No entanto, um espaço amoroso, em que é possível exercer a crítica e os questionamentos sob um "ombro amigo". Sempre é mais confortável e engajador, contar com a amizade intelectual dos pares para exercer o rigor acadêmico.

PESQUISA, FORMAÇÃO E LABORATÓRIO: ALGUMAS FERRAMENTAS PARA OS EXPERIMENTOS E EXPERIÊNCIAS

Um laboratório, então, é o *habitat* ou espaço (incluindo equipamentos, aparelhos, produtos, formas de vida ou de trabalho, etc.) que oferece as condições para o desenvolvimento de um *ethos* filosófico atento e experimental e, em certo sentido, para a captura do que está acontecendo hoje (Masschelein; Simons, 2014, p. 22).

Esse é o sentido de laboratório que estamos construindo com os professores pesquisadores da escola e da universidade⁷: um espaço para a pesquisa com várias dimensões, já citadas, mas que é também uma pesquisa experiência, trazendo na sua concepção um entendimento de formação e educação de quem vive a experiência (de)formação e sai transformado, pois é necessário que ele esteja vivendo tais práticas integralmente, de forma encarnada, visceral.

7

Denominações que utilizamos no LABDOC para evidenciar que o espaço do laboratório é partilhado com pesquisadores das escolas e da universidade.

Portanto, esse processo não é concedido e depende também das pessoas que desejam ser transformadas. Elas precisam viver o processo ativamente, em clima de engajamento, de pertencimento, assim como estarem abertos para a exposição, para o pensamento, para a criação e para a experiência do e no processo, tal qual como percorrer um caminho, com atenção e entrega.

Vou trazer, para nos ajudar a pensar sobre a experiência, o entendimento do professor Jorge Larrosa, auxiliando-nos a compreender que a experiência não é qualquer fato vivido, ela é rara, pois não temos as condições de possibilidade apropriadas no contemporâneo para que a maioria das experiências sejam possíveis, para que ela nos aconteça. Ele afirma que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, **requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm:** requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, despendar a vontade, suspender o automatismo da ação, **cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço** (Larrosa, 2025, p. 25, grifos meus).

Desse modo, é esse tempo e espaço que tentamos construir e nos dar no espaço do LABDOC, para que outras coisas possam nos acontecer, fazer-nos pensar e nos acordar para aspectos de nosso saber-fazer na docência que já automatizamos e, com isso, podemos criar outras possibilidades. Então, a experiência precisa passar pelo corpo, mas isso, por isso só, talvez, não garanta que o deslocamento de seu entendimento de experiência, proposto por Larrosa, ajude-nos a melhor entendê-la. O autor também afirma que, a partir de uma concepção de experiência como transformação

do sujeito, passa a vê-la como um exercício de atenção ao mundo, pois é o mundo que está a exigir nossa atenção pelo seu desvanecimento (Larrosa, 2015). Se usarmos esse entendimento, essa atenção ao mundo, vamos aliar à nossa própria transformação, que entendemos como necessária, à experiência com o que detectamos de nossa atenção ao mundo. Então, esse espaço do LABDOC será um espaço-tempo que, ao prestar atenção ao mundo, tudo analisa, tudo questiona, e assim podemos viver experiências variadas e acionadas também pelo que acontece no laboratório como experimentos.

John Dewey (1971) vai nos falar do continuum da experiência, que pode ser construída e reconstruída pelo pensamento, pela reflexão e pela ação experimental. Vejamos:

[...] não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum modo, a forma em que se manifestam de início estes desejos e impulsos seja revista e refeita [...] pensar é, assim, livrar-se da ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso (Dewey, 1971, p. 63).

Então, mesmo que o conceito de experiência seja polissêmico, para o laboratório, ele serve para mostrar essa marca existencial da docência, do ato pedagógico, das relações humanas, por isso, apostamos na experiência para viver e, ao exercitar o pensamento⁸, habilitarmos-nos a ver outras possibilidades e criar outras formas de nos conduzir na docência, que vai além das informações, vai além da transmissão, envolvendo a presença e a atenção plena, unidas à ação experimental. Estamos exercitando e operando com o saber-fazer. Isso é fundamental como condição para a experiência acontecer.

Parto da concepção genealógica de Michel Foucault descrita por Veiga-Neto (2007), que, ao observar as condições de emergência

8 Temos que atentar para o conceito de pensamento que usamos, jamais como mera ação cognitiva, mas como uma ação humana que envolve todo o ser: emoções, sentimentos, sensibilidades, corpo e mente. Portanto, pensamento não é uma ação que envolve apenas o mental, mas toda nossa subjetividade produzida por relações de poder-saber (Foucault, 1996).

da formação discursiva, possibilita entendermos como uma prática se constitui, não advindo de uma origem única e definitiva. Essa concepção de pesquisa-formação foi se constituindo desde as primeiras pesquisas que desenvolvi junto aos meus grupos de pesquisa e com a contribuição de outros conhecimentos de investigações desse tipo, como aquelas realizadas em diferentes perspectivas, tais como as pesquisas desenvolvidas por Streck (2012), Brandão (1998), Costa (2002), entre outros, e/ou pesquisas formativas e de intervenção colaborativa, tais como as desenvolvidas por Josso (1999), Candau (1996) e outros. Por conseguinte, o que apresento a seguir são alguns acontecimentos que me constituíram, nos quais fui concebendo e tramando os fios de conhecimentos e saberes provenientes das experiências e dos resultados de pesquisas que me transformaram no que sou hoje e que possibilitaram a criação do LABDOC como expressão dessa conjugação de forças evidenciadas pelos conhecimentos e experiências desenvolvidas junto a esses grupos: GEPI/CNPq, LABDOC Equidade Racial, GPEDEB/CNPq/IFRS, GIPEDI/CNPq e LABDOC/Unisinos/CNPq.

Desde minha inserção na universidade, desenvolvi várias pesquisas, especialmente a partir do ano de 2000, mas só nessa última (Fabris, 2020) que o laboratório emergiu. Eu sempre fui relutante em usar expressões de outras áreas para a educação, por entender que cada área, por mais interdisciplinar que seja sua atuação, precisa conservar um corpo específico de conhecimentos. Mesmo considerando que a expressão “laboratório” se consolidou na área da saúde e de outras áreas mais técnicas, achei que esse termo valeria ser utilizado, pois continha um elemento político que gostaria de assegurar.

Partindo do entendimento de que as humanidades e a educação são campos científicos e podem utilizar-se de espaços como os laboratórios, que indicam, na nossa cultura, esse espaço de pertencimento à ciência, assumo a denominação de laboratório para esse espaço de experimentos e experiências científicas na área

da Educação. A escolha por esse conceito de laboratório tem este compromisso: inscrevê-lo como um espaço científico, onde os professores podem realizar seus experimentos, trazer suas ações, concepções pedagógicas e suas docências, e compor o que chamo de “caixa de ferramentas” para criar e inovar em Educação.

Esse conceito também foi inspirado nos estudos de Sennett (2013), no livro *O Artífice*, pois, ao descrever a relação de trabalho dos artífices, historiciza as oficinas, consideradas as casas dos artífices, com seus rituais, hierarquias, sem romantizar as experiências medievais das oficinas⁹. No entanto, ele mostra outras possibilidades dessa relação com o espaço que tentamos trazer para esse espaço-tempo do laboratório, por exemplo a relação com os mais experientes, os rituais necessários para criarmos o pertencimento e ou engajamento, além da originalidade da criação de cada um, com um outro tipo de relação com o tempo, um tempo desacelerado. Um espaço em que a autoridade seria reconhecida pela qualidade do trabalho bem-feito, ou ainda, pela “qualidade de suas habilidades” (p. 75). Outra questão importante: como o laboratório tem compromisso com o conhecimento científico, as ferramentas precisam contemplar a operação, a experimentação não só do fazer, mas do saber-fazer. Por isso, operar com o pensamento, com as emoções, com a sensibilidade, com o imprevisível. Operar com atenção ao que acontece no mundo tornou-se nosso desafio para, com isso, criar nossas docências e nos constituirmos de outra forma, apossando-nos de outros modos de ser professoras. Se já tivemos oficinas com relações de poder centralizadas, excludentes e baseadas em um pensamento único, hoje, a partir dessa outra inspiração, elas ocorrem com outras relações. Isso nos inspira a dizer que também os laboratórios precisam ser

9 A motivação para a criação das guildas (comunidades de pertencimento) foi a religião, os mestres podiam exercer exploração da mão de obra, uma vez que tinham muito poder sobre os seus aprendizes. Além de outras questões excludentes, não aceitavam mulheres e a habilidade era originada pela cópia. Portanto, só mais tarde com o Iluminismo que esse artífice e essas oficinas começam a exercitar não só o fazer, mas o pensamento.

adequados aos contextos, à sua época e à comunidade de pertencimento a que se destinam.

Nesse sentido, acreditamos na composição da caixa de ferramentas (recursos/conceitos teórico-metodológicos para a criação das docências) e entendemos que pode ser uma possibilidade inovadora e de impacto para enfrentar a cultura da “cópia e repetição” instalada na cultura formativa de muitas escolas e professoras. Nessa criação, os professores são convidados/convocados a pensar, atuar, trocar, participar, colaborar e receber ajuda no seu próprio processo formativo, para dar sentido e conseguir justificar a importância das ações pedagógicas que desenvolvem e/ou reavaliá-las, recriá-las em suas docências. Quando essa vivência passa pelo corpo, pelo exercício de pensamento, transforma-se em uma experiência. Entendendo a experiência docente advinda dos experimentos, que ao serem colocados na ação docente, nos espaços das escolas e em outros ambientes de encontro pedagógico entre alunos, estudantes e o professor, criam a experiência docente nesse exercício da docência. A experiência só é possível com a operação do pensamento e dos experimentos que nos levam a testar, fazer, experimentar. Portanto, o saber-fazer docente torna-se presente na experiência da docência.

No caso do LABDOC, depois da experiência docente, elas voltam ao laboratório como relato e operam como “experimentos pedagógicos”, nos quais os professores e futuros professores descrevem, analisam, fazem relações e conexões com o que entendem como ensinar, educar, aprender, avaliar e podem compor a docência de outros professores, os quais, a partir de seu próprio contexto educacional, incorporam e recriam o que analisam como produtivo para o percurso formativo de seu grupo de alunos e para compor a sua caixa de ferramentas. Tal movimento, além de constituir sempre novas experiências, também compõe um constructo formativo individual que é decorrente da criação e elaboração que cada sujeito realiza e que pode sempre ser validado, ampliado, recortado a partir do constructo criado no coletivo do grupo que participa do processo formativo, conforme já explicado na produção (Fabris; Lima, 2024).

É importante reforçar que a experiência docente sempre é resultado daquilo que o professor vive no contexto de sua turma, com seus alunos; trata-se da ação docente encarnada e autoral exercida na função de ensino, educação e formação. O laboratório, por sua vez, permite a reflexão e convoca o exercício do pensamento acerca do que se faz, como se faz e porque se faz. Constitui-se como um espaço de experimentação, exploração, exame, estudo e pesquisa, que não fica apenas na leitura, mas assume a ação, a dimensão do saber-fazer da docência e do contato com os referenciais que nos ajudam a pensar de outras formas, para continuar compondo e criando novas teorizações e consequentes dimensões práticas, pois a indissociabilidade teoria-prática é outro desafio que assumimos nesse laboratório e nessa formação como (de)formação. Então, as duas dimensões teórico-práticas são tomadas sempre como inseparáveis.

Nesse espaço, essa atitude é permeada pela experiência coformativa (Bahia; Fabris, 2021), pois ocorre em parceria com os colegas professores da escola e da universidade, tornando-a ainda mais qualificada, não por ser a universidade, fonte da pesquisa científica sistematizada, mas justamente pela coformação entre esses dois grupos de pesquisadores: da escola e da universidade.

A dimensão da intervenção é operada durante todo o tempo de trabalho formativo no laboratório, um tipo de intervenção colaborativa, pois tanto os pesquisadores da universidade como os da escola são convocados para intervenções e proposições de pautas entre eles. A qualidade está na abrangência do olhar, no quanto esses dois grupos se deixam tocar pela “crítica radical” ou “hipercrítica” (Veiga-Neto, 2020) e o “estado de diálogo” (Biesta, 2018), duas ferramentas necessárias para o uso no laboratório. “Crítica radical” no sentido foucaultiano de crítica, quando esse filósofo nos exorta a entender como uma verdade se torna tal, que perdemos a noção de sua natureza inventada; não no sentido de que não haja mentiras, mas entendendo que as verdades fazem parte de uma construção histórica e que estão inscritas na episteme de uma época que lhe dá legitimidade.

A crítica é chamada de “radical” porque temos de ir até as raízes das práticas, e aí perceber as tramas de saber, poder e governo que nos envolvem como verdades de uma época. Não significa ser contra ou a favor, mas saber justificar, entender como isso que defendemos como verdade constituiu-se como tal. Com essa ferramenta, podemos melhor compreender as ações pedagógicas envolvidas em nossas docências e analisar as verdades pedagógicas que a maioria das escolas, desde a constituição da pedagogia moderna, assumem como a “grande verdade pedagógica”. Masschelein e Simons (2014), inspirados nos estudos foucaultianos, ajudam-nos a pensar a autoformação e a autoeducação, processos que nos possibilitam assumir a (de)formação, como um exercício que nos joga no conhecimento de si e do outro e na possibilidade da transformação.

Nesse movimento, contrário à tradição moderna, “o trabalho da filosofia é, em primeiro lugar, um trabalho sobre si, isto é, submeter alguém à *“prova da realidade contemporânea”* (Foucault), **o que implica um entendimento não dos outros, mas de si mesmo** - porém de si mesmo não como sujeito do conhecimento, mas **como sujeito da ação**. Essa submissão de alguém à prova é, portanto, **um exercício no contexto da autoformação e autoeducação**: ela procura transformar ou modificar o modo de ser de alguém e como esse alguém vive no presente (Masschelein; Simons, 2014, p. 11, grifos meus).

Mais adiante, nesse mesmo texto, esses autores nos alertam sobre a necessidade de que, mais do que um *ethos crítico* e uma distância crítica, seria necessário um relacionamento íntimo, relacionado a um *ethos* atento e experimental, incluindo o uso público da razão, entendido como um gesto público.

A outra ferramenta que trabalhamos com o grupo foi o “estado de diálogo”, tal qual Gert Biesta (2020) nos desafia a pensar a tarefa educativa como muito mais do que uma atitude, uma forma existencial, um estado e não apenas uma ação de conversar. Ele diz que

Existir como sujeito [...] significa estar em ‘estado de diálogo’ com o quê e quem é o outro; significa estar exposto

ao quê e quem é o outro, ser abordado pelo quê e quem é o outro, ser ensinado pelo quê e quem é o outro, e ponderar o que significa para nossa própria existência e para os desejos que temos em relação à nossa existência (Biesta, 2020, p. 26).

Tal como a crítica radical, essa ferramenta nos ajuda a construir outras relações de (de)formação, pois descentra o sujeito de si mesmo e o coloca em uma outra forma de existência, que tem o que oferecer aos seus colegas e tem o que receber. O Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/Unisinus) é entendido como espaço empírico de pesquisa, experimentação e criação que, a partir de autores como Masschelein e Simons (2014), seria um espaço para um *ethos filosófico*, movimentado com o que nos sugere Oliveira (2015) sobre a ética do saber-fazer, ou Nóvoa (2020) sobre a ética da ação, ou ainda da emergência de um *ethos* experimental conforme Masschelein e Simons (2014) e Silva (2018). Nesse *ethos filosófico*, colocam-se em exposição as docências e todos os processos que as constituem no contemporâneo para serem experimentados, analisados e colocados em espaço público no momento das aulas. Nesse espaço, há experiências coformativas, experimentações, acolhimento, escuta, intervenções, colaboração e participação, movimentando essas ações que compõem as docências dos professores e suas especificidades em cada nível de ensino. Por tudo isso, é possível dizer que essa pesquisa (de)formação é também uma pesquisa-experiência quando desenvolvida em laboratório, pois precisa passar pelo corpo e totalidade do professor que está nela incluído.

O laboratório pretende ser um espaço de ensaio e de experimentação, no qual se pode ver, sentir, usar palavras e retorcê-las para que possam dizer o que ainda não foi dito, como nos ensinam Masschelein e Simons (2014), já citados na epígrafe deste texto, quando anunciam o que entendem por laboratório.

Importante ressaltar que esse laboratório se inspira na característica de código aberto, como espaço para expor e expor-se, um

espaço em que como uma pedagogia aberta (Sennett, 2018) acolhe todas as contribuições e sobre elas presta atenção, olha, movimenta-se, pensa e acolhe as pessoas com as suas almas, não apenas com a cognição. Por isso, pode ser entendida também como uma “pedagogia pobre”, conforme nos sugere Jan Masschelein, em um texto em que defende esse tipo de pesquisa,

Trata-se a pesquisa crítica educacional não como insight e como conhecimento, mas **como possibilidade de abertura para um espaço existencial, um espaço concreto de liberdade prática**. É, portanto, de uma pedagogia pobre que a pesquisa educacional crítica precisa (Masschelein, 2008, p. 37, grifos meus).

No LABDOC, nosso desafio foi colocar em experimentação uma pedagogia que não tem normas e prescrições fechadas, pois acreditamos que ela nos possibilita a pesquisa experiência. Mais uma vez, recorro ao autor já citado para enfatizar que

A pedagogia pobre não coloca sob vigilância, ela não controla, ela não está tomando conta de um reino (o reino da ciência, da racionalidade, da moralidade, da humanidade, etc.), **ela não impõe condições para a entrada, mas, ao contrário, convida a caminhar pelas estradas, a entrar no mundo, a copiar o texto, ou seja, a expor-se** (Masschelein, 2008, p. 43, grifos meus).

Nessa mesma perspectiva, Gallo (2002; 2017) vai falar de uma “educação menor”, entendendo que o aprender nos surpreende, realiza-se e se prolifera na heterogeneidade e não na homogeneização. Nesse sentido, o laboratório de docências contemporâneas pretende ser esse espaço aberto, porque é um espaço para as diferenças, para acolhimento do outro, dos conhecimentos, das experiências sobre as docências, sobre o ensinar e o aprender, sobre o “fazer com”.

No entanto, embora o ensino tenha sua função preservada e reconhecida como função docente, ele precisa dar-se em outras bases para que não fique preso às aprendizagens, mas possa encontrar/criar forças, signos, sinais para emergir e para que sejam criadas outras formas de pensar, fazer educação e viver a humanidade.

O espaço do laboratório precisa constituir-se como um espaço da crítica radical, de estado de diálogo, mas também da artesanania (Sennett, 2013). Ali encontram-se mente e corpo em um tempo longo e necessário, para que cada um possa criar no seu tempo, desenvolver habilidades, trabalhar com qualidade e com satisfação. O autor diz que

Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; **a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação**, a prática se consolida, permitindo que o artesão se aposse da habilidade. A lentidão do **tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação** – o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; **o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade** (Sennett, 2013, p. 328, grifos meus).

A artesanania foi um dos conceitos mais tensionados, problematizados e operados no LABDOC, tanto para pensar a qualidade dos processos pedagógicos (avaliação, planejamento, metodologias, procedimentos) como para a criação, engajamento e cooperação.

O conceito de formação entendido como o processo (de)-formação só se realiza com o encontro pedagógico, com a atitude de cuidado de si para poder cuidar do outro. Com a pergunta, com a ética da partilha (Bahia, 2017) e, mais sistematicamente, com o exercício de pensamento. Esse conceito foi mais trabalhado na etapa do LABDOC 2023. Apoiadas em Masschelein e Simons (2014), que nos inspiraram durante os experimentos no laboratório, acreditamos que essa ferramenta tem o potencial de chamar a nossa atenção para o caminho que estamos trilhando, faz-nos pensar e criar argumentos para saber justificar as nossas escolhas e exercer a crítica como hiper-crítica, desafia-nos a não tomar o cotidiano como uma naturalização de rotinas e ações que ligamos em modo automático. Masschelein e Simons, em seu texto, nos alertam, fundamentados em Hannah Arendt, ao dizer que os humanos parecem não estão equipados nem preparados para a atividade de pensar, então eles nos lembram que:

Assim, nós temos que procurar por **equipamento e preparação** a fim de **elaborar a nossa atitude experimental e de atenção para com o presente** (educacional), do qual nós mesmos somos parte, enquanto assumimos a nossa inserção no tempo, isto é, **enquanto cuidamos de nós mesmos (como sujeitos da ação)** (Masschelein; Simons, 2014, p. 16, grifos meus).

O termo “experiência coformativa” (Bahia; Fabris, 2021) envolve uma atitude, um desejo de pertencer a uma comunidade formativa, necessária a todos que desejam partilhar e transacionar conhecimentos pedagógicos, conhecimentos teórico-práticos sobre a docência. A experiência coformativa nos ajuda a desenvolver um trabalho coletivo e ético dentro das escolas e na universidade.

Figura 1: Laboratório de Docências - Movimentos e Ferramentas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Penso ter explorado algumas ferramentas que, nesse início de jornada no LABDOC/CNPq, ajudaram-nos a partilhar com as

pesquisadoras das escolas essa forma de olhar para as suas ações e operar com as ferramentas sugeridas e outras que emergiram das próprias docências que as professoras relataram. O objetivo foi que cada um(a) de nós pudesse pensar, trocar, coformar, deformar e exercitar o pensamento, a fim de chegar a algum lugar que ainda não tínhamos experimentado e a uma forma de ser professor(a) e exercer a docência que ainda não havíamos criado e/ou pensado como possível. Além dessas ferramentas citadas, outras foram emergindo durante o processo de experimentação e experiências, que foram, então, acionadas para compor o laboratório. Importante ressaltar que tanto pesquisadoras da universidade como das escolas, sentiram-se transformadas, pois, ao viver esses processos, é impossível permanecer igual quando se está centralmente envolvido com a transformação de si e do outro.

Apresento agora alguns depoimentos das professoras com o objetivo de marcar algumas características do LABDOC como a) um espaço coformativo para exercitar o pensamento, a criação e o saber-fazer docente, b) um laboratório que assume a formação de professores como (de)formação e c) um espaço para expor os desafios contemporâneos da vida social e juntos criar caminhos possíveis. No primeiro depoimento a professora analisa suas escolhas na sua ação pedagógica.

*O desafio de **escolher um planejamento** e depois **falar do porquê dessa escolha**, ou ainda **relatar a intencionalidade dada ao momento escolhido**, me fez pensar muito em **para quem e porque são feitas determinadas escolhas em minha ação pedagógica**, permitindo ainda **repensar se nesse processo estou realmente fazendo a escuta desse grupo de crianças com quem convivo diariamente**. Tive a certeza de que é necessário encontrar uma nova forma de registro desse processo, para que contemple com maior clareza o que é proposto no cotidiano, **potencializando ainda mais a reflexão e o replanejar**. Por fim, **poder compartilhar angústias e desafios, bem como os sucessos do nosso cotidiano**, nos mostra que*

não estamos sozinhas e que é necessário nos apoiarmos para nos fortalecermos (PEI 12, 2022).

Nesse experimento, cada professora escolheu um planejamento que tinha desenvolvido e sobre ele teve que realizar algumas ações que envolviam: exercício do pensamento, buscando entender suas compreensões sobre conceitos que movem o seu planejamento, as metodologias que usa e as relações que desenvolve com seus alunos. Vejam que ela ao exercitar o pensamento, reconstrói seu experimento e coloca marcadores de entendimento e compreensão no seu conceito de planejamento que ainda não havia pensado: estou fazendo a escuta dos meus alunos? Que outra forma de registro posso criar para que fique mais claro o que faço e por que faço? Percebe que precisa pensar mais para replanejar. Além disso, nota que, ao compartilhar angústias, ela as divide com os colegas e fica tudo mais leve. A importância da coformação entre os pares aparece como uma potência. Nesse exemplo, é possível perceber a potência do LABDOC como um espaço coformativo para exercitar o pensamento, a criação e o saber-fazer docente. Isso nos anima a mostrar outras recorrências formativas que ocorreram no laboratório.

Desafiada pelo laboratório e tantos outros espaços de coformação, me sinto motivada a seguir vivenciando o estudo, o comprometimento, o sentimento de querer dar o meu melhor dentro do possível e me tornar a professora que quero ser, que independente do formato do planejamento, se dedica, se questione, se posiciona eticamente com sua profissão, mas principalmente, com os seres humanos que passam por mim. Daí eu fiz um agradecimento. Obrigada aos dias que não me disseram "faça isso ou aquilo", mas me ouviram chorar. Obrigada por serem efetivamente um laboratório de docência, respeitando as práticas apresentadas e não emitindo um juízo de definitivo sobre o que é o fazer docente, sendo ele comprometido, autoral e também único ao exercer-se nas relações que se estabelecem, obrigada pela escuta efetiva, tão rara nos dias de hoje. Dessa experiência não saio com um planejamento perfeito, mas transformei e aprimorei um pouco mais o

meu modo de olhar para o meu planejamento e a minha prática na Educação Infantil (PEI 12, 2022).

A crise pandêmica que se abateu sobre a humanidade e se fez sentir na educação – mais fortemente no Brasil desde março/abril de 2020 – desencadeou várias análises e estudos, indicando que não podemos seguir nossas pesquisas e propostas pedagógicas sem considerar esse novo cenário. É preciso levar em conta ao menos dois aspectos: a sobrevivência da humanidade e a vida pós-covid-19 (Narodowski, 2020; Tonucci, 2020; Fabris; Pozzobon, 2020).

Muitos estudos já vinham nos orientando para uma nova “virada cultural”, ou seja, a “virada digital”. Tanto autores internacionais, como Massimo Di Felice (2009) e Byung-Chul Han (2019), quanto a brasileira Eliane Schlemmer (2019) já vêm trabalhando no contexto de modalidades híbridas e multimodais de ensino e anunciando uma vida possível em uma dimensão que a maioria da população e da humanidade ainda está distante de alcançar, embora todos estejam vivendo a “virada digital”.

É impossível falar em docências contemporâneas sem essa interlocução com as novas tecnologias e o hibridismo nos processos de ensino e aprendizagem, o que será uma presença cada vez mais fortalecida nas pesquisas e nas docências. Em um capítulo de um livro, eu e uma colega da equipe do LABDOC escrevemos sobre uma escola que nomeamos Escola da Travessia (Fabris; Sebastiany, 2022). É essa aposta em um movimento de travessia que nos instiga a pensar na construção e reinvenção da escola, de modo que possa assumir sua história, mas despedir-se das “roupas que já não lhes servem mais”, preparar-se para a travessia e com coragem, criar outras possibilidades de uma escola gestada para o nosso tempo, com e para as pessoas deste tempo, que se encontram na própria travessia, contando com esse espaço híbrido, fertilizado pela escola e pela universidade, para juntas gestarem a formação e a escola da travessia. Ocorre-me nesse momento, lembrando tantas reformas educacionais que já tivemos, que talvez a condição da reinvenção

seja produzida pelo próprio movimento da travessia. E que talvez uma ponte fixa não seja possível, mas um desafio permanente, uma travessia que nos coloque sempre nessa condição de estar a caminho, nunca de chegada definitiva, uma travessia permanente, um “estado de travessia”.

As pesquisas (Nóvoa, 1995; Gatti, 2010; André, 2012; Tardif, 2002) e as legislações atuais (BNC Formação, 2018) ou dos documentos da UNESCO (2019) vêm mostrando as necessidades e as carências nas pesquisas na área da educação, tanto temáticas quanto metodológicas.

No laboratório de docências contemporâneas, considera-se que, na escola, produzem-se conhecimentos escolares, conforme assumidos por Lopes (2019) que, em relação com a universidade, são sistematizados em conhecimentos científicos; daí a importância da coformação e de espaços de investigação e criação de docências que unam os alunos licenciandos (futuros professores), os professores em exercício e os professores da universidade para o exercício da coformação.

Nóvoa (2020), em entrevista, ao ser questionado sobre a importância de se discutir e pesquisar a formação inicial e continuada, respondeu com uma síntese de suas preocupações e sugestões para a formação de professores. As sugestões do autor foram aceitas por nós, do LABDOC, como desafios para vivermos o laboratório em suas ações experimentais: a) Assumir o saber-fazer docente centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; b) A necessidade da formação passar “para dentro” da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes centralidade na formação dos mais jovens; c) Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico e também, as subjetividades docentes; d) Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e) Desenvolver

o princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação, conforme Nóvoa (2020). No entanto, o mais importante é que os pesquisadores envolvidos tragam das suas escolas, das suas experiências e/ou das suas vivências os casos a serem estudados e analisados, suas dúvidas, suas descobertas, suas perguntas.

As docências contemporâneas precisam ser gestadas com os professores das escolas junto aos professores formadores das universidades e aos futuros professores, os alunos e alunas das licenciaturas. No entanto, é preciso abrir-se para o contexto cultural, não para reforçar o que deve ou não deve ser ensinado, mas para que esse contexto seja uma ferramenta dos processos educativos desenvolvidos pela comunidade educativa. Tanto a escola quanto o contexto cultural podem propor e desenvolver juntos pautas educativas. Nessa negociação cultural, o professor continua a ser o profissional responsável pelo ensino que é retomado como uma função docente (Biesta, 2018). Dessa forma, conforme afirma Biesta (2018), a (re)descoberta do ensino está em devolver o ensino à educação, aquela desenvolvida nos seus três domínios que sempre precisam estar em jogo, em equilíbrio: *socialização, qualificação e subjetivação*. Uma educação com essa densidade tem força transformadora.

Nesse entendimento de ensino, a responsabilidade pedagógica (Masschelein; Simons, 2014; Bahia, 2020; Silva, 2018; Enzweiler, 2017; Dal'Igna; Scherer; Silva, 2020) assume uma posição ética: ensinar com compromisso com os recém-chegados (Arendt, 1990) para não apenas integrá-los na cultura, mas para possibilitar que o conhecimento seja colocado na aula como momento público (Masschelein; Simons, 2014) e possa fazer do aluno um cidadão e das cidades um ambiente melhor, em que o aluno viverá, participando de forma ativa da construção de seu território, ruas, vilas, contexto e cidade.

Nesta modalidade de pesquisa, concebe-se o processo de investigação como um processo de formar e de (de)formar, de

assumir verdades e de desfazer-se delas. No processo de constituir-se pela experiência, é possível evidenciar, no processo e no final da caminhada, um constructo formativo. É nesse constructo que vai se consolidando o *ethos* de formação (Dal'Igna; Fabris, 2015), o clima, a cultura de pertencimento e de engajamento ético aos processos formativos. Esse constructo formativo conserva as singularidades dos sujeitos envolvidos, mas também as marcas coletivas de pertencimento do grupo. Por isso, ele é um processo individual, mas produzido no coletivo, com uma ligação com o grupo no qual foi forjado (Fabris, 2010).

O conceito “(de)formação” teve inspiração em outros autores que concebem o processo com um sentido semelhante, como anunciado por Ferraz e Nunes:

Torna-se crucial tentarmos, portanto, **combater os processos que visam à forma(ta)ção de professores** e, ao invés disso, **instaurar situações em que a deformação se expresse**. Deformar, por conseguinte, **é tirar dos limites que tornam o pensar restrito a opiniões**, as quais enclausuram as práticas docentes na mera reprodução de informações já dadas. **Deformar é a possibilidade de colocar o diferente como algo próprio ao mundo, de pensar rumo às novas formas de sentido, para o homem, para o pensamento, para o professor, para a escola**. Deformar é desterritorializar os mecanismos que fixam e cerceiam a formação do professor, restringindo-o a ser reproduzidor de verdades em si, **potencializando formas outras de pensar criativamente, de ser um produtor de conhecimento no contexto do local em que atua** (Ferraz; Nunes, 2020, p. 104, grifos meus).

Nesse sentido, Bahia (2024), ao desenvolver um recorte da pesquisa mais abrangente, analisou o tipo de formação continuada desenvolvida nesse laboratório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no final da tese defendeu a necessidade de pensar de outros modos a formação continuada, o que denominou de “(de)-formação continuada como forma de vida docente”. Nesta tese há um

aprofundamento tanto do conceito (de)formação como da formação continuada desenvolvida neste laboratório.

Ao finalizar este capítulo, reafirmarei o compromisso ético e político por um espaço de estudo e (de)formação que seja amoroso e onde se cultive a amizade intelectual, junto do rigor acadêmico. É o que veremos a seguir com o último depoimento de uma professora:

*Eu acredito que na partilha, nossa prática se torne ainda mais reflexiva. **Quantas vezes uma pergunta responde mais que uma resposta?** Ao trazermos essas partilhas, os planejamentos, os fatos vivos do cotidiano da escola, nas noites de segundas-feiras, **recebemos ombros amigos para os desabafos, mas acima de tudo, recebemos o ombro amigo que questiona**, digo amigo, pois nunca foi num tom de crítica, mas de pensar junto, aquele tom de já estive numa situação assim, quem sabe por esse caminho consiga algum resultado (PEI 4, 2023, grifos meus).*

Esse espaço de pertencimento, de engajamento e de amizade intelectual foi preservado, tanto no grupo geral como nos grupos específicos. No entanto, a intervenção sempre foi exercida para preservar um princípio que temos como formadores de professores, ou seja, podemos dizer tudo que desejamos, mas tudo que dizemos precisa passar pelo crivo do conhecimento científico e da crítica radical. Então, pensar o que foi dito e realizado foi sempre um ponto de atenção.

“Docências”, nesse laboratório, é expressão da relação pedagógica entre alunos e professores. Assumo o termo “docências” no plural, porque a docência tem muitas nuances e camadas – o que mostra a sua característica plural, pois são muitas e diferenciadas as suas modalidades –, mas paradoxalmente é sempre única, autoral e diversa, o que mostra sua complexidade, multiplicidade, singularidade e atualidade. A docência de um professor nunca se repete de forma igual; ele sempre tem em sua frente pessoas, alunos que criam com ele e o espaço-tempo que os tramam em um acontecimento.

A docência como acontecimento e experiência é presença, é ato. Viver a experiência da docência convoca não só o professor, mas quem está com ele nesse jogo da educação, desenvolvendo *a socialização, a qualificação e a subjetivação* (Biesta, 2020). Acontecimentos como a experiência são sempre contingentes, não podem ser copiados na sua versão primeira. O que vemos na maioria das práticas de ensino são vivências, ensaios, por exemplo, o que muitos estudantes realizam como estudo e experimentos de microaulas¹⁰.

Desde a minha primeira pesquisa na área da Educação (Fabris, 1999), passei a defender uma docência em que o professor toma decisões, descarta, inclui, separa, seleciona, experimenta, observa, cheira, olha, saboreia, corre, imobiliza, observa, escreve, lê, emociona-se, chora, entristece-se, canta, dança, silencia e consegue imaginar a surpresa, a alegria, o impacto da sua proposta pedagógica e da sua docência no seu corpo e no corpo de seus alunos, bem como em sua própria vida e na de seus alunos. Esse professor olha e analisa os seus alunos, mas cria horizontes para que alcem voos. Consegue projetar junto a eles “futuros possíveis”, em um jogo no qual o aluno participa. O aluno pode escolher, discordar, criar, dar o seu colorido ao caminho e ao que surge na docência desse professor como possibilidade de dissenso, “dissenso” como possibilidade de pensar e criar o que ainda não foi pensado e criado, o que ainda não existe. Muitas vezes advém das perguntas que ainda não temos respostas.

Na pesquisa, assim como na docência, vamos construindo um processo, pois à medida que avançamos nos “experimentos” e na “experiência” vamos incorporando, literalmente, assumindo no corpo e na vida pelo processo de subjetivação e objetivação, formas que selecionamos como ferramentas e que vão nos constituindo e, ao

10 Microaulas são ensaios de aulas planejadas e que em tempo menor, são desenvolvidas com todas as partes que compõem uma aula, mas em tempo reduzido. Uma microaula é uma aula com tempo menor, usada em concursos e ou em laboratórios para que experimentos sejam realizados, analisados, avaliados e ressignificados, antes da experiência em sala de aula.

mesmo tempo, produzindo docências e experiências. Para nós, no LABDOC, os experimentos advêm do trabalho entre o pensamento e o fazer, movimento que nos possibilita criar. Já a experiência advêm do trabalho em colocar, no exercício da docência, um experimento, ou uma viver de forma em que o pensamento esteja presente, para registrar e analisar o processo vivido. Sem pensamentos/ações em exercício, essas descrições, planos, propostas não são experiências, mas vivências.

Nem sempre as docências favorecem que os alunos criem seus próprios modos de condução, esse é um dos exercícios importantes que o laboratório buscou desenvolver: analisar as verdades pedagógicas que circulam nas docências desses professores e que muitas vezes, impedem a autonomia e a expressão da voz dos alunos. É importante marcar que esse plural das docências não significa uma customização, em que cada aluno poderá servir-se como uma prática de self-service, sempre atendendo apenas o que deseja aprender; ele está em um coletivo e, como tal, participante desse espaço coletivo, deve aprender a negociar democraticamente o que serve ao coletivo, mas isso não impede a emergência de sua singularidade.

Segundo Biesta (2020), o ensino deve ser devolvido para a Educação, mas um ensino que tem no “estado de diálogo” uma condição privilegiada para que as docências possam criar espaços democráticos e de pertencimento. A docência mexe com todo o nosso ser: conhecimentos, sentimentos, emoções, pensamentos, memórias, consciente e subconsciente. Ela pode ser considerada um elemento constitutivo do eu, tanto pelos conhecimentos pedagógicos – pois é preciso tomar consciência e apossar-se do que sou e sobre o que aprendi sobre ser professor – quanto pelos conhecimentos específicos que constituem o ensino; tudo isso amalgamado com a caminhada de cada professor pelo seu desbravar do mundo, pela sua caminhada com o mundo.

A docência, tal como o nosso grupo vem pesquisando, é uma parte do trabalho docente. A docência é constituída pelo professor,

e esse é por ela constituído. Ela é um processo inacabado, autoral, que envolve as dimensões: pessoais, coformativas, éticas, estéticas e políticas. É constituída pela e na responsabilidade pedagógica, a qual creditamos duas grandes dimensões que trazem a ação para a docência: o alunar e o professorar, conforme nos desafia a pensar Biesta (2020), que, ao defender o retorno do ensino, reitera que o aluno precisa “alunar” e que ao professor cabe “professorar”. Essa ação é constituída pela interação comprometida com o conhecimento partilhado.

Só existe docência no encontro comprometido entre aluno e professor, no qual cada um fala a sua linguagem, mas que já não é mais propriamente sua, mas a linguagem do encontro pedagógico, na qual um adulto e uma criança, de um dado contexto, exploram o conhecimento e vivem sua atuação pedagógica para conhecer, saber mais, saber melhor, encantar-se com o engajamento ao redor do conhecimento.

Momento de buscar no outro, nas possibilidades das perguntas do outro, do erro do outro, no encontro com as suas perguntas, encontrar força, apoio, ajuda, trocas, que chamamos de coformação para chegar às respostas, às construções, às elaborações. É por meio dessa formação compartilhada, desse comprometimento com a aprendizagem do outro que vamos nos reconhecendo como professoras em constituição permanente. O conhecimento é chama que corta, une, queima, refresca, alimenta, nos deixa famintos, que sempre desafia e nos faz sempre mais inquietos para saber mais.

Talvez seja uma possibilidade pensar a (de)formação e a docência como encontro, pois se o “[...] *nosso encontro na escola é sempre um encontro pedagógico, e se é um encontro pedagógico, eu tenho que me comprometer*” (Pesquisadora da Universidade 1), visto que “[...] *não se faz docência sem intencionalidade, não é? Também acho, como vocês, sobre essa necessidade de saber o que vamos fazer, por que vamos fazer, e de um tempo maior, para desenvolver, não dá para fragmentar*” (Pesquisadora da universidade 1).

Entretanto, o que esse encontro pedagógico que ocorre pela docência usa como ferramentas? Ou, antes ainda, por que nos encontramos no espaço/tempo da docência? Qual o objetivo da docência? O encontro pedagógico nos permite ter acesso ao conhecimento de uma forma ativa e comprometida com o outro. A escola chama seus alunos para o envolvimento e engajamento com o estudo ativo. Professores e alunos se envolvem com o estudo para conhecer. Nesse jogo, aprendem muito mais que conhecimentos específicos, mas sobre socialização e humanidade. Quais ferramentas são necessárias para exercer a docência? No LABDOC usamos muitas delas, experimentamos e experienciamos com elas.

Acredito, como Nóvoa (2012) e Tardif (2002), que os conhecimentos e saberes disciplinares, pedagógicos e da profissão são importantes e necessários. Nóvoa nos chama atenção para os conhecimentos da profissão que são menos reforçados na formação, mas que, no exercício da docência, são os que dão força e direção ao fazer docente. As pesquisas anteriores já apontavam a potência da relação coformativa entre professores mais experientes e iniciantes, entre pibidiano e supervisores na relação de partilha, trocas e cooperação.

A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação torna-se um grande esforço (Sennett, 2012, p. 9).

Essa abertura para o outro, a partir da exposição e da escuta mobilizaram diferentes saberes por meio da cooperação, da “[...] interrogação e no diálogo com nossos colegas que podemos encontrar uma formação continuada baseada na cooperação. Na cooperação e na criação, isto é, numa reflexão e pesquisa sobre o trabalho docente” (Nóvoa, 2016, n.p.).

No LABDOC, esses são os eixos que são potencializados. Aprender com o cotidiano de nossos professores não apenas o

conhecimento específico das áreas de conhecimentos e o pedagógico do saber ensinar, mas sim as questões do “tato pedagógico” que aparecem nos relatos de experiência de nossos professores pesquisadores da escola, da experiência na e com a docência.

SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NO LABDOC: DESAFIOS DE UM GRUPO ENGAJADO, AMOROSO E COMPROMETIDO

Viver a experiência do LABDOC como pesquisadora e como professora que tem se dedicado à formação de professores junto a esse grupo de pesquisadores que desenvolveram recortes dessa pesquisa, coordenando os grupos específicos, foi uma experiência ímpar na minha vida de pesquisadora e orientadora. Um grupo de pesquisadores que, além de engajados, eram vibrantes e ativistas. Em todos percebia um brilho no olhar e uma participação ativa de quem é apaixonado pelo que faz. Na Educação Infantil, o grupo criou ciclotramas para adentrar as especificidades da Educação Infantil. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o grupo criou bordados em folhas para bordar as suas docências em uma formação como (de)formação continuada e rendeu uma tese de doutorado pela Universidade Federal da Bahia (2024). Ainda temos duas dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado em andamento, decorrentes do LABDOC e desenvolvidas nos Institutos Federais de Charqueadas, Bento Gonçalves e Vacaria).

Alguns resultados que foram evidenciados:

- a. **Os efeitos da Covid-19 tanto nos alunos quanto nos professores** foram profundos e estão ainda a produzir impactos na Rede pesquisada, principalmente nas aprendizagens dos

alunos. As duas pesquisas desenvolvidas sobre a pandemia, Sebastiany (2022), em uma monografia do Curso de Pedagogia, e Saueressig (2023), em uma dissertação de mestrado, mostram que a educação durante esse período foi terceirizada para as famílias e que, apesar das dificuldades, as professoras se engajaram e buscaram meios de manter o contato com as escolas de diferentes formas por meio de ações possíveis e emergenciais. Nas sessões do LABDOC, as professoras compartilhavam o quanto ainda estavam vivendo esses efeitos da pandemia com as fragilidades que seus alunos ainda estavam apresentando.

- b. ***É importante conhecer e identificar as especificidades das docências***, para isso os grupos da Educação Infantil e das duas etapas do Ensino Fundamental discutiram e analisaram as especificidades das docências nessas etapas de Ensino e perceberam a necessidade de continuar, em cada escola, esse trabalho minucioso sobre as especificidades de cada nível de Ensino. Há diferenças culturais distintas que os professores precisam conhecer para uma melhor comunicação com esses distintos públicos. Conhecer quem são essas crianças/alunos é o que possibilitará aos professores se conectarem mais profundamente com cada criança e jovem que são seus alunos. Só assim poderão criar propostas conectadas com as crianças de cada etapa, mas que pertencem a uma cultura e a contextos muito diferenciados. A docência na Educação Infantil tem especificidades diferentes do Ensino Fundamental 1 e 2, por isso, mesmo sabendo que esses limites são invenções humanas, elas precisam sempre ser problematizadas e analisadas a partir de seus diferentes contextos.
- c. ***A formação de professores precisa investir em processos complexos de constituição do sujeito e das docências***, visto que os professores das escolas estão atuando,

majoritariamente, em uma lógica de cumprimento de normativas, mas sem espaço para os “exercícios de pensamento”, do “cuidado de si” e da criação de uma docência autoral. Uma formação inicial e continuada que se desenvolva em outras bases, pois outra cultura formativa é necessária. Percebeu-se uma dificuldade inicial de participação e de exposição, mas que logo foi vencida, mas pela dificuldade de escrita das pesquisadoras da escola, mostrou-se cada vez mais necessária uma mudança formativa a ser enfrentada pelas instituições que oferecem e promovem formações. Entendo que escrita autoral, a escrita que organiza e sistematiza o pensamento e faz operar esquemas que possibilitam ao professor realizar de outras formas suas análises e suas propostas, para que possa envolver seus alunos no processo de pensamento. Esse hábito é condição necessária para quem se propõe a ensinar e alfabetizar. Quem não lê, não escreve e não pensa, possivelmente, não vai mostrar paixão por essas ações e não vai poder encantar seus alunos por esses exercícios, que fazem do professor muito mais do que alguém que ensina e sim um visionário de mundos possíveis e um companheiro de viagem que encanta pela presença intensa de referências de modos de ser e agir.

- d. ***A relação quase inexistente com a cidade***, fora do ambiente escolar, indica a necessidade de ampliar esses espaços de interações e as relações que promovam desenvolvimento da cidadania participativa. A escola deve desenvolver propostas para que os alunos conheçam a sua cidade, compreendam o seu funcionamento e possam participar do planejamento, apontando necessidades e prioridades. Desse modo, criando uma cidade aberta para a comunidade, em que as escolas possam atuar como articuladoras na sua construção. Uma cidade que também educa, mas que principalmente acolhe a toda a comunidade para que possa ser revitalizada pela potência de sua gente e que, ao se abrir, crie espaços de

convivência, de lazer, de prevenção e cuidados de saúde, de leitura, de escrita, de preservação de memórias. Uma cidade que desenvolve a cultura do cuidado com o planeta e com todos os seres.

- e. **A necessidade de uma outra cultura formativa**, visto que a formação de professores, em todos os seus níveis de ensino, etapas e públicos, precisa romper com a cultura formativa existente: planejamento, avaliação, metodologia, currículo, concebidos pela teoria dos dois mundos de Platão, em que a dicotomização cria polos que são reforçados constantemente como os espaços do bem e do mal, do eficiente e do ineficiente, da qualidade e da má qualidade. O mundo é muito mais complexo que essas dicotomias, por isso precisamos criar propostas com diferentes atores sociais, nas quais eles sejam protagonistas junto com os professores. Não significa que a função docente deixe de existir, o ensino é função e responsabilidade do professor, mas sem o “alunar” proposto por Biesta, sem essa ação e responsabilidade do aluno, pelo seu trabalho de estudante, não existe o pacto firmado no ato pedagógico entre professor e aluno. A formação ainda é centrada em uma concepção de ensino como função apenas do professor, em que o aluno é um ser passivo nessa relação do ensino e da aprendizagem. A linguagem da aprendizagem, já extensivamente analisada por autores como Biesta (2018), Masschelein e Simons (2014), contribui para o esmaecimento do ensino, que, movido pela racionalidade neoliberal, não apenas centra todo o foco nas aprendizagens, mas cria outras referências nas relações, nas quais o aluno é o protagonista, o professor um organizador de ambientes e um facilitador. Alerto que estou apenas referindo de uma forma passageira e correndo o risco de tratar superficialmente uma questão muito mais profunda e abrangente. Por isso, sugiro as leituras desses autores. Trouxe tal questão por considerar importante entender essas transformações não só nas práticas, mas nos

conceitos que constroem nossas ações e posições como professores. A necessidade de outra cultura formativa que movimente de outras formas, tanto a formação quanto a atuação docente ficou evidente nos movimentos do laboratório.

Além desses pontos citados, cada grupo desenvolveu, em cada encontro, uma formação que foi envolvendo a cada um(a) nos processos de discussão e ampliação dos objetivos do LABDOC. Tudo apontava para a continuidade de uma pesquisa que reforçasse a autoformação, a coformação e a (de)formação nos processos de práticas de si, o que vamos realizar na próxima pesquisa por meio da correspondência pedagógica, pois a exposição oral foi bem experimentada no laboratório com o expor-se, com relatos e perguntas, mas a parte que se refere à escrita acadêmica, essa é sempre mais difícil para os professores da escola, que no seu cotidiano vivem uma dinâmica que não privilegia o tempo de estudo e de escrita. Esse será o desafio da próxima fase do LABDOC.

Para encerrar, apresento uma pergunta que pode ser feita por quem lê esse texto. O LABDOC resolveria qualquer problema de formação? A resposta é: Não! Ele inclusive é proposto como um espaço potencial (de)formação, por si só, mas, sem pessoas que se engajem e aceitem realizar exercícios com os quais poderá se transformar, nada ocorrerá. Como já mencionava Larrosa (2019, p. 13):

[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece [...].

Nossa experiência até agora é que o LABDOC tem sido uma potente ferramenta, principalmente para as secretarias de Educação, para as escolas e para os grupos em que a conversação e as relações humanas possam se dar em grupos não tão grandes. Depende de cada sujeito e de como cada um assume a proposta (de)formação, poder perceber a qualidade e a pertinência do laboratório.

Ao finalizar esse texto apresento alguns depoimentos das participantes que mostram como elas sentiram/viveram esses encontros do/no laboratório:

*Participar dos encontros do Labdoc, foi muito gratificante e acolhedor, principalmente neste retorno pós-pandêmico, onde nossa profissão “professor” sofreu tantas inquietações. **A cada encontro foi proporcionado muitas reflexões sobre nossas práticas, o que geralmente não fazemos, e ter pessoas que nos façam refletir, nos provoque a pensar sobre o “ser professor”, sobre o que fizemos ou deixamos de fazer. Com certeza contribuiu muito para minha prática e também me fez perceber que nem tudo que fizemos está perdido. [...]** Muito obrigada pela oportunidade de poder compartilhar experiências com pessoas especiais (PAIEF 2, 2022, grifos meus).*

*O Laboratório, ele é um lugar de partilha das nossas práticas, do nosso planejamento. **Um lugar em que a gente faz uma reflexão coletiva daquilo que a gente traz – das nossas dúvidas, dos nossos olhares para nossas turmas. Então, a gente acaba falando muito sobre a nossa prática, e tendo o apoio dos colegas, um olhar diferente para o nosso [...], fazendo uma reflexão coletiva, na verdade, sobre uma prática cotidiana que a gente tem na escola. [...] é muito enriquecedor, porque são pequenos grupos, não é? São grupos em que a gente encontra apoio, em que a gente encontra, muitas vezes, um outro olhar para aquilo que a gente traz, também fazendo a gente refletir. E eu acho que é muito importante esses espaços dentro do nosso cotidiano e a gente tem a contribuição, então, também, da professora [...], dos mestrandos e doutorandos que acompanham ela nessa pesquisa (PEI 4, 2023, grifos meus).***

Encerrar esse texto com esses relatos, possibilita que eu me alegre com os processos vividos com essas professoras e com a equipe do LABDOC, no entanto, não me permite assumir o laboratório como um espaço-tempo que tudo transforma ou uma espécie de lugar em que tudo pode ser transformado milagrosamente.

Reafirmá-lo como um lugar que exige trabalho árduo e rigoroso sobre si e sobre o outro. Exige comprometimento consigo mesmo, com a sua docência, com o estudo e com a criação. Então, é preciso dizer que nem todas as professoras conseguiram permanecer juntas até o final e dar continuidade ao processo, não por não serem capazes, mas por não reunirem um conjunto de condições que as habilitassem a estar plenas nesse espaço-tempo (de)formação. Meu agradecimento a todas as professoras participantes do LABDOC, vocês nos possibilitaram acessar alguns conhecimentos sobre suas docências que só a experiência nas suas escolas tornaram possível. Acreditem mais na força e beleza do trabalho e conhecimentos de cada uma. Continuem operando com os princípios do laboratório em suas turmas e em suas escolas! Que cada ambiente educativo seja um laboratório.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.
- ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Textura**, v. 23, n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A (de)formação continuada como forma de vida docente: experiências de professores pesquisadores em um laboratório de docências**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

BIESTA, Gert. Há necessidade de (re)descobrir o ensino? In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; Dal'Igna, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018.

BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do Ensino**. Tradução: Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 205 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. **Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

CANAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.R; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 2020.

DAL'IGNA; Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. Dossiê Formação de Professores: Políticas e Práticas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, 2015.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971. [Texto original publicado em 1938].

DI FELICE, Massimo. **Paisagens pós-urbanas**: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar. São Paulo: Annablume, 2009.

ENZWEILER, Deise. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine B; KLEIN, Rejane S. (org.) **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Apris, 2017. p. 33-51.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **As tramas do currículo e o desempenho escolar**: as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Projeto de pesquisa, Financiado pelo CNPq/Unisinos, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008-2010.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Relação universidade e escola**: processos de formação e exercício da docência na escola pública. Projeto de Pesquisa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015-2018.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. Projeto de Pesquisa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A produção de docências contemporâneas**: a experiência coformativa ente professores e futuros professores em tempos de Covid-19. Projeto de Pesquisa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; POZZOBON, Marta C. Cezar. Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um “soco” na formação de professores. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 2, p. 233-236, 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (de)formação e a produção de um constructo formativo para a formação de professores. In: LIMA, Samantha Dias (org.) **Guia da Educação 4.0**: O Ensino e a Aprendizagem no Ensino Superior no “novo” Século XXI. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

FERRAZ, Cláudio Benito; NUNES, Flaviana Gasparotti. Ser Professor: deformar e criar pensamentos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 94-113, jul./dez. 2012.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: Estratégia Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 2023-222.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michel Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GALLO, Silvio. O Aprender em Múltiplas Dimensões. **Perspectivas Da Educação Matemática**, v.10, p. 103-114, 2017. Disponível: <http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491>. Acesso em: 23 out. 2024.

GALLO, Silvio. Em torno de uma “Educação Menor”. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade**: Cultura e globalização. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

HORN, Cláudia Inês. **Documentação pedagógica**: a produção da criança protagonista e do professor designer. 2017. 263f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

LOPES, Maura. Ritorno e circuito formativo pedagógico. *In*: LOPES, Maura; MORGENSTERN, Juliane Marschall (org.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Apris, 2019. p. 19-40.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 3, n. 1, p. 35-48, 2008.

NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. Trad. Tania Gi. **Pensar a educação**. 6 de maio de 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>. Acesso em: 23 out. 2024.

NEVES, Antônia Regina Gomes. **Práticas pedagógicas contemporâneas**: uma análise da série Destino: Educação - Escolas Inovadoras. 2020. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

NÓVOA, António (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012.

OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. **Docências Em Escola De Fronteira**: diferenças, invisibilidade e possibilidades de pedagogias interculturais. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Práticas de iniciação à docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 639-660, 2017.

RIBEIRO, Michele Mendes. **Professores iniciantes de língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental**: docências da (in)completude. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, Richard. **Construir e habitar**: ética para uma cidade aberta. São Paulo: Record, 2018.

SERRES, Michel. **Tempo de crise**. Bertrand Brasil, 2017.

SILVA, Miriã Zimmermann da; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia;

SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 108-125.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José Antonio. Modalidade da Pós-Graduação Stricto Sensu em discussão: dos modelos de EaD aos ecossistemas de inovação num contexto híbrido e multimodal. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 4, 2019.

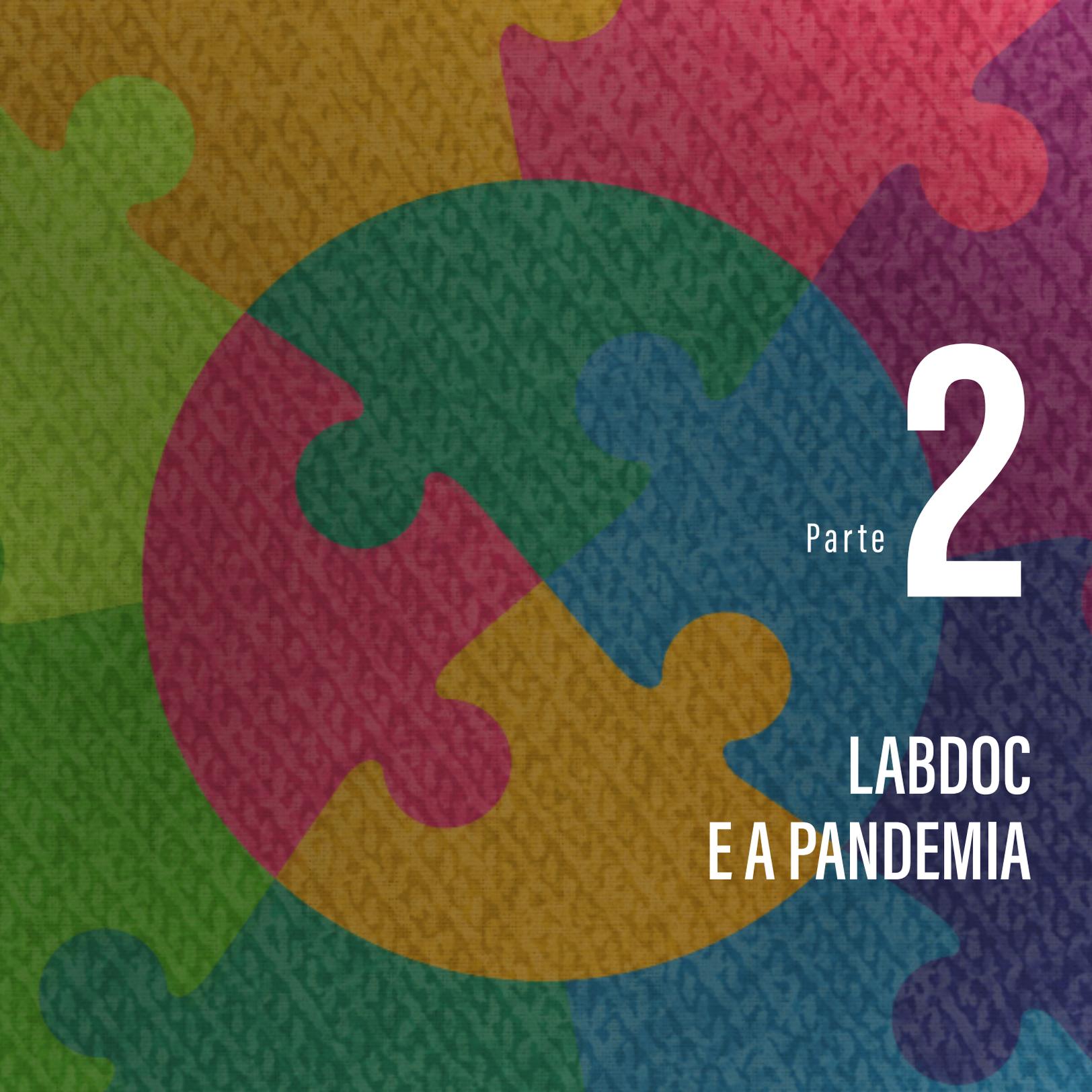
STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep337.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento**: diálogos em educação, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr. 2020.



Parte

2

**LABDOC
E A PANDEMIA**



2

*Eduarda Sebastiany
Gabriela Saueressig*

**PANDEMIA E NOVAS
CONFIGURAÇÕES
DO ESPAÇO ESCOLAR:
RECRIA(AÇÕES) NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES E NAS DOCÊNCIAS**

Em casa, com essa sensação tênue e privilegiada de estar protegida de um vírus, redimensionamos o mundo e a nossa própria vida. Que docência pode emergir daí, em meio aos cacos do que pensamos que somos? Há algo para aprender? (Loponte, 2020, p. 93).

Em 2020, presenciamos a difícil e necessária reinvenção docente. Difícil, porque precisou ocorrer de forma instantânea, sem aviso prévio, uma migração sem preparação ou formação para tal. Necessária, porque não seria possível manter a configuração escolar existente. A não presencialidade demandou uma recri(ação) docente, em que os professores se viram “[...] imersos em uma névoa [...]” e seguiram “[...] através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 17).

Recri(ação), pois, naquele momento, foi preciso implementar ações urgentes e possíveis, como em momentos de guerra e de pânico. Ao assistirmos à televisão, o caos era transposto para dentro de nossas casas. No dia em que a cidade onde moramos parou, 19 de março de 2020, acordamos sentindo-nos transportadas para o cenário descrito na música de Raul Seixas: “O dia em que a Terra parou”, e o silêncio tomou conta. Esse clima perdurou por muitos dias, até que fomos obrigadas a reagir e recriar novas possibilidades de vida social. Com a escola, o processo foi semelhante. A formação universitária e a prática docente passaram por diversas transformações. Refletir sobre essas experiências pode nos oferecer valiosas pistas sobre o trabalho docente, a formação e a escola no contexto pós-pandemia.

Tendo presente esse cenário, este capítulo tem o objetivo de apresentar os resultados de duas pesquisas, uma monografia¹¹ e uma dissertação de mestrado¹², desenvolvidas pela primeira e segunda autora, respectivamente, as quais analisaram as docências e a

11 Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Unisinos.

12 Trabalho de pesquisa apresentado para obtenção do título de Mestre em Educação pelo PPGEdU/Unisinos.

formação docente no período pandêmico. Os dois trabalhos derivam da pesquisa que deu origem a este livro, coordenada pela Professora Elí Fabris e, portanto, foram orientados também por ela.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA TENTATIVA DE MANTER A ESCOLA VIVA

Quando se pensa a escola ou mesmo a educação, a primeira imagem que nos vem à mente é a de um espaço com materiais diversificados, cores, livros, adultos e crianças. Essa junção de materiais corporais e espaciais está em uma sintonia com sons e movimentos que se apresentam como um uníssonos, que seria impossível descrever separadamente. Esse cenário, composto há tantos anos e presente na nossa cultura, parece-nos naturais de uma escola. É essa escola que se mantém com suas tradições e inovações, mas que nunca perdem a forma-escola (Neves; Bahia; Fabris, 2020), naturalizando formas de ser e agir e, na maioria delas, buscando manter uma homogeneização dessas formas de ser, saber e conviver. A sua natureza inventada muitas vezes é esquecida e parece ser intocável.

Em 2020, encontramos uma nova realidade na educação, mesmo com muitos discursos sobre as tecnologias, a introdução dos computadores na escola, a inserção de telas e demais recursos, fomos invadidos por uma necessidade de readaptação da vida: fomos literalmente parados por uma pandemia¹³. Ficamos limitadas a uma solução possível de manter a saúde, pela necessidade de um

13

A pandemia de Covid-19 foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, exigindo o distanciamento social e muitas medidas para a continuidade da vida em sociedade. O Brasil contabilizou, desde março de 2020, mais de 36 milhões de infectados, e desses cerca de 693 mil vieram a óbito. Em São Leopoldo, município da região metropolitana de Porto Alegre/RS, onde desenvolvemos nossas pesquisas, os casos ultrapassam a faixa de 49 mil infectados, e já foram registrados 902 óbitos desde o início da pandemia. Um cenário nefasto que assustou e trouxe insegurança à toda a população. A OMS declarou o fim da pandemia em maio de 2023.

distanciamento social, inicialmente de alguns dias e posteriormente se prolongando por mais de um ano.

Nos primeiros dias de um ano que havia apenas dado seus primeiros passos, começamos a pensar em possibilidades e soluções. Logo soubemos que o convívio social era um problema, pois disseminava ainda mais o vírus e, sendo assim, o contato da escola e dos demais locais de trabalho e sociais não seria possível. Máscaras foram inseridas em nossas vidas e passaram a fazer parte de nossas vestimentas e aos poucos os trabalhos foram sendo retomados nas empresas, mas ainda não sendo possível nas escolas. Como bem pontua Dias (2021, p. 566), “[...] manter o desempenho e os resultados que são esperados de nós, seja no campo familiar, no profissional, no educacional ou na vida em sociedade”. A dificuldade era visível e a necessidade de continuar mantendo bons desempenhos era necessária, mesmo com os percalços ainda presentes.

Com o intuito de manter a escola viva de alguma forma, os professores iniciaram movimentos para que isso se torne possível. Em alguns casos, com a implementação de chamadas de vídeo, por celulares e computadores e, em outros, a disponibilização de materiais impressos para serem retirados na escola. Foram muitas e variadas as maneiras de manter um vínculo entre escola e alunos, demandando esforços e quebra de paradigmas para muitos professores.

Com isso, “a pandemia, num primeiro momento, desacelerou todos nós, parou o mundo, criando uma nova realidade” (Dias, 2021, p. 566). Cada situação era variável e o controle sobre seu funcionamento caberia ao professor, que, conhecendo minimamente seu grupo de alunos (considerando que o ano letivo recém havia começado), deveria criar formas de fazer acontecer. Sem receitas prontas e com muito a se fazer e a se pensar (Narodowski, 2020).

No município em que desenvolvemos nossas pesquisas, não foi diferente. Em se tratando de escolas públicas, permeadas por realidades de famílias em situação de vulnerabilidade e que dependem

da escola para sanar as necessidades básicas das crianças, essa situação foi cruel e nefasta. Além disso, muitas famílias mudam de número de telefone e de endereço com frequência, tornando o contato ainda mais difícil. Muitos professores precisaram se deslocar ao endereço das famílias e questionar aos vizinhos sobre o novo endereço e a possível forma de contato.

Os professores tiveram um trabalho incansável e sem pausa. Grande parte oportunizou encontros remotos conforme a disponibilidade das famílias, com o objetivo comum de atingir e manter o vínculo com a maioria de seus alunos. Ao mesmo tempo em que buscava o aluno, o professor encontrava apenas uma tela, que não conseguia expressar o ambiente da sala de aula. Tentativas com as famílias foram realizadas e, ainda assim, o contato remoto não conseguia suprir algo que só o contato presencial é capaz de proporcionar. Muito menos com esse contato tendo sido construído às pressas e sem uma formação especializada aos professores, alunos e famílias para esse tipo de docência usando o ambiente virtual.

DOCÊNCIA NO PROCESSO FORMATIVO DE ALUNOS RESIDENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Quando iniciamos a nossa caminhada de estudos para sermos professores, abraçamos as oportunidades que surgem, afinal ser professor é algo novo e ainda desconhecido para muitos nesse trajeto da formação inicial. Aos poucos descobrimos que “precisamos uns dos outros para nos tornarmos professores” (Nóvoa, 2019, p. 10) e tudo passa a ter mais sentido. Vivenciando momentos, compartilhando pensamentos e experiências com as crianças e, juntos, refletindo quais as melhores decisões possíveis nesses momentos. Desse modo, algo naturalmente vai acontecendo e aos poucos vai ficando visível a nós o quanto “[...] temos compromisso não apenas com

nós mesmos, mas também com aqueles com os quais trabalhamos” (Veiga-Neto, 2002, p. 23). Assim percebemos que juntos podemos ir construindo caminhos e nos tornando docentes.

Foi com base nessa experiência docente que, em sua dissertação de mestrado, a segunda autora deste texto analisou os relatórios dos alunos residentes participantes do subprojeto Pedagogia-Unisinos, correspondente ao Programa Residência Pedagógica. Por meio das narrativas dos alunos residentes, foi possível elencar algumas recorrências e assim lançar questões que necessitam de uma maior reflexão e aprofundamento no processo formativo dos futuros professores. Cabe aqui mencionar que uma parte dos relatórios foi realizada no período da pandemia e a outra parte no retorno às atividades presenciais nas escolas.

O Programa Resiliência Pedagógica é uma proposta importante e que deveria ser incorporada às atividades do curso de Pedagogia, uma vez que proporciona o contato com a profissão docente. O Programa funciona como um período pós-curso, inspirado no modelo de Residência Médica. Em alguns casos, é utilizado como substituto do estágio obrigatório, mas comportando uma proposta diferente e com carga horária menor do que o estágio obrigatório.

No período remoto, ocorreram planejamentos, mas não ocorreu um desenvolvimento e nem uma reflexão da proposta. Desse modo, optei por chamar de uma possível docência. Ressalto aqui que o desenvolvimento do planejamento envolve a relação professor e aluno, fundamental para a reflexão do planejamento, uma vez que essa relação vai direcionar os próximos passos a serem seguidos na profissão docente. Desse modo, no período da pandemia, ocorreu um ensino remoto, ou seja, não ocorreu a docência com relação presencial física.

Não conhecer a turma e os seus contextos individuais também é um aspecto que dificulta no momento de planejar (GR10¹⁴, 2023).

14

A sigla utilizada para identificar os participantes da pesquisa é GR (graduando) acrescida a um numeral conforme organização do material empírico.

Planejar de forma a distância é um desafio do momento em que vivemos, mas se torna um desafio maior ainda quando nunca estivemos na escola (GR24, 2023).

Os desafios de ser professor foram pontuados uma vez que a realidade encontrada era nova para todos e necessitava um reajuste de todas as propostas e dos possíveis contatos com os alunos e as suas famílias. O que não pode ser ocultado é que as famílias, em muitos momentos, faziam a execução do planejamento das atividades e, sendo assim, ocorria a terceirização da docência.

O desejo de atuar como docente foi um aspecto presente nas narrativas, embora a proposta, no primeiro momento, tenha abarcado apenas práticas formativas, sem o exercício da docência. No segundo momento, mesmo que com metade dos alunos de uma turma, os residentes puderam exercer essa docência e assim foi possível planejar, atuar e exercer a docência.

O tempo vivenciado com as crianças foi muito importante, pois, quando cheguei à escola, muitas me relataram que se sentiam muito felizes de ter mais uma professora, pois muitas vezes o pai não consegue ajudar (GR32, 2023).

O encontro presencial na escola foi muito especial e divertido, poder conhecer as crianças pessoalmente, conversar com cada uma delas realmente não tem nada que substitua este momento valioso (GR36, 2023).

Esse momento de estar na escola, conhecer o ambiente e quem pertence a ele é um aspecto importante no exercício da docência, uma vez que os alunos são parte fundamental das decisões que o professor e a equipe vão definir por meio da proposta que vão vivenciar com esses. Pode-se realizar planos e projetos, mas, uma vez que se percebe que os alunos apresentam outra realidade que rompe com essa proposta, torna-se necessário analisar e pontuar as mudanças que devem ser realizadas.

A Proposta do Programa Residência Pedagógica é importante e deve ser pensada como um momento oportuno de contato

com a escola, mas é uma proposta que pode ser incorporada ao espaço-tempo de socialização da profissão, como uma experiência de metamorfose na profissão. Sendo essas docências gestadas pelos residentes como uma possível mudança no espaço da educação.

AÇÕES POSSÍVEIS E EMERGENCIAIS NAS DOCÊNCIAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Figura 1 - Profissão Docente



Fonte: *Profissão Docente* (Russeff, 2020).

A Figura 1, nomeada Profissão docente, carrega consigo muitos significados. Existem muitas simbologias para associar a maçã à profissão docente, relacionando a fruta como símbolo do saber, ou como uma oferta em compensação pelo trabalho dos professores,

os quais eram muito mal remunerados nos séculos XVI ao XVIII e ainda são nos dias de hoje em muitos níveis e locais. Ora, na pandemia, ela ganha outro significado, enche-se de adversidades, visto que a docência da pandemia foi difícil, inquietante e produziu angústias aos docentes. Contudo, apesar dos percalços, as professoras, com o auxílio de várias frentes educacionais e do coletivo docente, criaram modos de torná-la possível. Por isso, escolhemos a imagem da maçã com os alfinetes para representar não só os desafios da pandemia, mas todos aqueles que são desafios inerentes ao contemporâneo e às docências.

Com intuito de tornar visível as ações possíveis e emergenciais das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) do município de São Leopoldo/RS, a primeira autora deste texto desenvolve sua monografia. Sua pesquisa trouxe muitos indícios de uma realidade que já era desafiadora e desigual, mas que com a pandemia tornou-se mais ainda.

Apesar da proliferação tecnológica que paira na nossa sociedade atual, as escolas pouco incorporaram esse avanço. Além da estrutura escolar disponível nas instituições públicas de ensino, que não conta com os aparelhos necessários ou rede de internet e acesso a ela, pouca ou nenhuma formação aos professores contribuem para essa questão. Nóvoa (2020, p. 10) afirma que as “[...] alterações eram necessárias e já estavam em curso, mas a pandemia acelerou este processo e tornou mais urgentes as mudanças”.

Com a pandemia, algo que já se mostrava problemático no ambiente escolar veio à tona com total intensidade e demandou aos professores soluções rápidas. A seguir, apresentamos alguns excertos de relatos das professoras (utilizamos a sigla PAIEF – Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – acrescida à uma numeração) que demonstram os desafios tecnológicos enfrentados:

*No início tive **dificuldades em lecionar de forma virtual**, estava acostumada com os parâmetros, regras e rotinas*

das aulas presenciais. **Foi um desafio ter que me adequar ao mundo virtual** (PAIEF 2, 2021, grifo nosso).

Durante a pandemia, os maiores desafios estão sendo o **uso e domínio das tecnologias** para estabelecer vínculos com os estudantes e **viabilizar atividades no ensino remoto**, que possibilitem o acesso dos estudantes e lhes sejam também atrativas, para manter o interesse dos mesmos (PAIEF 15, 2021, grifo nosso).

Estamos em um período difícil para todos e **fomos jogados aos novos desafios das tecnologias, onde cada um em seu tempo e dificuldades, percebeu que deveria abraçar o novo** (PAIEF 18, 2021, grifo nosso).

Precisamos de mais **formações** para os professores e **recursos** nas escolas que **acompanhem o desenvolvimento tecnológico da sociedade** (PAIEF 38, 2021, grifo nosso).

A maior dificuldade foi aprender a usar as diversas tecnologias (PAIEF 39, 2021, grifo nosso).

Dificuldade em ter equipamentos modernos, específicos para lecionar; muito tempo envolvida no notebook, celular, imediatismo nas interações (PAIEF 46, 2021, grifo nosso).

A tecnologia hoje está sendo o mais difícil (PAIEF 48, 2021, grifo nosso).

Falta de acesso à internet e aparelhos adequados para realizar os atendimentos virtuais (PAIEF 53, 2021, grifo nosso).

No conjunto de excertos apresentados, é visível que o deslocamento para o ambiente digital, imposto de forma súbita, gerou impactos na vida das professoras. Viver algo que nunca foi experimentado, trouxe a necessidade de usar o que ainda não era sabido e tatear, ensaiar o que era possível fazer com os recursos disponíveis. Foi necessário aprender com o coletivo e buscar novos meios para dar alguma resposta possível para as milhares de famílias que lutavam entre a dor das perdas e a luta pela sobrevivência, para que a escola permanecesse viva em seus cotidianos.

O ineditismo desse contexto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para estudo, dependem da escola para alimentar seus filhos (Oliveira; Pereira Júnior, 2020, p. 208).

O panorama anunciado nos excertos, juntamente à narrativa dos autores acima, mostra a importância das tecnologias na formação inicial e continuada dos docentes e, por outro lado, o quanto as escolas já viviam uma distância da cultura digital, pois as políticas existentes para mobilizar tais modos de vida não haviam chegado às escolas. Cury destaca o que nos diz o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024):

E é nesse sentido que o Plano Nacional de Educação, em sua meta 5, de alfabetização, diz, na estratégia 5.6, que é preciso promover o conhecimento das novas tecnologias; na meta 7, relativa à qualidade, na estratégia 7.12: incentivar as tecnologias educacionais e na 7.15: universalizar, até 2019, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até 2020, a relação professor/aluno nas escolas de educação básica, a promoção da utilização pedagógica das TDIC (Cury, 2020, p. 15).

As narrativas das professoras demonstram a não efetividade dessas metas e estratégias descritas no Plano Nacional de Educação. Cury (2020, p. 15) salienta que tal silenciamento, advindo da emenda constitucional e de uma lei, confirma mais um descompromisso dos governantes federais com a Educação Básica.

Apesar desse cenário, as tecnologias digitais (TD) foram aliadas das professoras para manter o vínculo com os alunos e possibilitaram estratégias para essa educação que foi se mostrando

possível na pandemia. Importante pensar as TD como aliadas e como ambiente e não finalidade em si. Criar um ambiente digital ainda parece estar longe do que foi a experiência pandêmica para as escolas públicas. Não porque as professoras não quisessem, mas porque o ambiente analógico era tudo que elas usavam por muito tempo. Para a incorporação de uma cultura digital, como qualquer outra, além de recursos necessários, são necessárias certas competências advindas da formação e de modos de vida em comum.

De certa forma, podemos dizer que um ethos de formação digital (Dal'Igna; Fabris, 2015) precisa circular, promovendo as formas de vida social e, nesse caso, da vida escolar. Entretanto, conforme nos mostram os pesquisadores da área, o que vivemos foi o uso das tecnologias como “remédios instantâneos para os currículos”

[...] porque, na realidade, os computadores e a internet não são remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos, nem tão pouco camuflagens para as tradicionais instruções didáticas. A ênfase não está na tecnologia, sendo que esta atua como um ambiente promotor de redes de aprendizagem e conhecimento. O foco precisa estar nas condições que afetam a apropriação tecnológica, importando consigo um significativo incremento do sentido e da qualidade na educação (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 6).

Com a intenção de “abraçar o novo”, as professoras buscaram meios de alcançar seus alunos e agir pelo bem comum, fazendo uso de diferentes estratégias e recursos digitais. Reiteramos a importância de pensar a escola enquanto bem comum, pois “[...] a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, arrastando uma lógica consumista, tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum” (Nóvoa, 2022, p. 14). As instituições escolares possibilitam o diálogo, a partilha com os outros e a participação em um espaço público. Conforme Nóvoa (2022, p. 29), uma dimensão central da educação é a “[...] interação humana, a convivialidade, a aprendizagem da vida em comum”.

Dentre as estratégias utilizadas, as docentes destacam a elaboração de um compilado de atividades que poderiam ser retiradas impressas pelas famílias no ambiente físico da escola ou enviadas via WhatsApp. As pesquisadoras Traversini e Lockman (2021), a partir de suas pesquisas, nomeiam essa estratégia de “escolarização delivery”, um modelo de escolarização a pronta entrega que surgiu na pandemia a partir das necessidades.

O funcionamento deste modo de escolarização operacionaliza a educação remota emergencial pautada na sequência: planejamento - entrega - execução - devolução. A partir de um olhar crítico, nossa hipótese é que a escolarização delivery é movida por um sentimento de que não podemos perder tempo! É produzida por uma cultura do utilitarismo e do imediatismo que precisa fornecer rápidas respostas às demandas do tempo presente (Lockman; Traversini, 2021, p. 465).

Essa estratégia também se assemelha ao que se compreendia como Ensino a Distância na década de 70, “[...] onde materiais em papel, apostilas, eram enviados pelo correio (hoje material enviado por e-mail ou postado nos AVA, os quais se transformam em verdadeiros repositórios)” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 14). Isso deixa claro que, apesar do salto tecnológico que visualizamos claramente na sociedade, ainda há uma parcela de pessoas que não possuem nem mesmo internet em suas residências ou aparelhos que permitam tal conectividade. Remédios instantâneos, escolarização delivery, terceirização da docência (Saueressig, 2023), repositórios, tudo parece estar alinhado ao crescente utilitarismo que a sociedade vive, mas também às possibilidades concretas que dispunham essas professoras, as escolas e as comunidades. Esses vivem distantes das condições tecnológicas que tornam possíveis a criação de formas de vida digitais que os envolvam, além da falta de políticas públicas que possibilitem a criação de uma cultura digital.

Além disso, foram propostas, pelas professoras, aulas pelo Google Meet e atividades no Google Classroom àqueles alunos que

possuíam acesso a aparelhos com conectividade. Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), essa forma de ensino adotado pelas professoras é temporário devido às circunstâncias da pandemia. A urgência por soluções teve como principal objetivo “fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 9).

A afirmação dos autores remete à pesquisa de Lepp *et al.* (2021), realizada na Estônia, na qual os pesquisadores afirmam que os objetivos dos professores no período da pandemia são objetivos de curto prazo. Tais objetivos visam facilitar o acesso às atividades escolares para os alunos, mapeando suas dificuldades e oferecendo soluções possíveis para que todos possam participar.

No caso das professoras em questão, as soluções possíveis emergem de uma questão muito maior que apenas a não acessibilidade, envolvendo questões de ordem social que acabam por movimentar todas as outras áreas. Nos excertos a seguir, isso fica visível.

Algumas famílias não têm acesso a tecnologia, então o contato é a cada 15 dias na escola (PAIEF 4, 2021, grifo nosso).

Os alunos que participam das aulas no meet estão conseguindo acompanhar os conteúdos, já os que não participam têm bastante dificuldades (PAIEF 11, 2021, grifo nosso).

A maior dificuldade tem sido em relação aos alunos que não conseguem acessar a plataforma (PAIEF 14, 2021, grifo nosso).

*Estamos, hoje, satisfeitos por conseguir nos adaptar à nova realidade da sala de aula virtual, mas a **grande exclusão que isso gerou para o ensino na nossa comunidade é enorme**. Diariamente dou a minha aula, rodeada da tecnologia que dispomos em casa, para 4, às vezes 5 ou no máximo 6 alunos que dispõe de acesso às tecnologias. **Não basta ter o aparelho celular na família, as dificuldades***

vão além... Precisamos simplificar o acesso à educação e não complicar! Nossos alunos foram surpreendidos igualmente pela pandemia e se já havia uma diferença social entre bairros dentro da nossa cidade, **essa diferença ficou mais evidente quando padronizaram o acesso à educação dentro do município** (PAIEF 18, 2021, grifo nosso).

Muito desafiador. **Poucos alunos têm acesso à plataforma** (PAIEF 19, 2021, grifo nosso).

Comunidade carente onde falta materiais escolares para os alunos, **poucos com acesso à Internet em casa.** Falta de conhecimento da família com as tecnologias. **Poucos alunos no meet** (PAIEF 20, 2021, grifo nosso).

Foi e está sendo bem complicado. **90% não tem condições de ter um computador ou celular para poder acessar as aulas** (PAIEF 24, 2021, grifo nosso).

Dificuldade: **nem todos acessam a plataforma e nas atividades impressas nem sempre a escrita é da criança** (PAIEF 25, 2021, grifo nosso).

É um desafio gigantesco, pois meus alunos não têm uma internet boa e alguns deles nem internet têm, contudo os que tem uma internet mais ou menos consigo fazer aulas por chamada de vídeo via WhatsApp (PAIEF 36, 2021, grifo nosso).

A escola pertence à periferia onde a maioria das famílias passam por dificuldades financeiras, agravada pela pandemia. As famílias estão cansadas, **muitas não possuem escolaridade para compreender as atividades enviadas aos seus filhos [...]** (PAIEF 45, 2021, grifo nosso).

A disparidade entre os seres humanos delimita espaços e tempos por eles experienciados. No caso desses alunos, aqueles que viveram um ensino remoto tiveram experiências muito diferentes daqueles que buscavam materiais impressos na escola. Nas palavras de Lévy (1996, p. 22),

O universo cultural, próprio aos humanos, estende ainda mais essa variabilidade dos espaços e das temporalidades.

Por exemplo, a cada novo sistema de comunicação e de transporte modifica o sistema das proximidades práticas, isto é, o espaço pertinente para as comunidades humanas. Quando se constrói uma rede ferroviária, é como se aproximássemos fisicamente as cidades ou regiões conectadas pelos trilhos e afastássemos desse grupo as cidades não conectadas. Mas, para que os que andam de trem, as antigas distâncias ainda são válidas. O mesmo se poderia dizer do automóvel, do transporte aéreo, do telefone etc. Cria-se, portanto, uma situação em que vários sistemas de proximidades e vários espaços práticos coexistem.

Esses sistemas de proximidades e os espaços práticos coexistentes na comunidade escolar foram delimitados de forma cruel durante a pandemia. As possibilidades de cada aluno e suas dificuldades de ordem social ficaram visíveis aos professores que se puseram a pensar em outras formas de tocá-los. Essa delimitação, que antes não aparecia tão fortemente, pode ser analisada a partir da Matriz Pedagógica Escolar.

Quando utilizamos a expressão “matriz pedagógica escolar”, estamos nos referindo a uma grade de inteligibilidade que regula as ações docentes e a vida escolar dos alunos em um determinado tempo e espaço. Tal matriz fixa esses sujeitos em posições que dificultam ou impossibilitam que eles transitem para outras posições, entre elas, as que dizem de um aluno capaz de aprender e pertencer à cultura escolar de forma ativa e competente e de um professor capaz de fugir das práticas produzidas por essa matriz pedagógica (Fabris; Silva, 2015, p. 493).

Tentar mapear a matriz pedagógica escolar de cada instituição pressupõe professores que possam descrever suas práticas, historicizar os saberes, analisar as relações de poder e a constituição dos sujeitos escolares. Dessa forma, agir constantemente, a partir da crítica radical, para sair tanto da responsabilização imobilizadora como do ufanismo pedagógico (Fabris; Silva, 2015). Estamos envolvidos em teias constitutivas que nos conduzem para verdades cristalizadas e que urge rompermos, tais como: “um professor pode

mudar o mundo sozinho”, até o imobilismo traduzido para “eu não posso fazer nada”, “isso é culpa do social”. Essas teias, no caso de muitas escolas de zonas de vulnerabilidade, são decorrentes de um conjunto de fatores, tais como: saúde, segurança, nível socioeconômico das famílias, componentes culturais, currículo, cultura escolar, necessidades pedagógicas e de formação docente, entre outros.

Nesse sentido, vivendo sobre esses impactos e aterrorizados pelo medo de um perigoso vírus, as escolas realmente tiveram uma postura de sobrevivência, cada qual em seu contexto, mas todas dando o melhor que puderam. Nesse pós-pandemia, é necessário, urgentemente, aprender coletivamente com as medidas de sobrevivência usadas, para que a escola possa continuar fazendo sentido em meio a tantas mudanças sociais.

O QUE APRENDEMOS COM ESSAS EXPERIÊNCIAS NAS PESQUISAS?

As análises realizadas mostraram que a docência gestada no distanciamento social, decorrente da pandemia de Covid-19, foi uma docência construída em meio à imprevisibilidade, porém foi a docência possível, aquela que cada professora, em meio às suas possibilidades, conseguiu desenvolver. A ação docente e das professoras em formação ocorreu de muitas formas, nem sempre no sentido de criação, mas sim de transpor algo que já acontecia do ambiente escolar físico para o ambiente remoto com o uso de recursos digitais. Reiteramos que isso foi o possível nesse momento tão conturbado e cheio de incertezas, considerando, também, que as tecnologias digitais ainda estavam distantes da escola pública, das salas de aula, das docências dessas professoras e da vida de muitos estudantes.

Com o intuito de apoiar os docentes nesse período, o município de São Leopoldo/RS implementou algumas ações importantes.

O programa Diálogos com a Rede¹⁵, por exemplo, possibilitou trocas entre professoras, escolas e comunidades, no sentido de tornar visível as práticas existentes e inspirar outros docentes em suas ações. Durante toda a escrita desses estudos, a coformação acentua como potência para a docência.

Nesse sentido, pensar a coformação na escola é criar um espaço colaborativo entre os docentes daquele espaço, para que juntos pensem, repensem, criem e recriem sua prática nas instituições educativas. A aposta no trabalho colaborativo é necessária, como enfatiza Nóvoa (2022, p. 19), “a cooperação é uma das chaves da educação do nosso século”. Sendo a cooperação a chave da educação, propomos pensar o LABDOC (Unisinos/CNPq) como uma possibilidade para que esse trabalho se efetue, uma forma de fazê-lo acontecer, articulando os saberes das pesquisadoras das Escolas, dos pesquisadores da Unisinos e de futuros professores.

O trabalho no LABDOC culminou na elaboração desta obra e torna visível o impacto que o momento de pandemia gerou na vida das professoras. Isso se dá pelo fato de que ele perpassa esse período e dialoga com essas professoras, podendo assim possibilitar momentos de diálogo e de reflexão da docência. No LABDOC, é possível ouvir os relatos em relação ao desgaste físico e emocional, além da dificuldade de tocar/afetar/engajar os alunos no período pós-pandêmico, os quais demandam muitos esforços que vão além das questões de ensino e aprendizagem.

A terceirização da educação (Saueressig, 2023) não se deu por desejo dos professores, mas sim diante da realidade presente e das possibilidades que envolviam não apenas o espaço da escola,

15 A SMED/SL lançou o Programa Diálogos com a Rede, que buscou “aproximar, a partir da Secretaria Municipal de Educação, todos os atores desse grande espetáculo cotidiano que é a educação do município, que hoje estão isolados em função da pandemia” (Diálogos, 2020). O objetivo do programa foi manter os vínculos e incitar a formação continuada, compartilhando as ações que estavam sendo desenvolvidas pelas escolas, professores e comunidades durante o distanciamento social.

mas sim questões sociais e de comunidade que perpassam esse momento de forma coletiva. Cabe reiterar que a escola é local de criação, de ensino e de aprendizagem, mas também é espaço de acolhida, afeto, de relações.

É necessária uma mobilização para que se pense nessas questões, mas para além da queixa e do levantamento dos problemas decorrentes do período pandêmico. Reiteramos a importância de políticas públicas que possibilitem a criação de uma cultura digital, pois a pandemia apenas tornou visível o que já era uma realidade para muitas pessoas e escolas: o distanciamento do mundo digital. Desejamos que essas políticas públicas auxiliem na produção de sujeitos com conhecimentos que os habilitem a viver e cuidar de si, do outro e do planeta de forma solidária e amorosa.

REFERÊNCIAS

- DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 565-573, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399568084001>. Acesso em: 9 jan. 2024.
- LEPP, Liina *et al.* Teaching during COVID-19: the decisions made in teaching. **Education Sciences**, v. 11, n. 2, p. 47, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/2/47>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Interrupção. *In*: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; LULKIN, Sergio Andrés (org.). **Porque esperamos**: [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2020. p. 93-94.
- NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. Trad. Tania Gi. **Pensar a educação**. 6 de maio de 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>. Acesso em: 9 jan. 2024.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio (org.). **A Devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020.

RUSSEFF, Janaina. **Profissão Docente**. 13 ago. 2020. Instagram: @arteemtemposdepandemia. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CD2HejgpaRR/>. Acesso em: 6 maio 2022.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 1-24, ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SAUERESSIG, Gabriela. **Tornar-se Professor (a)**: análise das práticas formativas do Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e Inovações Curriculares: da disciplina para o controle. *In*: ENDIPE XIV – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas, 2008, Porto Alegre. **Anais [...]** Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.





Parte

3

LABDOC:
EDUCAÇÃO INFANTIL



3

*Luciane Frosi Piva
Eduarda Sebastiany
Ana Laura Becker da Silva*

**CICLOTRAMANDO
PESQUISA (DE)FORMAÇÃO
COM PROFESSORAS
PESQUISADORAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE SÃO LEOPOLDO**

Viver encontros formativos com a concepção de pesquisa (de)formação, em um Laboratório de Docências Contemporâneas – Educação Infantil (LABDOC-EI), a partir do projeto mais amplo, e planejar junto ao grupo de colegas pesquisadores foi desafiador. Logo que chegamos para compor esse grupo, fomos nos engajando nesse objetivo comum e participando da efetivação da metodologia, das escolhas das temáticas a serem abordadas nos encontros e da organização do LABDOC, muito embora os conceitos que os constituíam estivessem muito bem alinhados e consolidados pela trajetória da pesquisa. No entanto, como doutoranda, mestranda e bolsista de Iniciação Científica precisávamos nos apropriar deles e tomar decisões importantes para o andamento da proposta da pesquisa (de)formação em laboratório.

Antes de apresentar sobre o que se trata a pesquisa (de)formação, mesmo que tenha sido mencionada no decorrer deste livro, queremos contar um pouco dos processos que escolhemos seguir com as pesquisadoras das escolas e como eles foram se “ciclotramando”, conceito que também tão logo detalharemos.

O nosso primeiro contato com as professoras pesquisadoras¹⁶, depois dos devidos aspectos éticos terem sido realizados junto a Secretaria de Educação de São Leopoldo (SMED/SL), município da pesquisa, e as equipes diretivas das escolas participantes, ocorreu por meio de questionário online, em junho de 2021, período em que as professoras estavam realizando o trabalho com as crianças a distância. Isso devido à interrupção do atendimento em decorrência da pandemia do Covid-19 em março de 2020.

Dessa forma, após termos obtido esses dados, optamos, em 2022, por iniciar o LABDOC em formato remoto, em encontros quinzenais, de abril a julho, o que se consolidou como a fase I do

16

Assumimos o termo professoras pelo fato de que as participantes da pesquisa e do LABDOC-EI são todas mulheres.

laboratório; já a fase II ocorreu em 2023. Momento em que também ampliamos o convite para mais escolas e mantivemos a escolha de continuar realizando nossos encontros de modo online e assíncrono, mas mensais. Com isso, tivemos uma maior participação, tanto em quantidade como em participação efetiva nos momentos de discussão e exercício do pensamento, inclusive com reverberações em publicações de pesquisadoras do grupo e em escritos potentes de todos, pesquisadoras da escola e da universidade, compondo este livro – o que muito nos orgulha.

Neste capítulo, vamos contar sobre a consolidação do LABDOC-EI e como fomos nos constituindo grupo de pesquisa (de)formação. Além disso, iremos apresentar uma análise a partir da produção de dados do questionário inicial e dos experimentos realizados neste percurso.

VIVENDO EXERCÍCIOS DE PENSAMENTO NAS DOCÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS ESCOLHAS NECESSÁRIAS PARA UM PERCURSO (DE)FORMAÇÃO

Como afirmamos, um dos primeiros movimentos de contato com as professoras para a consolidação da pesquisa mais ampla e do LABDOC, aconteceu com o envio de um questionário online com questões sobre a docência. Tivemos a participação de 25 professoras da Educação Infantil. Nas análises das respostas, foi possível perceber que nosso apoio naquele momento tão inusitado na educação faria muito sentido e era necessário. Enquanto pesquisadores da universidade estávamos acessando dados importantes de um cenário com muitas complexidades e o nosso compromisso ético se fez necessário. No próximo tópico, apresentamos algumas dessas análises.

Dessa forma, consolidamos a proposta do LABDOC como espaço coformativo, de escuta e de discussão junto às professoras. O laboratório foi tomando forma a partir de temas que iam ao encontro das demandas que elas haviam sinalizado no questionário e, posteriormente, conforme assuntos que íamos percebendo como necessidades do grupo. Isso porque a ideia do LABDOC é tanto acolher temas explicitados pelas professoras quanto os que surgem no decorrer do caminho, por isso em coformação, em “ação compartilhada de formação” (Bahia, 2017), como “experiência coformativa”, por tratar-se de um envolvimento como atitude, como um desejo de pertencer a uma comunidade formativa (Bahia; Fabris, 2022) e, nesse sentido, com pautas abertas ao diálogo.

Por conseguinte, de modo geral, diante da análise dos dados das respostas das professoras ao questionário, traçamos como tema guia do LABDOC-EI, os modos de ser docente na relação adulto-criança. Como desdobramento diante dessas análises e demandas explicitadas pelas professoras, elaboramos os seguintes objetivos: estranhar o familiar e que é cotidiano (mesmo no que se repete) para reconhecer elementos de continuidade; qualificar as relações e a vida cotidiana na escola (aspecto central da docência na Educação Infantil); reposicionar o lugar do adulto, transformando o percurso em uma jornada de crianças e professoras que avançam e aprendem juntos; problematizar como ocorrem as práticas no dia a dia e como os adultos as compreendem. Para isso, alguns focos para as discussões nos encontros foram elencados: relação adulto-criança; planejamento: modos de eleger o que trabalhar com as crianças; organização dos tempos e espaços; e que Pedagogia defendemos.

Diante disso, entendemos que, na fase I, conseguimos acolher alguns dos temas elencados pelas professoras como essenciais para discussão naquele momento e colocá-los em pauta para o exercício do pensamento de todas e dos saberes mútuos. Entendemos o exercício do pensamento, inspiradas em Masschelein e Simons (2014), como um tempo e espaço de expor-se, de confrontar ideias,

de ouvir e explicitar pontos de vista, de quiçá contribuir para a sua transformação docente. Além disso, contribuir para a (de)formação ao viver experiências coformativas, seja por acontecer em companhia do outro mais experiente ou através de pensamentos divergentes ou convergentes que podem desacomodar, deslocar e ajudar a ver de outro modo. Exercícios do pensamento que nos acompanharam em cada encontro com as professoras de Educação Infantil tanto na fase I, em 2022, quanto na fase II, em 2023.

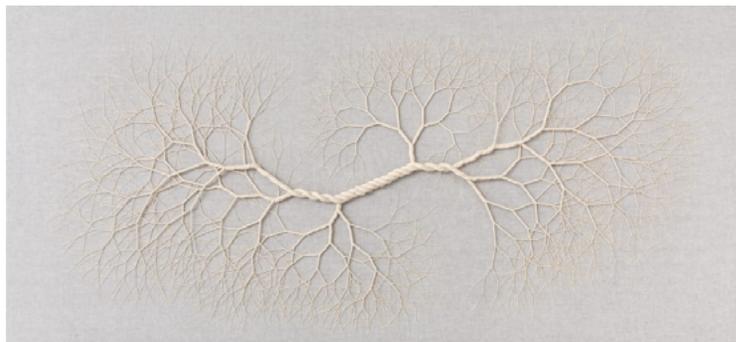
Os encontros do LABDOC foram gravados e transcritos com todos os cuidados éticos que a pesquisa com seres humanos exige. Ainda realizamos com as professoras, tanto na fase I como na fase II do LABDOC, combinações do que chamamos de contrato pedagógico-educativo. Nesse contexto, consideramos especialmente a colaboração por se tratar de uma proposta de coformação, de modo que todos tivessem espaço de fala e pudessem expor-se e exercer o pensamento, abdicando de julgamentos e mantendo o respeito e a ética.

O percurso da fase I do grupo da Educação Infantil teve a coordenação da doutoranda Luciane e o apoio da mestrandu Eduarda, que juntas elaboraram as pautas conforme as discussões e o clima de cada encontro anterior. Foram realizados encontros, de abril a julho, contabilizando o primeiro encontro como geral para a apresentação da proposta. Dentre os elementos das pautas, houve momentos de acolhida, feitos com pequenos vídeos, leitura de histórias ou poesias para deleite e abertura para apreciação ou discussões que suscitasse relações com a docência na sua dimensão estética, como forma de vida, além do compartilhamento de planejamento e pontos essenciais dele, incluindo também exercícios do pensamento sobre o acolhimento e a vida cotidiana com as crianças na escola. Nesses encontros, participaram três professoras atuantes em turmas de creche em escolas que atendem a etapa da Educação Infantil, assim como professoras atuantes em turmas de pré-escola em escolas que também atendem turmas do Ensino Fundamental no mesmo espaço.

Já a fase II, com coordenação da doutoranda Luciane e o acompanhamento e colaboração da bolsista Ana, teve um formato um pouco diferente, com encontros online e presenciais. No entanto, com continuidade das discussões feitas em 2022. Nessa fase, foram planejados sete encontros, que ocorreram de abril a dezembro, acrescidos de mais 2 encontros presenciais. Um deles ocorreu em agosto e foi acrescentado no cronograma por sentirmos necessidade de nos aproximarmos e constituirmos maior vínculo com o grupo. O outro encontro presencial, que foi o último, foi importante para o fechamento do ciclo de encontros. Em cada encontro, na parte inicial, intitulada de encontro geral, participaram todos os professores inscritos em todos os grupos específicos. Nessa parte foram tratadas temáticas mais abrangentes ligadas ao grupo de pesquisa e planejadas pelo coletivo de pesquisadores. Na segunda parte de cada encontro as professoras participaram do encontro do grupo específico. Importa dizer que na fase II, tivemos mais professoras inscritas, em um total de 12 participantes, incluindo as três professoras da fase I que se mantiveram atuantes no grupo.

Na fase II, ainda, tomamos como metáfora e inspiração o conceito de Ciclotrama para nos acompanhar no percurso teórico-metodológico desse grupo formativo. Isso porque a artista Janaina Mello Landini utiliza esse neologismo da Ciclotrama para descrever seu trabalho investigativo desenvolvido desde 2010 a partir de estudo de diferentes áreas de conhecimento e que transforma cordas de diferentes materiais e espessuras, fios e tramas em uma série de obras que intitula Ciclotramas. Por isso, tomamos emprestado esse conceito de Ciclotrama para pensar e criar a Ciclotrama das docências na Educação Infantil, que também se constituem rizomaticamente, com diferentes fios da trajetória, conhecimentos específicos dessa docência, da especificidade desse fazer pedagógico e das experiências de cada professora. A figura abaixo apresenta um exemplo de uma das obras de Janaina.

Figura 1 – Ciclotrama 168 (palíndromo)



Fonte: Obra de Landini, 2018.

Ciclotramar docências da Educação Infantil com essas professoras pesquisadoras foi muito potente. Docências, no plural, porque são únicas, porque exigem gestar um ritmo para viver uma cotidianidade com as crianças, todos os dias, mas ao mesmo tempo com o respeito ao que é singular de cada criança no coletivo e também porque são complexas, plurais e, ao mesmo tempo, singulares por serem fruto da criação de cada docente junto às crianças.

Diante da complexidade vivida pelas professoras em suas docências no período pandêmico, apresentamos a análise a partir de suas respostas ao questionário.

A DOCÊNCIA NA PANDEMIA: ESTRATÉGIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL CRIADAS NA URGÊNCIA

Ao analisar as respostas das professoras sobre os fios que elas foram conectando e ciclotramando como tentativa de exercerem suas docências no trabalho remoto com as crianças, a

intencionalidade pedagógica desmembrou-se em ferramentas reinventadas. No questionário, as professoras responderam que foram experimentando a viabilidade de algumas ferramentas remotamente, tanto para comunicação com as famílias como para a manutenção de vínculos com as crianças. Esses foram pontos de intencionalidade pedagógica considerados necessários naquele momento, de maneira a viabilizar a compreensão delas diante do formato, dar continuidade na relação entre e com a escola, mesmo que fora do espaço dela, e realizar propostas, mesmo com as crianças em casa. Sob essa ótica, Fabris e Sebastiany (2022, p. 57) enfatizam que “em decorrência da pandemia, todas as certezas foram estremecidas, as desigualdades recrudesceram, escolas e professores foram expostos à necessária e emergente mudança”. Tais aspectos podem ser percebidos nas respostas das professoras:

A ferramenta que mais utilizamos atualmente é o WhatsApp. Confesso que foi uma quebra de paradigma para mim, pois antes da pandemia eu não fazia grupo de pais no Whats e era contra eles terem esse acesso direto, por várias questões que não descreverei agora para não me alongar. Em 2021 começamos a fazer com mais frequência alguns encontros síncronos no Meet, pois percebemos a necessidade que todos tínhamos de nos ver e conversar sincronamente. As próprias famílias nos colocaram que as crianças gostavam de ver nossos vídeos ou ouvir nossa voz fazendo as propostas. O desafio é grande, pois mesmo com todo o esforço, algumas famílias não realizam as propostas com as crianças; outras raramente. O sentimento é de impotência diante de tantos desafios. Mas sigo fazendo o meu melhor! (PEI¹⁷ 2, 2021, grifo nosso).

Minha atuação tem sido mais na manutenção de vínculos, pois as famílias da turma trouxeram dificuldades em realizar atividades em suas casas, considerando que

17

De modo a manter o sigilo da pesquisa, utilizamos o termo PEI (Professora da Educação Infantil) e acrescentamos uma numeração, proveniente da posição de resposta, gerada pela disposição no questionário.

a maioria está trabalhando e os filhos tem ficado com terceiros. Então **enviamos músicas, vídeos, e respondemos ao que eles postam de seu cotidiano.** Quando propomos algo pensamos em atividades que não tragam demandas às famílias que já estão sobrecarregadas (PEI 21, 2021, grifo nosso).

[...] **boa adaptação** das famílias com os recursos tecnológicos e **interesse das crianças em interagir e participar das atividades** (PEI 5, 2021, grifo nosso).

As dificuldades são **a falta de retorno das famílias** (PEI 1, 2021, grifo nosso).

Dificuldades: **pouca adesão das famílias**, inclusive, por falta de tempo (PEI 5, 2021, grifo nosso).

A principal dificuldade encontrada certamente foi a **falta de devolutivas das famílias**, frente às propostas sugeridas no grupo de WhatsApp e a **não retirada dos kits pedagógicos na escola** (PEI 9, 2021, grifo nosso).

As narrativas mostram que elas tinham muitas inseguranças, dificuldades e dúvidas em como manter a docência e a intencionalidade pedagógica, pois, para que pudessem desenvolvê-las em propostas de interação remota, dependiam das famílias. No entanto, ainda que algumas famílias possuíssem facilidade com os recursos tecnológicos, para enviar as propostas ou para realizar as tentativas de contato, nem todas se mostravam disponíveis ou conseguiam “desenvolver” as propostas. E, em alguns casos, inclusive, o próprio acesso à internet era inviável. Assim, emergiu na pandemia uma “[...] docência possível – aquela que cada professora, em seu contexto familiar, em meio a tantas outras tarefas que lhe foram agregadas durante a pandemia e à imprevisibilidade do momento, conseguiu desenvolver” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 57). Isso, para Saueressig (2023), tratou-se de uma terceirização do trabalho pedagógico, porque eram as famílias que desenvolviam as propostas ou tentavam desenvolvê-las com as crianças e porque compreendeu uma docência sem um dos polos – a criança-aluno –, uma vez que esse estava

na passividade. Mesmo com a intencionalidade da manutenção dos vínculos e com as tentativas de mantê-los, os contatos, ou encontros, acabaram acontecendo mais com as famílias. Raros foram os depoimentos de percepções de interesse e desejo pelas crianças em interagir remotamente.

Nesses excertos, percebemos que as demandas do trabalho remoto contrapõem a possibilidade de uma docência efetiva e adequada para a professora da Educação Infantil, mesmo com a consciência da função e com as tentativas de estratégias de relações que buscaram dar continuidade e estabelecer contato com as crianças. Afirmamos isso, porque, nos escritos acima, mesmo parecendo conscientes da responsabilidade e da intencionalidade pedagógica na manutenção de vínculos com as crianças, em uma constituição que apenas havia se iniciado nos poucos dias letivos de convivência na escola, considerando que o período de isolamento físico em 2020 se fez necessário logo no mês de março, como dito, identifica-se que as trocas e interações dependiam da disponibilidade da família. Seja em relação ao acesso à internet, acessando áudios enviados pelo celular ou abrindo uma chamada de vídeo, por exemplo. Famílias e pais passaram a ver seus filhos como “alunos”, a se depararem com situações que poderiam mostrar mais da sua vida privada do que desejavam. Assim, experienciavam a complexidade de viver em isolamento, todos privados da vida social, vendo o tempo da vida se misturando com o tempo do trabalho e vice-versa (Dussel, 2020).

Além disso, nas narrativas das professoras, percebe-se uma professora que dependeu da ação da família em desejar compartilhar a responsabilidade com as crianças. Essa questão desdobrou-se, especialmente, nas tentativas de fazer propostas que as crianças conseguissem realizar por si mesmas ou de considerar o vivido pelas crianças no cotidiano como aprendizagens, mesmo com as frustrações de não atingir a todos. Ou seja, mesmo precisando das devolutivas e de uma referência de adulto na família para as crianças, as professoras compreendiam, com a sensibilidade necessária

para aquele momento, que todos estavam tentando exercer suas funções da melhor forma, divididas no tempo, entre ser o adulto na vida profissional e na vida pessoal: aspectos que se percebem nos três últimos excertos das falas das professoras em relação às dificuldades que identificaram nesse período para o trabalho remoto. As professoras, diante do desafio que foi o momento, buscaram apenas contar com as famílias – algo que provavelmente não tinha como ser diferente –, pois como diz Narodowski (2020, n.p) todos estavam “experimentando um tipo de educação a distância de emergência”.

Somado a isso, como se lê nas respostas, o uso de ferramentas de texto, como WhatsApp, de videoconferências, como Google Meet, assim como o compartilhamento de vídeos e áudios foram limitados para aquelas famílias que não possuíam acesso à internet. Para essas últimas, assim que se tornou possível, outra ferramenta que as professoras relatam utilizar foi o envio de kits pedagógicos. No entanto, nem mesmo com esse esforço, as propostas chegaram a todas as crianças, pois seu alcance dependia que as famílias os retirassem na escola. Por outro lado, as professoras também não comentam como essas ferramentas foram usadas.

Por sua vez, outro aspecto que pareceu constituir a intencionalidade pedagógica das professoras no trabalho com as crianças surge nas suas respostas sobre como suas propostas estão aliadas a escolhas perante a defesa da concepção de criança. Tal elemento constituinte é importante para exercer a docência na Educação Infantil. Isso fica explícito, uma vez que as professoras relataram o quanto precisaram, e ainda precisam, estar atentas aos aspectos da especificidade da Educação Infantil, das capacidades e dos conteúdos coerentes às características das crianças. Apresento abaixo algumas falas em que essa preocupação se fez recorrente:

*As dificuldades são na maioria das vezes relacionadas às organizações estruturais e de concepções, já que mesmo autoral, não faço a pedagogia da escola infantil sozinha. A **superação de visões tradicionais, de escolarização das***

*infâncias, de preparação para o Ensino Fundamental, de concepção de uma criança que apenas exerce o que o adulto determina. Ainda há muito para desenvolvermos em nossas posturas profissionais, as **relações são difíceis na escola, a solidão da docência é difícil** (PEI 6, 2021, grifo nosso).*

***Conteúdos, no sentido de que as aprendizagens ocorrem por meio de experiências e não de conteúdos ou temas pré-estabelecidos com o objetivo de preparar para o fundamental. O que ainda é muito presente nas falas presentes na escola** (PEI 12, 2021, grifo nosso).*

*Percebo duas grandes dificuldades em minha prática docente, a primeira seria **a falta de entrosamento entre os pares de professores da mesma turma**, sendo propostas atividades bem distintas por cada professor, **sem uma conexão e continuidade de planejamento** (PEI 9, 2021, grifo nosso).*

*[...] desafios **tornar a educação infantil visível frente às outras etapas da educação, garantindo as suas especificidades** (PEI 12, 2021, grifo nosso).*

*A minha atuação busca contemplar os documentos vigentes que orientam a atuação na Educação Infantil, em diálogo com estes dentro da minha prática, busco desenvolver uma abordagem embasada nas pedagogias das infâncias, acreditando em uma pedagogia autoral, que **cria a partir da intencionalidade pedagógica**. Essa intencionalidade está presente em todos os momentos de rotina e convivência com as crianças no tempo que permanecem na escola de Educação Infantil. Através das vivências com as crianças, **busco nas observações e escuta afetiva e efetiva, compreender os conhecimentos, os interesses, as necessidades das crianças, para então ampliarmos os conhecimentos, em diálogo com uma cultura mais ampla, dando visibilidade às produções das crianças a partir destas aprendizagens** (PEI 6, 2021, grifo nosso).*

Pelas evidências destacadas nos excertos selecionados, é possível perceber divergências sobre a docência nessa etapa no

próprio contexto de cada escola e entre os próprios colegas professores, mesmo antes ou depois da pandemia, pois apontam aspectos além do momento pandêmico.

Muito embora saibamos que as crianças, dentro da escola, estão em um espaço de escolarização, o que parece ser um consenso entre as professoras é o quanto precisam defender que as crianças sejam crianças, ou seja, a especificidade da etapa. Lima, Fabris e Bahia (2021) também defendem que a escola considere a especificidade da docência na Educação Infantil, com “professores competentes e satisfeitos” e, desse modo, contribua no desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões, para que com isso “[...] sejam felizes porque aprendem de muitas maneiras, mas também de forma sistematizada, com intencionalidade pedagógica [...]”, e com professores que desenvolvem com qualidade sua função (Lima; Fabris; Bahia, 2021, p. 124).

Por sua vez, importa pensar que a etapa da Educação Infantil, além de não ser uma preparação para as etapas subsequentes, também está distante da ideia de conteúdo a se vencer. Pelo contrário, compreende-se que as crianças na Educação Infantil precisam viver experiências e práticas cotidianas, porque os conteúdos estão em todos os momentos da jornada delas na escola. Dito de outro modo, a partir desse entendimento, ao mesmo tempo, a professora assume “que todas as ações realizadas com as crianças são pedagógicas” (Castro, 2016, p. 39).

Da mesma forma, as professoras demonstram uma postura de intencionalidade pedagógica, por assumirem-se responsáveis para que as crianças vivam aprendizagens através de experiências contextualizadas, descentralizadas de um adulto que, mesmo consciente do exercício de uma função de responsabilidade como tal, não necessita direcionar tudo o tempo todo. Essa professora vivencia as experiências junto às crianças, perguntando, oportunizando condições, estimulando, cuidando, registrando, acolhendo e prestando

atenção ao que acontece para realizar intervenções instigantes e sensíveis. Essas intervenções convocam essas crianças/alunos para a criação, descobertas e diversas formas de atuação e relações entre eles, envolvendo todos os campos de experiências, em conexão com a natureza e o contexto em que vivem.

Além disso, nessa via de pensamento, para Fochi (2019, p. 12), é importante “[...] não manter centralizado no adulto o pulsar da vida da escola e estabelecer um ritmo que considera as temporalidades das crianças”. Justifica-se tal abordagem por entender tratar-se de “[...] sintomas de uma transformação que compreende que as relações dos adultos com as crianças podem se dar por outras vias” (Fochi, 2019, p. 12).

Para Fochi (2019), o estar com as crianças exige um equilíbrio para evitar polarizações, tanto de dependência quanto de abandono. No primeiro polo, objetivamente, observa-se como está centrada a relação que se estabelece com as crianças que dependem do adulto para realizar quaisquer ações na escola, seja pegar algo, ser submetida a tempos de espera, seja ser conduzida o tempo todo. E, subjetivamente, observa-se a relação de interdependência que se estabelece com as crianças, seja em elogios e seja aprovações exageradas, que o adulto cria para satisfazer a criança e “[...] que geram uma dependência emocional que faz com que a criança só se sinta satisfeita quando o adulto consentiu com a aprovação, não percebendo o seu próprio sentimento frente à situação” (Fochi, 2019, p. 12-13).

Para o autor, “no outro polo, está o abandono”, porque o adulto se coloca como indiferente, por uma crença romantizada sobre a criança, acreditando que ela “[...] pode dar conta de tudo ou de que ela ainda é muito nova para participar, expressar ou compreender algo [...]” (Fochi, 2019, p. 13). Esse é um adulto que “[...] não cria as condições adequadas para as crianças realizarem suas próprias atividades, abandonando-as à sua própria sorte sem fazer nenhum tipo de investimento, sem criar horizontes para elas” (Fochi, 2019, p. 13).

Além disso, o que a PEI 9 enfatiza, e a PEI 6 reforça, é o quanto as propostas com as crianças da Educação Infantil necessitam de uma reflexão sobre o quê e sobre o porquê se faz, em colaboração, para que as crianças vivam propostas a partir de uma organização de uma professora consciente da sua posição, com conexões e com continuidade. Da mesma forma, essas concepções, que as professoras destacam como problemáticas nas discussões dentro da escola e que, de alguma forma, recrudesceram com a educação remota, ficam evidentes na pesquisa de Cerminaro-Derisso (2020, p. 126). Sobre o assunto, a autora menciona um avanço na aprendizagem de professores iniciantes da sua pesquisa, a partir de experiências de docência, o que indica que cuidar e educar na Educação Infantil possui características específicas e distintas de ensinar no Ensino Fundamental e, complementaríamos, também distintas de cuidar no Ensino Fundamental. Há especificidades em cada etapa, mas há regularidades ou aquilo que é comum, por exemplo, a humanidade que nos identifica em todas as etapas.

Percebe-se, nas respostas das professoras ao se referirem ao trabalho durante e após a pandemia, que elas enfrentaram e continuam enfrentando desafios com diferentes graus de frustração. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, elas demonstram uma reflexão sobre sua responsabilidade como educadoras. Isso se revela por meio do saber-fazer que possuíam e pela consciência de sua responsabilidade na posição de professora das crianças na relação de vínculos necessários naquele momento.

Nesse sentido, podemos afirmar que o LABDOC foi um espaço de partilha importante para a volta das professoras na atuação em suas docências. Além disso, um lugar de encontro das angústias que sentiam diante das características das crianças e ao se depararem a um novo contexto. Os temas que elencamos para as discussões na fase I, especialmente advindos do questionário e citados acima, aliados às demandas que iam surgindo no decorrer dos mesmos, foram discutidos, refletidos e partilhados com empatia e abertura a cada participação. Da mesma forma, sentimos que todos

esses aspectos que referenciamos nessa análise não se esgotaram e muitos retornaram em nossos exercícios de pensamento na fase II do LABDOC, o que nos indica o quanto espaços coformativos como esses são cruciais na constituição de docências comprometidas com a qualidade, autoria e criatividade.

Diante desse cenário, ainda queremos marcar algumas reverberações que a pesquisa em laboratório e a pesquisa (de)formação é capaz de criar e oportunizar.

REVERBERAÇÕES DA PESQUISA E DOS ENCONTROS EM LABORATÓRIO

Em 2023 e 2024, o grupo de pesquisa publicou alguns escritos desse processo de pesquisa na Educação Infantil e que merecem ser destacados.

A primeira publicação, recorte da pesquisa mais ampla, buscou responder à seguinte pergunta investigativa: *quais as características e quais os possíveis impactos da formação continuada nas docências das professoras da Educação Infantil de São Leopoldo/RS?* Para análise, as pesquisadoras utilizaram as respostas das 25 professoras oriundas do questionário já referido. Esse trabalho foi nomeado *Características e impactos da formação continuada: docências de professoras da Educação Infantil durante a Pandemia do Covid-19*, e é de autoria das colegas Eduarda Sebastiany, Viviane Catarini Paim, Luciane Frosi Piva e Gabriela Saueressig¹⁸. Dentre as

18 Trabalho apresentado no evento XXII Encontro Nacional de Educação, II Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências, IV Encontro de Debates Sobre Trabalho, Educação e Currículo Integrado e III Seminário da Rede Gaúcha de Educação Profissional e Tecnológica, promovido pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), no período de 13 a 15 de setembro de 2022, no formato online. Também fez parte do e-book *Abordagens diversificadas dos temas urgentes na educação contemporânea*, organizado por Maria Cristina Pansera de Araújo et al.

conclusões do estudo, as autoras destacam o quanto o LABDOC pode ser esse espaço que promove a (de)formação, de deslocar ao intercalar momentos de formação com discussão. Enfatizam que o que distingue o LABDOC “[...] é a concepção de formação que o constitui” (Piva *et al.*, 2023, p. 144).

A participação da bolsista Ana na Feira de Iniciação Científica da Universidade Feevale, ocorrida em novembro de 2023, com o trabalho intitulado *Especificidades das docências na Educação Infantil: o olhar docente comprometido com a criança/aluno* foi um recorte da pesquisa mais abrangente que analisou algumas especificidades das docências de um grupo de professoras pesquisadoras participantes da fase II do LABDOC-EI (2023). Teve a seguinte pergunta investigativa: *quais especificidades são evidenciadas nas docências desse grupo de professoras?* Através dos materiais estudados e da criação de grupos de sentidos é possível considerar que esse grupo de professoras dá, às suas docências, marcas constitutivas de acolhimento às crianças. Ampliando não apenas o conhecimento do mundo pelas crianças, mas a viver nesse mundo, para entenderem suas emoções, aprenderem atividades de higiene, alimentação, entre outras. As docências dessas professoras são marcadas por intencionalidades.

Em 2024, apresentamos um resumo expandido em evento realizado em Recife/PE¹⁹. A pergunta investigativa que norteia este trabalho é: *de que forma os professores se posicionam como pesquisadores em um laboratório de docências?* O material empírico analisado engloba as narrativas do LABDOC Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Como resultado, identificamos que um dos objetivos da pesquisa mais abrangente foi alcançado quando os professores reafirmam que o LABDOC foi um espaço para (de)formar e coformar. Ademais, apontamos que os

19 Desenvolvido pelas autoras Elí Fabris, Viviane Paim, Luciane Piva e Eduarda Sebastiany no V Seminário Internacional CAFeTe - XV EIFORPECS 2024, intitulado *Redes de Políticas-Práticas de Currículo, Formação de Professores e a Avaliação*, que aconteceu entre os dias 3 e 5 de setembro na UNIFAFIRE, em Recife/PE.

professores se posicionam como pesquisadores quando conseguem exercer a crítica em uma perspectiva de formação como (de)formação, realizando experimentos e experiências com ferramentas do LABDOC e, assim, justificando suas escolhas, criando outros modos de ser docente e outras potências para suas docências.

Reverbera, também, em pesquisa de doutoramento de autoria de Luciane, em projeto de tese qualificado em 2023 sobre as Ciclotramas da docência na Educação Infantil e a responsabilidade da professora diante das especificidades da etapa.

Além disso, as análises dos escritos e das narrativas das professoras participantes dos encontros foi tema de um artigo, no prelo, com o título *A pesquisa (de)formação na Educação Infantil: consolidação de um laboratório de docências contemporâneas*, contando sobre a constituição do LABDOC-EI, seus processos e algumas análises especialmente a partir da perspectiva das discussões no LABDOC 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No LABDOC, constituímos-nos como grupo na ressonância das nossas defesas para o campo da Educação Infantil e pelos conhecimentos do que é ser professora dessa etapa com especificidades em seus fios e tramas.

Enquanto pesquisadoras reiteramos o quanto viver encontros coformativos a partir do conceito de pesquisa (de)formação nos colocou em outro lugar, do aprender em companhia. No lugar de ouvir outros pontos de vista, dos saberes e das experiências das professoras e ponderar os nossos, diante das nossas concepções, para manter o espaço aberto ao diálogo e a ética necessária. Isso porque nos colocamos no compromisso e no desafio do exercício

do trocadilho (de)formação – ao mesmo tempo em que se pretende formadora, ela “deforma” (Fabris, 2017). Intercalamos momentos de formação com momentos de discussão referentes à pesquisa.

Desse modo, os aspectos que ficam marcados nas memórias das professoras em seus escritos serão descritos nos próximos capítulos deste livro. Leiam e apreciem o que as professoras têm a dizer, e elas têm muito, especialmente dessa experiência de laboratório. Nós, da mesma forma, como pesquisadoras, analisando e publicando, também sentimos como essas experiências coformativas têm nos transformado e possibilitado dizer, problematizar, discutir, produzir e viver tanto a docência como a pesquisa de outros modos.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. **A constituição do(a) professor(a) iniciante:** implicações da iniciação à docência. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Grupos de Sentido. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org). **Vocabulário LABPED:** saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/labped>. Acesso em: 7 jan. 2023.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A docência na educação infantil como ato pedagógico.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173271>. Acesso em: 7 set. 2021.

CERMINARO-DERISSO, Maria Cecília. **Experiências de (re)início da docência na educação básica:** a profissionalidade em foco. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13999?show=full>. Acesso em: 17 mar. 2022.

DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas. *In*: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío (org.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia:** entre la emergencia, el compromiso y la espera. 1. ed. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020. p. 337-350. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2318-92822021000300016&script=sci_arttext. Acesso em: 8 jun. 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. Projeto de Pesquisa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. *In*: PEREIRA, Antonio Serafim Pereira (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 57-74. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/educacao-contexto>. Acesso em: 9 jan. 2022.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php>. Acesso em: 18 dez. 2022.

LANDINI, Janaina Mello. **Ciclotrama 168 (palíndromo)**. 2018. 1 original de arte, corda de algodão artesanal em linho. 120 × 260 cm. Disponível em: <https://www.mellolandini.com/ciclotrama-168-palindromo>. Acesso em: 3 dez. 2022.

LIMA, Samantha Dias De; FABRIS, Elí T. Henn; BAHIA, Sabrine Hetti. Docências Contemporâneas e a posição do ensino na Educação Infantil. **Educação em Foco**, ano 24, n. 43, p. 104-127, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5182>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Filosofia como auto (educação): para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. *In*: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. Trad. Tania Gi. **Pensar a educação**. 6 de maio de 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contraisolamento/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SAUERESSIG, Gabriela. **Tornar-se professor(a)**: análise das práticas formativas do Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12616>. Acesso em: 25 jul. 2023.



4

*Elisa Bender Storck
Helena Teresinha Borges Dutra
Magda Adriana Kirsch Weiland*

**DO CONVITE
À CICLOTRAMA:
NO ENTRELAÇAR
DE NOSSAS DOCÊNCIAS
SE DEU A (DE)FORMAÇÃO**

Este capítulo é um relato de experiência de três professoras que mergulharam num convite para participar de um Laboratório de Docências, enquanto um processo de pesquisa em (de)formação em laboratório, e que compartilham aqui os encontros e desencontros consigo mesmas na construção de suas docências.

Em 2022, no pós-pandemia, foi-se instaurado um novo modo de ser e estar na escola, pequenos grupos, grandes incertezas. O retorno ao presencial, depois de uma pandemia que parou o mundo, que mostrou a fragilidade e a força humana, a necessidade da escola presencial e a urgente mudança da escola como a conhecemos, contextos que nos colocam muitas perguntas enquanto professoras.

Durante o período da Pandemia, nós professoras da Rede Municipal de Ensino São Leopoldo (RME/SL) nos vimos convocadas ao reencontro com a formação através de lives e cursos ofertados, tanto pela própria necessidade de carga horária comprovada quanto pela urgência de ressignificar o vivido. A pandemia exacerbou muitos debates, dentre eles a necessidade de formação de professoras que ressignifiquem suas práticas na temporalidade e problemáticas às quais são atravessados. Não somos professoras em tempos passados, em que discursos saudosistas são ouvidos, a saudade do magistério e suas formas didáticas de ensinar a ser professor, nem tão pouco podemos ficar tateando em discursos superficiais dispostos em *cards* nas redes sociais, generalizando discursos prontos e pouco aprofundados. Somos professoras de nosso tempo, comprometidas com nossas docências e acreditamos que o processo de formação e de pesquisa é que garantem a qualificação necessária para o enfrentamento dos dilemas e a ampliação da possibilidade de uma docência potente e transformadora.

Em meio a esse retorno pandêmico, surge o convite para participarmos do projeto Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC), com a Professora Dra. Elí Henn Fabris e seu grupo de pesquisa na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Um relato de experiência é algo muito pessoal, mas, como esse processo é sobre colocar-se em colaboração, em coformação, somos convidadas a entrelaçar nossas docências e tramar uma narrativa colaborativa das aprendizagens no LABDOC. Assim escolhemos como ponto de partida o aceite ao convite, nossas motivações e histórias que passam a se cruzar no ano de 2022, em um grupo pequeno, mas que nos possibilitou grandes construções de nossas ferramentas de planejamento, finalizando o ano de 2023 com a construção das ciclotramas de nossas docências.

DA FORMAÇÃO INICIAL AO ENCONTRO COM A (DE)FORMAÇÃO

Não há como falar da constituição docente sem olharmos para nossos percursos e nossas memórias, entre elas os caminhos que nos fazem chegar até aqui.

Para a Professora Elisa, o convite chega com um toque de saudade dos corredores dessa universidade, as vivências nas disciplinas e estágios, os professores nos quais se inspirou e aos quais admirou, entre eles a Professora Elí, que, ao fazer esse convite em seu nome, faz com que o aceite, mesmo sem fazer ideia do que seria o laboratório de docências, fosse decisivo.

Assim, a expectativa da professora Elisa era de que um laboratório de docências talvez fosse esse espaço em que pudéssemos falar em voz alta, entre pares, além de nossos sucessos, nossas “certezas”, nossas dores, nossas dificuldades, nossas dúvidas, nossas hipóteses, e caminhar juntas para novas formas de ser professora.

Para a professora Helena, o convite foi aceito mesmo sem ter base de como seria viver essa experiência de LABDOC e nem

o que realmente seria abordado. Todos os encontros e as leituras proporcionadas foram importantes para refletir sobre os seus planejamentos, porque a cada encontro era compartilhada a rotina e proposta que as outras professoras vivenciavam em escolas distintas, abrindo-se uma nova possibilidade a cada narrativa. Isso a fazia pensar: como ela faria em tais situações? Será que faria igual ou essa realidade era diferente da comunidade inserida?

Desse modo, ao compartilhar relatos de experiências com seus pares, observando e analisando as diferentes narrativas, escolhas de materiais e propostas pedagógicas, o grupo buscou estabelecer relações e diferenciar a organização das escolas de Educação Infantil (EMEI) das escolas de Ensino Fundamental (EMEF), que atendem as crianças da Educação Infantil em São Leopoldo. As distintas estruturas e propostas pedagógicas nessas escolas causam um impacto diferenciado no processo educativo das crianças. No entanto, foram as experiências individuais, marcadas pelo exercício do pensamento e pela artesanaria, que tornaram o Laboratório de Docência 2022 um grupo tão potente para repensar as docências e nossos modos de ser docente.

Para a professora Magda, o convite para participar do LABDOC em 2022 despertou um sentimento de curiosidade, levando-a a aceitá-lo mesmo sem compreender o que seria essa experiência e qual seria o percurso seguido.

Nesse sentido, foi possível revisitar a própria prática docente, partindo dos planejamentos e de como era o processo de construção deles. Esse movimento permitiu refletir sobre a trajetória de constituição de ser docente das infâncias e de como isso está explícito tanto naquilo que desenvolvemos junto aos alunos quanto nos registros do cotidiano.

Ao partilhar as vivências, explicitando certezas, dúvidas, angústias, êxitos, foi possível observar o quanto as práticas, que

aprendemos a ver como inseparáveis da teoria, de diferentes professoras, entrelaçam-se e, assim, foi se constituindo um grupo em coformação, que se fortaleceu a cada encontro, instigado e apoiado constantemente pelos pesquisadores da universidade.

Esse processo foi tão significativo e marcante que teve continuidade no ano de 2023, com novos desafios e a certeza da relevância da coformação possibilitada pelo LABDOC.

O LABORATÓRIO DE DOCÊNCIAS 2022 UM PEQUENO GRUPO MUITO POTENTE

Comprometer-se com a coformação, compartilhar nossos planejamentos em um grupo, desnudando-se e abrindo-se aos olhares de um grupo, até então desconhecido, foi um desafio. Durante o primeiro ano de laboratório, fomos um pequeno grupo da educação infantil, composto basicamente por três professoras, em encontros quinzenais.

Nos encontros, trazíamos nossos planejamentos, algumas escolhas e conversávamos sobre elas, embasadas em textos de autores selecionados pela professora Elí e pelos participantes do grupo de pesquisa, debruçando-nos no compartilhar, dialogar, revistar e questionar nossas próprias escolhas pedagógicas.

A formação em coformação, assim como poderíamos denominar essa experiência em laboratório, torna-se ao mesmo tempo leve e complexa. Não somos acostumadas a olhar nosso trabalho na perspectiva de outros num coletivo, em aberto, com olhares diferentes, de espaços distintos. No máximo, encontramos numa colega mais próxima um ponto de apoio e trocas na escola, ou na supervisão escolar alguém para dialogar. As demandas do cotidiano, por vezes, nos atropelam e, assim, deixamos esses assuntos engavetados para

outro momento, pois tudo nos parece mais urgente do que ampliar e compartilhar o nosso saber-fazer.

Nesse processo de partilhas, descobrimos que ao lermos ou falarmos sobre nossos planejamentos e nossas práticas é como se, por alguns instantes, pudéssemos olhar nossa própria experiência pelos olhos dos outros. Percebemos, ao longo do processo, que as perguntas das colegas, os apontamentos, tornaram o processo ainda mais reflexivo, e tínhamos, na professora Elí e nos pesquisadores experientes da universidade, “perguntadores”, com suas lentes investigativas. Quantas vezes uma pergunta nos deixou perceber novas formas de responder ou então reafirmar algo que aos nossos olhos de professora estava explícito em nossa intencionalidade, mas aos olhos dos “leitores” desse planejamento não ficava claro, sendo necessário tornar visíveis as nossas concepções e escolhas, e como diz Nóvoa, citando Morin, “enunciar” (Nóvoa, 2022, p.14).

Ao trazermos essas partilhas, os planejamentos, os fatos vivos do cotidiano da escola, nas noites de segundas-feiras, recebemos ombros amigos para os desabafos, mas acima de tudo, recebemos o ombro amigo que questiona. Afirmamos amigo, pois nunca foi num conhecido tom da crítica, mas de pensar junto, aquele tom de “já estive numa situação assim” e de “quem sabe por esse caminho consiga algum resultado”. No livro *A poética da infância*, Severino Antônio e Cátia Tavares chamariam de intercâmbio de experiências ao falamos sobre empatia, eles nos dizem que

[...] um dos trabalhos mais fecundos da educação infantil é o cultivo da empatia natural das crianças com escuta, com diálogo com o intercâmbio de experiências. Com o fazer junto com alegria de conviver. Isso pode ser um antídoto para o que devasta a empatia, como por exemplo, a competição desenfreada e predadora, a indiferença e desprezo pela vida dos outros, os grupos sectários que veem o outro como um inimigo a ser destruído, os preconceitos e as discriminações – que fazem parte do mundo (Antônio; Tavares, 2019, p. 35).

E assim, nesse espaço, não coube falta de empatia. Fomos colegas, todos docentes com nossas próprias bagagens, abrindo a porta dos nossos diários para compartilhar a rotina, as aprendizagens, as dificuldades antes só vistas por quem está ali tão próximo a nós. E por vezes tão distante. Desafiadas pelo laboratório e comprometidas com a educação seguimos as três juntas para o ano seguinte de LABDOC.

LABDOC 2023: UM MERGULHO NA CICLOTRAMA DE NOSSAS DOCÊNCIAS

Nosso grupo da Educação Infantil, subgrupo dentro do Laboratório, faz parte também da pesquisa de doutorado de Luciane Frosi Piva, que nos apresentou a série de obras de Janaina Mello, denominadas Ciclotramas (Mello, [s.d.]). Inspiradas nas obras da artista, Luciane nos convida a criar a ciclotrama da nossa docência como professoras de Educação Infantil.

No encontro presencial em 2023, nosso primeiro movimento de construção de uma ciclotrama, foi artesanal, feito a muitas mãos com jutas, linhas, tecidos e canetas. Fomos três professoras participantes, a pesquisadora Luciane e a bolsista Ana, e demos início ao processo de reflexão das palavras-conceitos que constituem nossas docências.

Assim, entre o ato de desfilar nossa trama como docentes na Educação Infantil, percebemos o quanto ela é coletiva. Ao entrelaçarmos conceitos que constituem nossas docências, compreendemos o quanto tanto em comum, percebemo-nos como parte de uma mesma Ciclotrama. Defenderemos, assim, as premissas e as formas de constituir-se professora de Educação Infantil, que precisa reafirmar, diversas vezes, mesmo dentro da escola e da universidade,

as formas de ser crianças, de ser escola de Educação Infantil, e de ser professora de Educação Infantil. Isso porque essas concepções são tensionadas em diversos momentos, por não serem pré-fixados e deterministas de nossos modos de atuação, mas nem por isso sem nossas docências e modos de ser docente são sem intencionalidade e planejamento.

Assim, como a ciclotrama construída coletivamente, cada professora foi convidada a criar sua própria ciclotrama, de certa forma convocadas a olhar a nossa constituição docente. Ao realizarmos esse processo, percebemos o processo coletivo experimentado desde 2022 e que reverbera em nossa ciclotrama, atravessada também por essa (de)formação. Esse processo de criação da ciclotrama é um mergulho subjetivo através da arte, possibilitando-nos ser artistas ao criar, ao mesmo tempo que somos a obra, pois é feito de nossa matéria-prima. Somos obra, mas também somos espectadores, ao ver-nos na “arte” criada por meio de nosso processo de subjetivação. A docência como obra de arte foi o que nos encantou nesse momento.

Cada ciclotrama é única, mas percebemos a interconectividade entre nossas docências, que são coletivas e individuais ao mesmo tempo. Assim, cada professora construiu seus próprios processos de tramar e narrar sua docência com arte e palavras significantes em suas vivências.

Através da arte, conseguimos olhar para nós mesmas e narrar as professoras que somos, ou que desejamos ser, pois, como a professora Elisa relatou em suas reflexões sobre o processo de criação da ciclotrama,

[...] a ideia de interdependência e interconectividade que a artista traz para sua obra, e o processo de confecção da ciclotrama da minha docência, percebi que no centro das duas grandes ramificações que criei estão o processo de reflexão. Dentro da ramificação que compõe o “corpo”, a constituição docente atravessada pela história pessoal e

formativa e o “corpo” docente em encontro com o corpo da criança. Neste último as tramas dançam como cirandas, não há o que venha primeiro, ou que tenha maior importância, elas giram em torno da intencionalidade, da inteireza do ser professor, de entrega e de envolvimento com aquela(s) criança(s), e a reflexão que só pode vir desse encontro de estar presente, de inteireza no processo, e a reflexão que reverbera novamente na intencionalidade. Saindo da ciranda, está ao fim essa unidade mínima que sustenta o conjunto que é dar sentido... Dar sentido ao processo vivido por aquele grupo, e ao meu próprio processo pedagógico, de pensar, de ação, de busca por referências, de narrar como construímos essa trama com aquele grupo, naquele espaço, naquele tempo, que transmuta a cada ano, a cada encontro, a cada novo vínculo, pois ser professor é uma ciclotrama infinita de criar sentido em seu ato de ensinar e aprender. Portanto, acredito que os registros do cotidiano e das vivências com as crianças, são esse lugar de reflexão, de planejar, e de significar o vivido, sendo uma das ferramentas que contribuem para a minha docência (Relato da professora Elisa em proposta do LABDOC).

Nas reflexões da arte, dos cordões que nos sustentam e das ramificações que contribuem para sermos essas professoras, que não são perfeitas, mas que, através desse processo, buscam encontrar-se consigo mesmas. Desse modo, olhando para a sua própria constituição, enunciando uma forma de ser a professora possível, que deseja aprender a cada dia com outras professoras, com a escola, com as crianças e com a universidade.

Gostaríamos de agradecer a Unisinos, a Professora Elí e o seu grupo de pesquisa, ao CNPq e a CAPES, e a todos(as) professores(as) que compartilharam conosco a sua docência, e dizer que o LABDOC pode ser considerado um começo de algo muito maior.

A transformação pode começar de muitas maneiras, mas talvez as universidades sejam um bom lugar para manifestarmos a “coragem dos começos” (Jankélévitch, 1960). Assumir riscos? Claro,

mas de que valeria um pensamento inofensivo, vazio, sem os riscos da ação, sem Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar a virtude do compromisso. A coragem é o contrário do medo, é mesmo o seu antídoto. Em vez de dedicarmos o nosso tempo a elaborar justificações para a inércia, concentremo-nos na injustificabilidade de certas situações. Não há coragem sem ação (Nóvoa, 2022, p. 69-70).

Por fim, encerramos desejosas de seguir nessa caminhada de coformação, que potencializa a docência nos diferentes espaços escolares, fortalecendo e qualificando cada vez mais a educação em suas diferentes etapas, tendo como foco as crianças e os estudantes, que são parte essencial do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Kátia. **A poética da infância**: conversas com quem educa as crianças. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Escola e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2002.

LANDINI, Janaina Mello. **Artworks**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.mellolandini.com/>. Acesso em: 3 dez. 2022.





5

Marina Vicentina Ribas Pinto

Elisa Bender Storck

A ESCUTA AFETIVA COMO FIO CONDUTOR DA COFORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA NO LABDOC-EI

A educação é um campo dinâmico que exige constantes reflexões, atualizações e inovações por parte dos(as) professores(as). Nesse contexto, programas de formação continuada objetivam qualificar a função docente para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

O Laboratório de Docências Contemporâneas – Grupo da Educação Infantil (LABDOC-EI), que foi oferecido pela Unisinos, é um exemplo notável dessa abordagem de formação, desempenhando um espaço fundamental na formação continuada de professoras(es) e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade da educação. Ele se destaca por sua abordagem teórico-prática inovadora, proporcionando aos professores discutir e refletir em grupo sobre as ferramentas de suas docências para se tornarem agentes de transformação na escola, na comunidade escolar e principalmente sobre si mesmas. Uma das características mais valiosas que percebemos no LABDOC-EI foi a ênfase na prática docente, que aprendemos a chamar de saber-fazer docente, e o exercício do pensamento através das partilhas com pares, possibilitando uma experiência enriquecedora. As(os) docentes participantes são incentivados a analisar suas práticas pedagógicas (constituídas por teoria-prática), identificar áreas de melhoria e buscar soluções inovadoras, não no sentido de novidade, mas de quebras e rupturas do que “sempre foi assim”.

Um dos aspectos do LABDOC-EI que compreendemos como enriquecedores foi a oportunidade de interagir e colaborar com outras professoras(es). Este capítulo se trata de um relato de experiência de uma das trocas que o Laboratório proporcionou e sobre como essa vivência repercutiu na docência das professoras participantes. Entendemos que os relatos de experiências e a construção de redes de aprendizado são elementos essenciais para o desenvolvimento profissional. Os educadores podem compartilhar desafios, sucessos e estratégias, enriquecendo ainda mais a experiência de formação.

Na escrita deste capítulo, refletimos sobre a importância da escuta afetiva, tanto entre pares como com as crianças na educação

infantil. Acreditamos que a escuta afetiva é uma ferramenta poderosa para superar desafios e promover vínculos, aprendizagens e uma escola mais acolhedora e humana. Além disso, nosso objetivo é narrar o percurso de participação no LABDOC-EI e como ele nos possibilitou vivenciar e ressignificar essa ferramenta.

Estar atuando na Educação Infantil nos faz vibrar e percebermos, em cada uma das colegas que participaram do LABDOC-EI, um compromisso com as crianças e com a qualidade dessa etapa da educação básica, afinal trabalhamos com um período essencial do desenvolvimento humano, que é a primeira infância.

No entanto, mesmo com todo romantismo que perpassa a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, entendemos que esse processo está envolto de desafios complexos que afetam tanto educadores quanto crianças e famílias. Ao escrever esse texto, buscamos contribuir com outras(as) professoras(as) por meio de nossas experiências nesse espaço coformativo.

Assim como vivemos no Laboratório a prática da coformação mobilizada nos encontros, contar com a ajuda das colegas pesquisadoras da escola e dos pesquisadores da universidade, proporcionou momentos de formação mútua, de “coformar” umas às outras. A concepção da pesquisa e da metodologia desenvolvida no LABDOC entende “coformação” como “[...] operação que demanda um envolvimento dos sujeitos que estão em formação, tanto dos que estão produzindo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe” (Bahia, 2020, p. 25).

Dessa forma, escolhemos contar essa experiência que nos tocou, tanto pela troca de conhecimento quanto pela troca de afeto, pois, por nos vermos como docentes, disponibilizamo-nos como colegas, escutam-nos como pessoas que têm os mesmos desafios e desejos. Aqui a experiência se dá no sentido não apenas de viver uma situação, mas algo que nos tocou, aproximou-nos, deixou-nos marcas de tal modo que transpôs o Laboratório.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa, 2002, p. 20).

Por mais repetida que já seja essa passagem desse pesquisador, a escolhemos, pois entendemos que ela nos possibilita expressar como uma experiência é diferente de uma simples vivência. Ela precisa se dar em um espaço de comprometimento e de engajamento, somos LABDOC e nos sentíamos atravessadas pelas experiências e experimentos que ali realizamos e vivemos de forma experiencial.

DO RELATO DE PESQUISA AO ENTRELAÇAR DAS DOCÊNCIAS

As discussões e propostas dos nossos encontros no Laboratório foram baseados nas vivências de nossas práticas pedagógicas, revelando também as propostas da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo (RME/SL), na qual trabalhamos. Em um desses encontros, uma experiência narrada ao grupo apresenta a influência da pesquisa científica na educação infantil, com ênfase em literaturas infantis e o luto na infância. Dessa potente e comovente partilha, nasce a troca entre as duas professoras que escrevem esse artigo, pertencentes a escolas vizinhas, da periferia e que trazem, nas suas práticas docentes, o compromisso com as infâncias dos contextos que passamos a apresentar a partir de agora.

A professora Marina, na ocasião, era responsável por uma turma da faixa etária de 5 anos, na Escola Municipal Ensino

Fundamental Francisco Cândido Xavier, uma instituição de educação integral e de direitos humanos, fundamentada nos princípios de acolher, de cuidar e de educar, e que está localizada na comunidade da Chácara dos Leões, um bairro de ocupação de moradias e que enfrenta desafios significativos em sua luta pela igualdade de direitos,

Professora Elisa, docente em turno integral na Escola Municipal de Educação Infantil Girassol, situada na Vila Brás. No ano de 2023, era professora regente de uma turma de 3 anos, e professora regente 2, entrando em quatro turmas, em cada uma delas um dia por semana, turmas essas com crianças de faixa etária de 1 a 3 anos. Assim como a escola da professora Marina, a escola de turno integral de 0 a 3 anos em nossa comunidade tem papel fundamental para as famílias trabalhadoras e o desenvolvimento pleno das crianças na primeira infância desta comunidade.

Acreditamos ser importante situarmos nossos locais de atuação para que se possam compreender o comprometimento e a defesa, enquanto docentes, de uma escola pública de qualidade, como possibilidade de transformação social, e acreditamos que, nesse contexto, a formação continuada faz parte desta postura. Ser professor(a) é uma escolha que transcende o simples ato de transmitir conhecimento, é um compromisso com o desenvolvimento humano, a transformação social e a construção de um presente e de um futuro mais promissor. Quando esse compromisso é vivenciado em uma comunidade de vulnerabilidade, desafios adicionais se apresentam. No entanto, são nesses momentos difíceis que nosso comprometimento e engajamento como uma profissional da educação e nossa posição de professora ativista se revelam.

No dia 29 de maio de 2023, a professora Elisa não pode participar do encontro por questões de saúde de sua família, pois somos atravessadas pelas muitas funções e posições que exercemos, as quais nos exigem posicionamentos e ações, além de também nos unirem enquanto mulheres e mães que se ocupam do cuidado e

educação dos filhos dos outros e dos nossos. Sendo assim, solicitou a gravação para a escuta das partilhas.

A proposta daquele encontro era que as professoras compartilhassem as respostas dos valores que sustentam suas docências e, a partir dessas, escolhessem uma proposta que realizaram com as crianças que desse visibilidade às escolhas apresentadas. No LABDOC-EI, as perguntas e/ou as proposições que nos ficaram de tarefas, de um encontro para o outro, e que registramos em um documento de percursos, são o material de trabalho dos encontros seguintes, assim como as leituras sugeridas.

Após a exposição das propostas escolhidas pela professora Marina, a doutoranda que coordena o grupo do LABDOC-EI, Luciane Frosi Piva questiona se há algum projeto de investigação acontecendo na turma. A professora Marina, então, relata que há uma feira acontecendo, referindo-se às feiras de Iniciação Científica que são desenvolvidas nas escolas e culminam na Mostra de Tecnologia e Inovação com Ciências – MOTIC São Léo Internacional –, um projeto fomentado pela RME/SL.

A professora relata sobre um projeto em andamento, denominado *A estrelinha que não brilha mais*, que surgiu através de acontecimentos trazidos pelas crianças como a morte de entes queridos e situações da comunidade, como a “bala perdida”. Uma das crianças que havia perdido a avó e que a mãe chorava muito perguntou para a professora: “Como a gente ajuda a pessoa a sair do choro?”, através dessa situação as crianças começaram a ajudar a amiga.

Em uma partilha emocionante a professora colocou também a dificuldade em desenvolver a temática, até que resolveu perguntar às crianças o que elas queriam saber. Ainda que tivesse tentado dar outros caminhos ao que as crianças apresentavam, como ciclo da borboleta e o nascimento dos bebês, devido a delicadeza do tema, a professora Marina atendeu às necessidades das crianças que

queriam saber sobre o fim da vida, sobre a morte. Seu relato trouxe a insegurança, o desejo e a responsabilidade em abordar com as crianças um tema tão complexo, afinal não há uma definição única, e sim possíveis caminhos para dialogar sobre a morte. Marina estava pensando em caminhos para construir com as crianças perguntas e para ajudá-las a buscar algumas possíveis respostas.

As crianças queriam saber por que os adultos não falam a verdade para elas, e, nessa fala cheia de afeto e preocupação, comprometimento e afirmação de seu compromisso ético com as crianças, a professora se questiona até que ponto poderia preservá-los, tirando o direito da criança como ser pensante sobre a vida.

Entre as alternativas que ela trazia estavam uma conversa com a psicóloga e um questionário com perguntas para as famílias. Luciane sugere as histórias como uma fonte de sensibilização, não para análise, mas para dar suporte às angústias e pensamentos das crianças.

A investigação com as crianças pode contribuir significativamente como ferramenta de conhecimento na Educação Infantil. Através de livros e estudos, podendo aprofundar as temáticas, que nesse caso estavam afetando o desenvolvimento emocional das crianças, necessitando abordá-los de maneira sensível e significativo na educação infantil.

Ao deixar seu planejamento e o contexto da turma se tornar partilha, a professora Marina abre-se ao encontro. Nesse momento, precisamos estar no processo juntas, para partilhar e, tão importante quanto, ouvindo – não como meras ouvintes, mas como aquelas que se colocam à disposição para colaborar com seus pares.

Ao terminar de assistir à gravação, a professora Elisa, sensibilizada pela pesquisa da professora e das crianças, busca algumas literaturas infantis sobre a temática em seu acervo pessoal, compartilhando no grupo de mensagens do Laboratório como sugestão para a colega, colocando à disposição dela e das crianças os livros.

Há um texto de Eliane Brum (2015, n.p.) que nos brinda com um relato de um filme que gostaríamos de compartilhar um recorte de tal artigo para pensarmos.

Me lembrou de um outro filme, mais antigo, “Cortina de Fumaça”, dirigido por Wayne Wang e Paul Auster. Nele, Auggie Wren, dono de uma tabacaria, há anos tira todo dia, às oito da manhã, uma fotografia da mesma esquina do Brooklin, em Nova York. Ele mostra esse álbum com 4 mil fotografias a um de seus fregueses, Paul Benjamin, que depois de virar algumas páginas diz: “São todas iguais”. Auggie responde: “Sim, 4 mil dias comuns”. Paul ainda está confuso, um pouco condescendente. Ele é um escritor de romances diante do dono de uma tabacaria: “Acho que ainda não entendi direito...”. Auggie tenta lhe explicar: “É a minha esquina, nessa pequena parte do mundo também acontecem coisas”. E vai colocando mais um álbum diante de Paul, que folheia entediado e cada vez mais rapidamente. Auggie adverte: “Você não vai entender se não folhear mais devagar, amigo”. Ele sabe que, se olhar bem, Paul vai reconhecer a esquina. [...] Ele vê Ellen, a mulher que amou e que morreu, numa das fotos. Ela está lá, na mesma esquina que agora já não poderia ser a mesma. Ao ver a foto, Paul reencontra a si mesmo num outro tempo, porque, quando perdemos alguém que amamos, nosso luto também se dá por aquele que éramos com aquela pessoa. E que, sem ela, já não podemos ser. Um luto pelo outro é sempre também um luto de si. E lá ficou Paul, em lágrimas, diante da esquina que finalmente enxergou, com saudades dela e dele com ela. O álbum, agora, já não tinha a mesma foto repetida centenas de vezes, mas centenas de fotos de esquinas diferentes. Temos vivido nesse mundo de acontecimentos, de espasmo em espasmo. Estamos intoxicados por acontecimentos, entupidos de imagens. Há sempre algo acontecendo com muitos pontos de exclamação – ou fingindo acontecer para que de fato nada aconteça. E há a nossa reação nas redes sociais – às vezes uma ilusão de ação (Brum, 2015, n.p.).

Existem coisas incríveis que acontecem em “nossas esquinas”, aqui uma metáfora ao que acontece no cotidiano de cada

criança. Quando as crianças estabelecem um vínculo com a professora e veem nela “um adulto conhecedor da vida” passam a contar com essa parceria para narrar e expressar seus sentimentos, que podem ser fotografados, narrados, compartilhados. Somos aquelas que darão significados ao que acontece nas nossas escolas. Para muitas pessoas pode parecer sem importância, mas para aqueles que vivem ali, em seus dias comuns são onde acontecem as coisas mais importantes de suas vidas. As crianças estão enfrentando a realidade e precisam, ao lado das(os) professoras(es), de apoio para dar sentido, para ressignificar questões como “como fazemos uma pessoa parar de chorar”. Esse processo também envolve que as(os) professoras(es) toquem as crianças com verdades poéticas, por meio de uma crônica, um filme, uma obra de arte, um olhar ou uma escuta afetiva, ativa e comprometida com a formação integral e educação dessas crianças. Estar no LABDOC-EI é um processo ativo para criar sentidos para nossas docências, é uma aposta para além de formações como instrução, mas uma construção de um espaço no qual é possível desenvolver nossas próprias pesquisas, nossos saberes e fazeres, nossos encontros, em uma busca de sentido para nossas ações, de modo que reverbere na transformação “das nossas esquinas”.

Enunciado o encontro entre os pares e a escuta afetiva das crianças, destacamos um dado momento no LABDOC-EI em que fomos convidadas a definirmos uma ferramenta que poderia contribuir para nossa docência como professoras da Educação Infantil. A professora Marina traz como ferramenta a Escuta Afetiva como uma habilidade vital na educação infantil. Ela permite que os educadores conheçam cada criança como um ser único, compreendendo suas necessidades, interesses e desafios individuais. Ao desenvolver uma escuta sensível, os professores podem adaptar suas abordagens pedagógicas e oferecer as condições para o pleno desenvolvimento de cada criança. A escuta também demonstra às crianças que suas vozes são valorizadas, construindo confiança e criando um ambiente seguro para a manifestação de suas ideias e sentimentos.

Podemos nós professores(as) utilizar a escuta afetiva entre pares que desejam compor uma docência mais humana e coletiva? Acreditamos que para que os(as) professores(as) sejam capazes de exercer essa entrega e de usar a ferramenta da escuta afetiva precisamos de uma escola afetiva. Precisamos ouvir além do que se fala, estender a mão aos colegas, às famílias, aos que chegam para aprender com a escola, sejam estagiários, pesquisadores, todos devem sentir-se parte e educadores desse lugar, contribuir para o que acontece, o que se produz, o que se sente. Contudo, para isso, precisam conhecer esse espaço, engajar-se nele.

Nóvoa (2022), em seu livro *Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar*, apresenta-nos movimentos para a transformação da forma escola que temos. Desse modo, um dos movimentos que propõe é uma pedagogia do encontro, afinal somos coletivo e indivíduos na escola, mas

[...] entre o indivíduo e a sociedade há a humanidade. Por isso, a educação do ser humano é determinada por duas dimensões: ser livre e não estar só (Reboul, 1980, p. 113). É nesta tensão que se define uma pedagogia do encontro, no seu sentido mais amplo (Nóvoa, 2022, p. 48).

Nóvoa (2022) traz seis apontamentos para demonstrar a importância e o papel do(a) professor(a) na composição dessa pedagogia e que também acreditamos poderem contribuir com nossas docências e de outros que chegarem até este texto. E, que assim como nós, desejam transformar a si mesmos, num processo de encontro, através da (de)formação. No encontro partilhado até aqui entre professoras no Laboratório ou entre a professora e seu grupo de crianças na escola, podemos perceber alguns pontos em comum com esse movimento sugerido pelo autor.

Dos seis apontamentos, queremos destacar a visão de que a pedagogia “[...] é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel

fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar.” (Nóvoa, 2022, p. 48).

Assim, a professora Marina abriu-se ao encontro através de suas escolhas, ao realizar a escuta afetiva e, principalmente, efetiva de suas crianças, pois a escuta não acabou em si, ela foi espaço de encontro. Cada criança que entra na sala traz consigo suas próprias experiências, necessidades e potencialidades. Acreditamos que, através da escuta afetiva e efetiva podemos, desvendar esses tesouros individuais e compreender profundamente o que cada criança traz consigo. Quando escutamos atentamente as vozes das crianças, enviamos uma mensagem que contempla suas perspectivas, ideias e emoções, tornando-se valiosas. Essa mensagem constrói um ambiente de confiança e empatia, que é fundamental para criarmos um espaço onde as crianças se sintam seguras para compartilhar seus pensamentos, dúvidas e sentimentos sem o medo do julgamento.

A escuta afetiva não se limita a ouvir palavras, ela envolve a observação atenta de cada gesto, expressão facial e comportamento das crianças. Essa observação sensível nos permite identificar necessidades individuais que podem não ser expressas verbalmente. Por exemplo, através da escuta afetiva, podemos perceber quando uma criança está passando por dificuldades emocionais, mesmo quando não consegue comunicar isso em palavras. Isso possibilita oferecer apoio emocional e orientação quando necessário, criando um ambiente de cuidado e apoio. Além de compreender as necessidades das crianças, a escuta afetiva também promove o seu empoderamento. Quando as crianças percebem que são ouvidas e respeitadas, desenvolvem confiança em si mesmas e em seus adultos. Isso fortalece sua autoestima e autoconfiança, de modo a dar estrutura emocional e, conseqüentemente, possibilitar aprendizagens mais significativas, além de fortalecer os vínculos com a professora referência.

O segundo e terceiro apontamento trazidos por Nóvoa (2022, p. 48-49) sobre a pedagogia do encontro afirmam que “não há ensino sem conhecimento, sem um encontro intenso, por vezes duro e difícil, com o conhecimento” nem tampouco “pode ser a repetição monótona do que já conhecemos, mas deve ser, como a pesquisa, um gesto de procura, de descoberta, de curiosidade.” (2022, p. 49). Na partilha enunciada aqui, podemos encontrar vestígios de um conhecimento, uma vivência dura, ou seja, as crianças são tocadas pela morte todos os dias, na família, na comunidade, na guerra, como parte da vida. A temática da morte, assim como outras temáticas consideradas sensíveis, poderia passar despercebida.

E, como quem folheia um álbum insignificante, pode ser varrida para debaixo do tapete daquilo que culturalmente desejamos calar, ou, ao invés disso, as crianças podem encontrar uma professora disposta a escutá-las, a vê-las, a dar as mãos para atravessarem juntas essa ponte entre o desconhecido e um ressignificar. Mesmo que seja difícil para esse(a) adulto(a), essa mãe, essa filha, essa professora atravessada por tantas histórias de si mesma desenvolver tal temática, ao colocar-se afetivamente aberta à escuta das crianças, ela já transforma o encontro e a escola já não pode ser a mesma. Se houver uma colega aberta a estender a mão, a um pequeno gesto de apoio, de acolhimento da dor, do medo, da insegurança do outro docente, essa escola já não poderá ser a mesma, essa formação já não poderá ser a mesma, pois estamos num processo de humanização.

O impacto dessa abordagem vai além das paredes da escola. As crianças que passam pela educação infantil, juntas a esse modo de ser professora, poderão se tornar cidadãos mais conscientes, confiantes e comprometidos com o bem-estar da comunidade. Da mesma forma, essas crianças podem levar as marcas consigo, de que suas vozes importam e que têm o poder de fazer a diferença em um mundo com os outros.

Para finalizar, Nóvoa (2022, p. 49) em seu sexto apontamento nos diz que

[...] a pedagogia é um processo conjunto de construção das aprendizagens, mas é também uma forma de pertencimento mútuo. O princípio da reciprocidade é central para pensar e praticar uma pedagogia do encontro. Como escreve Boris Cyrulnik (2021), adoecemos quando somos privados da presença do outro. A empatia, enquanto capacidade de nos colocarmos no lugar do outro e de sentirmos com ele, é um elemento fundamental da educação.

À medida que nos encontramos, como professoras aprendentes através do LABDOC-EI, encarando esses encontros como jornada de aprendizado e transformação, a escuta afetiva e ativa se mostrou como uma ferramenta que une as nossas práticas pedagógicas e através dela fomos capazes de unir-nos com as crianças que a professora Marina tem a honra de educar. Sentindo-nos pertencentes a algo maior, ao grupo, à rede, ao coletivo de professores “escutadores de crianças”, acreditando que nossas formas de fazer pedagogia conversam, que nossas formas de ser docentes se conectam e que nascem dessa forma de pertencimento mútuo. O LABDOC-EI 2023 não foi apenas uma oportunidade de aprimorar nossos conhecimentos, mas também uma experiência de cooperação e coformação. A troca de experiências com outras(as) professoras(as) foi transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na jornada da docência na educação infantil, cada professor desenvolve sua própria trama, um caminho único e rico em experiências que transformam não apenas sua prática pedagógica, mas também a vida de suas crianças.

Em um dos livros compartilhados entre as professoras, *A árvore das lembranças*, a raposa chega ao fim do seu ciclo da vida e, ao lado da raposa, que descansa na neve, chegam os animais um a um. A coruja começa a relembrar os bons momentos ao lado da amiga, e assim todos os amigos o fazem. “Com sua ternura e generosidade, a raposa havia deixado sua marca na vida de cada um dos animais da floresta, e eles sorriam ao se lembrarem dela” (Teckentrup, 2014, p. 18). Assim, com uma linda metáfora nasce uma árvore no lugar onde ficou a raposa coberta pela neve, uma árvore grande e forte, cheia de vida onde os animais recriam sua vida, guardando a raposa em seus corações.

Assim, terminamos nosso texto com a certeza de que o LABDOC-EI será uma árvore fecunda, de encontros, de conhecimentos e de formas de ressignificar nossas práticas pedagógicas entre os pares. Na educação infantil, é preciso “saber-fazer parar de chorar”, dando colo e sendo encontro com os outros. E como você opera com esse saber-fazer?

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BRUM, Elaine. A delicadeza dos dias: brutalizados pelo mundo que criamos, somos reduzidos a consumidores de acontecimentos presos no pesadelo da repetição.

El País, 5 jan. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/05/opinion/1420458928_791039.html. Acesso em: 26 out. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Escola e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

TECKENTRUP, Britta. **A Árvore das Lembranças**. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2014.



Parte **4**

LABDOC:
ANOS INICIAIS
DO ENSINO
FUNDAMENTAL



6

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia
Eduarda Sebastiany

**A (DE)FORMAÇÃO CONTINUADA
NO LABORATÓRIO DE DOCÊNCIAS
CONTEMPORÂNEAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS PESQUISADORAS
DA UNIVERSIDADE E DA ESCOLA**

A criação de um laboratório de docências representou algo novo e desafiador para nós. A concepção desse espaço é impulsionada por uma escolha política e comprometida com a formação inicial e continuada de professores, com as docências, com a educação, com a profissão docente e é sintetizada na indagação: por que as humanidades e a educação seriam aquelas que não podem usar laboratórios? Por isso,

Nossa escolha por laboratório tem esse compromisso, inscrever esse espaço como um espaço científico, onde os professores podem realizar seus experimentos, trazer sua “caixa de ferramentas” para pensar, atuar, trocar, participar, colaborar com o outro e consigo mesmo, para dar sentido e conseguir justificar a importância de tal prática pedagógica, como “experimento pedagógico”, que depois, entram em execução nas diferentes salas de aula, e podem voltar ao Laboratório como relato de práticas já experienciadas (Fabris, 2022, no prelo).

O Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/CNPq/UNISINOS) se consolidou como um espaço de formação, produção empírica, experiências e experimentação a partir de experiências coformativas (Bahia; Fabris, 2021) e da pesquisa (de)formação (Fabris, 2010). A concepção de experimentos pedagógicos assumiu relevância no processo de consolidação desse espaço, pois pensar em um laboratório de docências requer pensar neste tempo de experimentação que se faz presente em lugares destinados ao trabalho laboratorial. De acordo com Masschelein e Simons (2014, p. 22), ao “[...] nos expormos, a desenvolvermos (com base em uma relação íntima) uma postura experimental e a fazermos as coisas aparecerem e se tornarem públicas” podemos criar outras relações formativas entre os sujeitos. Esse foi um dos intuitos do laboratório, a partir da exposição dos participantes problematizar e sistematizar os saberes da escola que muitas vezes não ganham visibilidade na formação docente.

Construir uma pesquisa participativa, formativa e colaborativa exige do pesquisador um envolvimento maior, pois ao mesmo

tempo que estávamos produzindo o material que fez parte de nossa dissertação e tese também estávamos aprendendo a fazer pesquisa e nos tornando pesquisadoras, e principalmente nos (de)formando nesse processo.

Essa (de)formação busca suspender, mesmo que temporariamente, às relações hierárquicas que se estabelecem entre universidade e escola (Fabris; Sebastiany, 2022). Procuramos no LABDOC, grupo específico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (LABDOC - AIEF), ter uma relação de escuta ativa, de problematização e, principalmente, de exercitar o pensamento. Esse tipo de exercício nos possibilita “[...] ver, esclarecer, trazer à baila, penetrar, convidar, inspirar, experimentar [...]” (Masschelein; Simons, 2014, p. 24).

Optamos por iniciar nosso texto com um breve relato de nossas experiências como pesquisadoras da universidade em relação com as pesquisadoras da escola. Nele, buscamos mostrar como atribuímos significado a essas experiências e como temos constituído nossos modos de ser docentes e pesquisadoras.

Fazer parte da elaboração do LABDOC-AIEF da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS exigiu que nos desapegássemos de certa “segurança” de fazer pesquisas mais estruturadas (questionários, entrevistas, pesquisas documentais etc.) e nos dispuséssemos a realizar uma experiência de laboratório onde não levaríamos uma proposta pronta para aplicação ou uma ementa de um curso já formatada do início ao fim. Nosso desafio junto às pesquisadoras das escolas participantes foi de construirmos juntas o laboratório a partir de seus relatos de experiências, de suas dúvidas, inquietações, sugestões de pautas, entre outras.

A elaboração desse espaço formativo vem sendo desenvolvida coletivamente desde o início do ano de 2021, quando nos colocamos a pensar e planejar o LABDOC junto à coordenadora e ao grupo de pesquisadores participantes. O processo de criação foi

realmente experimental, pois uma formação em laboratório demandou um esforço em afastar-nos da lógica de um curso, com posições delimitadas, a pauta organizada e encontros bem definidos. Por isso, o laboratório exigiu de nós essa atitude de desapego da rigidez e linearidade que o formato de um curso de extensão evoca. Porém, abriu possibilidade para um trabalho coletivo e de abertura ao outro. As reuniões semanais realizadas pelo grupo de pesquisa foram importantes para a elaboração de estratégias capazes de tornar possível a formação pela (de)formação. Por isso, salientamos o trabalho coletivo de toda equipe de pesquisa envolvida nesse projeto de consolidação do LABDOC²⁰. Foi a partir deste exercício coletivo de criar algo novo, fazendo uso de diferentes ferramentas, que essa pesquisa se tornou possível.

O laboratório buscou constituir-se em um *ethos* experimental, no qual experimentos e experiências foram potencializados no encontro com as docências. A mobilização desse *ethos* experimental demanda “[...] uma atitude de investigação e de questionamento.” (Silva, 2018, p. 189), em que os pesquisadores das escolas e da universidade estivessem abertos a novas possibilidades de criação para pensar de outros modos suas práticas pedagógicas. No ano de 2022, realizamos a primeira fase do laboratório²¹. Inauguramos um “[...] espaço pedagógico e científico, um espaço formativo potencial que proporcionou a transformação dos sujeitos que se propuseram a vivê-lo em sua integralidade, em um processo contínuo de (de)formação” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 64).

Assim, foi possível analisar que esse espaço, por si só, não garante a transformação, e que é necessário um envolvimento ativo dos participantes para que ela se concretize e produza efeitos em

20 Além do grupo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o LABDOC também contou com grupo da Educação Infantil, Anos Finais do Ensino Fundamental e, em 2023, o grupo dos Gestores.

21 Coordenada pela Professora Dra. Elí Fabris e pela mestranda Eduarda Sebastiany, com a participação da doutoranda Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia.

cada um. A partir de um entendimento de experiência que tem como componente central a “[...] capacidade de formação ou transformação. É experiência aquilo que ‘nos passa’ [...], e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p. 25).

Em 2023, realizamos a fase II²² do laboratório e tivemos a oportunidade de rever questões que consideramos que precisavam ser reajustadas na fase I, proporcionando tanto para nós quanto às professoras pesquisadoras da escola uma maior interação e, conseqüentemente, um maior envolvimento. Entendemos o laboratório como um espaço de pertencimento, exposição e de experiência coformativa (Bahia; Fabris, 2021), por isso nos colocamos também como participantes e nos abrimos para fazer parte ativamente como pesquisadoras da universidade em uma relação dialógica com as pesquisadoras da escola. Permitimo-nos também nos (de) formar nesse processo.

As experiências coformativas (Bahia; Fabris, 2021) se traduzem em criar um lugar colaborativo entre os docentes, para que juntos pensem, repensem, criem e recriem sua prática nas instituições educativas na relação uns com os outros. A aposta no trabalho colaborativo é necessária e, como enfatiza Nóvoa, (2022, p. 19), “a cooperação é uma das chaves da educação do nosso século”. Nesse sentido, propomos pensar o LABDOC-AIEF como uma das possibilidades para que esse trabalho se efetue, uma forma de fazê-lo acontecer, articulando e sistematizando os saberes e experiências na relação universidade e escola.

O planejamento e implantação do laboratório nos mobilizou a criar pautas abertas, passíveis de mudança de rota, criar um espaço de fala, de escuta, de exposição. Essas foram algumas das ações que pensávamos semanalmente, criando estratégias para nossas

intervenções. Alguns questionamentos fizeram parte desse processo, entre eles: como possibilitar o diálogo entre as participantes? De que forma fazer com que as pesquisadoras da escola se exponham?

Na fase II (2023), foi possível repensar e reestruturar alguns aspectos importantes para o funcionamento desse espaço enquanto coletivo, aberto, de partilha e de exposição. Buscamos modos de fazer o laboratório acontecer e criamos estratégias que tornassem possível a nossa intencionalidade de coformação e (de)formação. Acreditamos que tivemos êxito, pois as pesquisadoras das escolas, que se comprometeram com a proposta, puderam viver transformações em seus percursos. Isso ficou claro nos relatos individuais escritos por elas.

O LABDOC-AIEF proporcionou discussões importantes acerca da docência, da profissão, de situações diversas da escola e foi um lugar para aprender sobre os diversos sentidos de ser professora. Em cada encontro, aprendemos com as pesquisadoras da escola sobre a complexidade da nossa profissão, de como a docência é múltipla, plural e requer muita coragem para quem se compromete a vivê-la com intencionalidade e autoria. Essas práticas de (de)formação

[...] envolvem expor-se, posicionar-se, mas também revisar as verdades desde sempre exercidas que produzem sua docência atual. Esperamos que tanto o processo vivenciado por cada professor nas experimentações quanto os conhecimentos elaborados e revisados no laboratório tenham impacto em cada escola e, especialmente, nos professores em processo de (de)formação que passam a viver a autoria docente (Fabris; Bahia, 2023, p. 3).

Com esse breve relato de experiência, mostramos um pouco de como nós nos transformamos e de como esse processo de construir um laboratório no coletivo nos desacomodou e nos mobilizou como professoras pesquisadoras da universidade.

Neste capítulo, buscamos analisar as vivências do grupo dos Anos Iniciais no espaço do laboratório. Descreveremos, assim, os movimentos desse processo, que culminaram na consolidação do LABDOC-AIEF, e discutiremos a constituição dos grupos da fase I e II a partir das análises dos relatos de experiências produzidos pelas pesquisadoras. Inspiramo-nos no conceito foucaultiano de cuidado de si, articulado à poética do bordado em folha da artista plástica Clarice Borian, o que chamamos de *bordado de si*.

SOBRE O LABORATÓRIO: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Criar um laboratório de docências exigiu do grupo de pesquisa alguns deslocamentos e definições. Os autores Masschelein e Simons (2014, p. 22, grifos dos autores) nos trazem uma definição e contextualização de laboratório em que esse pode ser entendido como um espaço “[...] organizado que opera como um sistema experimental e que deveria permitir que as coisas (novas) aconteçam para aparecerem com tal, para torná-las, “públicas” ou torná-las presentes, em enfatizando a prática de *fazer* como uma *tentativa* de chamá-las à presença [...]”. Trazer os conhecimentos e experiências escolares para esfera *pública* e torná-los *presentes*, para poder expô-los, discuti-los, repensá-los e sistematizá-los foram objetivos do LABDOC.

Desenvolver um laboratório experimental, em nosso grupo de pesquisa, apresentou muitas possibilidades de trabalho coletivo. A equipe se reuniu semanalmente para criá-lo a partir dos resultados das pesquisas e das sugestões colocadas nos questionários dos professores das escolas, com o intuito de que ele fosse um lugar de abertura para cuidar de si e do outro.

Para incitar no outro esse exercício de cuidado de si, primeiramente é necessário estar aberto para o outro. De acordo com

Gros (2006, p. 132), “[...] o cuidado de si é muito pouco excludente do outro, que, aliás, ele supõe. Foucault mostra claramente que o cuidado de si não é uma atitude espontânea e natural, pouco a pouco redescoberta pelas alienações do mundo”. Esse exercício pode ser mobilizado na (de)formação e inspirar os professores a fazer isso nas suas salas de aula, com seus alunos e com seus colegas nas escolas. Porque esse exercício, cada vez mais, torna-se mais difícil nas lógicas contemporâneas, uma vez que “[...] O eu que se trata de cuidar não é um dado primeiro e esquecido, mas uma conquista difícil; espontaneamente nós desprezamos este cuidado ético e preferimos o egoísmo” (Gros, 2006, p. 132).

Buscamos criar um espaço onde seus participantes se sentissem parte ativa e tivessem liberdade para ensinar e aprender, pudessem trazer para o laboratório questões de sua docência e do dia a dia de sua sala de aula para discuti-las com o coletivo. Dessa forma, buscando alternativas para suas inquietações, demandas e também um espaço-tempo para problematizar e sistematizar seus saberes e não saberes, uma experiência coformativa (Bahia; Fabris, 2021). Essa experiência “[...] sempre é algo do professor em contexto com sua turma, no experimento e na ação no laboratório. No final do processo, será possível, criarmos uma ‘caixa de ferramentas, ‘ferramentas’ coletiva, que poderá ser ‘recriada’ em diferentes contextos e situações, constituindo sempre novas experiências” (Fabris, 2022, n.p.).

A primeira fase do LABDOC aconteceu entre os meses de abril e julho de 2022 com encontros quinzenais. Foi organizada em suas equipes específicas da seguinte maneira: 2 horas síncronas e 1 hora assíncrona para cada um dos 7 encontros previstos para cada grupo (Grupo da Educação Infantil, Grupo dos Anos Iniciais e Grupo dos Anos Finais), com um total de 21 horas. Também foi considerado o trabalho de criação, experiência nas escolas e registros no Moodle, com total de 19 horas. Ao todo foram 40 horas de certificação aos participantes.

Os encontros dessa primeira fase foram organizados por temáticas. A dinâmica era dividida em dois momentos de experimentação. Normalmente, a primeira parte consistia em relembrar o encontro anterior e retomar questões das leituras sugeridas, e a segunda parte em realizar uma proposta em pequenos grupos após apresentar e discutir no coletivo.

Iniciamos a vivência do laboratório convidando as professoras pesquisadoras a refletirem sobre uma prática pedagógica já realizada em sala de aula (a qual selecionaram antecipadamente para o momento). A partir de algumas questões, que enfatizavam temas como avaliação, projeto educativo, intencionalidade pedagógica, acolhimento, vínculo, responsabilidade pedagógica, participação dos alunos e conhecimentos específicos dos AIEF fomos convocando a participação de cada uma para que olhassem para suas práticas pedagógicas e fizessem o exercício do pensamento a partir do entendimento de crítica radical, uma hipercrítica (Veiga-Neto, 1996). Nessa perspectiva, o único a priori considerado é o histórico, e assume-se a radicalidade da crítica como hipercrítica, colocando-se todos os discursos e verdades sob suspeição. Essa hipercrítica busca “[...] no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem” (Veiga-Neto, 2003, p. 30).

Nos encontros subsequentes, abordamos de forma mais intensa alguns desses temas descritos nas questões do primeiro encontro a partir das experiências docentes e da articulação com diferentes autores.

No ano de 2023, começamos a segunda fase do laboratório. Nessa fase, os encontros aconteceram mensalmente entre os meses de março a outubro, com dois encontros presenciais. Diferente da anterior, nessa fase propomos um momento entre os grupos de todas as etapas, chamado Grupo Geral, que antecedeu os encontros dos grupos específicos. Além disso, também acrescentamos um grupo a mais, que foi denominado de Grupo de Gestores (gestores da escola e da SMED), totalizando quatro grupos específicos.

Os encontros foram organizados em suas equipes específicas da seguinte maneira: 2h30min síncronas (1h para o geral e 1h30min para os específicos), e 2h15min assíncronas para cada um dos 7 encontros para cada grupo específico, com um total geral de 17h30min síncronos. Tivemos também um encontro presencial extra, pois consideramos importante nos conhecermos pessoalmente e aprofundarmos vínculos, antes do encontro final. Nosso encontro de fechamento também foi presencial, onde compartilhamos os relatos de experiência e fizemos a exposição do bordado em folha. Também consideramos o trabalho de criação e experiência nas escolas e registros no Moodle, com total de 22h30min. Ao todo foram 40 horas com certificação.

Inicialmente, pedimos às pesquisadoras da escola que indicassem três temáticas que considerassem necessárias de serem inseridas nas pautas dos encontros do laboratório. Com isso, criamos uma nuvem de palavras para visualizar as recorrências, conforme Figura 1.

Figura 1 – Recorrências de temáticas sugeridas pelas pesquisadoras das escolas no primeiro encontro



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2023.

A partir disso, organizamos um cronograma agrupando esses temas, a fim de tornar esses momentos dos encontros significativos às pesquisadoras da escola, com discussões importantes e que fariam sentido para suas docências, indo ao encontro das necessidades de cada uma. Porém, como já mencionamos, a formação em laboratório não segue uma linearidade, portanto outros temas surgiram e

ganharam espaço. Contemplamos as temáticas: alfabetização e letramento, planejamento e avaliação, cultura formativa e inovação e tecnologia. Além disso, trabalhamos com o tema da formação continuada e do reencontro com a docência pós-pandemia. A dinâmica dos encontros foi semelhante à fase anterior, sempre mesclando momentos de experimentação de estudo, discussão, partilha e proposição.

Tendo em vista o nosso compromisso ético e para manter o acordo de confidencialidade, optamos por nomear as participantes de *Pesquisadoras da escola* e o número que acompanha o código foi colocado respeitando a ordem alfabética das professoras inscritas. Optamos também por nomear as pesquisadoras da universidade como *Pesquisadoras da universidade*, e o número que acompanha o código foi colocado respeitando a ordem de fala desde o primeiro encontro. Nas análises, optamos por utilizar a grafia no feminino (pesquisadoras e professoras), pois todas as pesquisadoras, tanto da escola quanto da universidade, são mulheres no LABDOC-AIEF.

Nas seções a seguir, apresentaremos o material que selecionamos para compor as análises deste texto. Além das falas das pesquisadoras da universidade, selecionamos seis relatos de experiências, três de pesquisadoras da escola da fase I (2022) e três da fase II (2023). Essas seis pesquisadoras finalizaram as atividades e concluíram a formação em laboratório, recebendo a certificação.

SOBRE O BORDADO DE SI: A CONSTITUIÇÃO DE UM LABORATÓRIO DE DOCÊNCIAS NOS AIEF

O gesto de bordar, na arte e na cultura, foi frequentemente associado à intimidade, à subjetividade e à temporalidade desacelerada do fazer artesanal. (Vidal Junior, n.p.)²³.

Essa poética, como é chamado o trabalho de Clarice, esteve presente em toda a segunda fase da pesquisa, quando as professoras pesquisadoras foram desafiadas a escrever sobre as palavras que marcaram cada encontro no LABDOC-AIEF, o que chamamos de *bordado de si*.

Tal expressão artística nos inspirou em nossa organização dos encontros e teve um efeito tanto formativo quanto artístico nas falas e escritas das professoras. Por esse motivo escolhemos trazê-la para compor este texto. No quadro 1, apresentado a seguir, organizamos a fala introdutória da Pesquisadora da universidade 2 sobre a obra de arte que acompanhou o desenvolvimento do laboratório na fase II.

Quadro 1 – Apresentação da inspiração artística

Pesquisadora da universidade 2: *Então, por que a gente trouxe uma inspiração artística? Porque a gente acredita que somos professor no completo, no todo. Então é a nossa questão estética, é a nossa questão política, é a nossa docência. E a gente escolheu uma artista que nós vamos nos inspirar durante todos os nossos encontros até outubro, que é o Oráculo das Árvores da Clarice Borian, que ela borda em folhas. Eu não sei se vocês já conhecem, mas eu achei muito legal, me inspirou bastante, até para o meu projeto de tese. Que é um material que não é pensado costumeiramente como um lugar pra fazer arte. Ele é um material que muitas vezes é jogado fora, então a gente quis se inspirar para que a gente possa, a partir da nossa docência, pensar sobre essa artista. Eu vou falar brevemente sobre essa artista, porque ela usa essas folhas para bordar.*

É uma artista que é bem conhecida dentro do meio, ela usa o bordado como técnica principal. E ela usa para falar sobre palavras que significam. Palavras não são só palavras soltas, são palavras que significam algo para alguém. [...].

Então as folhas que ela borda, para Clarice, são um suporte para a escrita, não tem nada a priori, ela não traz coisas tipo: “Ah, eu quero bordar uma palavra porque ela é simplesmente bonita”, tem um significado. E é isso que a gente quer pensar com vocês sobre a docência. Então, o que essa obra tem relação com a formação e sobre a docência? Para nós tem muita. Por que a docência é o que? Ela é autoral. Cada uma de vocês vai bordar a sua própria docência, vai bordar a sua própria formação. O laboratório tem diversas significações para cada uma de vocês. Então vai depender da abertura de vocês para mexer nas suas caixinhas, a abertura de vocês para bordar essa folha que é a docência autoral. Não existe, se você for observar uma árvore, principalmente agora no outono, toda folha é diferente da outra, cada uma de nós tem suas características, e a gente é diferente uma da outra. Esse processo é mutável. A gente não pode se apegar: “Aí, eu sempre fiz assim e sempre deu certo”. Na verdade, nós temos alunos diferentes, então a gente precisa sempre pensar que a docência ela precisa estar de acordo com essa nova geração que está vindo, que tem outra forma de se relacionar com a gente, com o conhecimento.

Então, essa docência, inspirada nessa obra de arte, ela é frágil e forte ao mesmo tempo. Se você for bordar um tipo de folha ela vai quebrar, se você não souber qual tipo de folha dá para fazer, também não dá certo. Então ela é, muitas vezes, desvalorizada, assim como a nossa profissão muitas vezes é olhada como algo, tipo, não tão bom... muito por uma questão financeira, e uma questão também política. [...] Então, nós convidamos vocês a pensarem na nossa obra de arte, que nós vamos ir construindo, como uma inspiração para nossa docência.

Então, a gente pede que nesse momento que a gente estiver aqui no grupo dos Anos Iniciais, a gente possa se dedicar a isso, a nossa formação em laboratório. [...]

Fonte: Material de pesquisa LABDOC-AIEF, 2023, grifos nossos.

Essa formação e docência, que se faz estética, não está limitada apenas a atividades artísticas ou ao estudo do belo e da arte, mas às formas de vida, de ser e estar no mundo, da própria existência com o outro. Afinal, segundo Loponte (2008, p. 4), “[...] o compartilhamento de dúvidas, medos, angústias, conquistas; a descoberta das possibilidades de criação e invenção de si mesmo e das práticas pedagógicas mediadas por atividades estéticas como a escrita, o fazer e apreciação artísticos”. Esses movimentos constituem a forma como os professores se relacionam consigo mesmo e com os outros. Talvez essa articulação com a estética na (de)formação continuada (Bahia, 2024) possa ser um “[...] outro aspecto das práticas de si que pode nos ajudar a pensar a formação docente: as relações intersubjetivas, as relações com o outro. É talvez uma forma de repensar o imperativo do cuidado de si de nosso tempo, que é mais um apelo ao individualismo e à relação egoísta consigo mesmo” (Loponte, 2005, p. 97).

Nos inspiramos nesse conceito de cuidado de si foucaultiano para analisar os materiais produzidos no LABDOC-AIEF. Utilizamos dos estudos Gallo (2006) para introduzirmos esse conceito, deslocando-o para o campo da educação. O autor retoma o caminho percorrido por Foucault para diferenciar o *cuidado de si* do *conhecimento de si* no período socrático-platônico e no período helenístico. Gallo realiza essa retomada demarcando o que é o cuidado de si

foucaultiano, como esse cuidado que visa a transformação e que é necessário para viver com os outros e com o mundo de modo ético. Além disso, ao relacionar o cuidado de si com a educação, atenta para a reciprocidade na relação de ensinar a alguém, pois a ação de ensinar também significa aprender, o que implica uma relação de cuidado do outro e essa ação reflete em um cuidado consigo mesmo (Gallo, 2006). Nesse sentido, “o educador precisa adestrar-se a si mesmo, construir-se como educador, para que possa educar, isto é, preparar ao outro para que adestre a si mesmo” (Gallo, 2006, p. 188). Isso indica que o cuidado de si está sempre relacionado com outro e com o mundo, não como uma prática egoísta.

Sendo o LABDOC-AIEF um espaço de (de)formação continuada de professores, ou seja, que pressupõe refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, exercitar o pensamento e criar outras formas de conduzir as docências, o cuidado de si se mostrou um conceito potente para mobilizar as ações neste espaço. As professoras pesquisadoras participantes podem ou não viver esse processo de transformação, como um exercício sobre si mesmas, mas a participação não é condição para que isso aconteça, tudo depende do modo como cada uma se abre para essa experiência, e permite deformar-se nesse processo.

Por vezes, a escola não se consolida como esse espaço que promove a reflexão crítica entre seus pares, e no laboratório ouvimos relatos desse tipo, pois o tempo acelerado e a quantidade de demandas burocráticas nas reuniões pedagógicas não abrem espaço para a discussão e a reflexão sobre questões da sala de aula, do micro, da experiência de cada professora com seu grupo de alunos. Como nos relata a Pesquisadora da escola – AIEF 22, “[...] a escola, muitas vezes, acaba sendo o chão da fábrica, onde se faz, faz, faz e a carga horária excessiva de fazer deixa a nós, professoras, tão cansadas que acabamos não refletindo de forma aprofundada nossa prática, tampouco a escola como instituição educacional!”. Portanto, o LABDOC-AIEF se constituiu nesse espaço-tempo de pertencimento para

exercitar o pensamento, para promover a transformação de cada participante em uma ação que envolve o comprometimento consigo, com o outro e com o mundo.

Para Foucault (2010, p. 221), o cuidado de si é uma regra coextensiva à vida e para se viver essa “conversão a si” é “[...] preciso que o sujeito inteiro se volte para si e se consagre a si mesmo.” Nessa conversão, as palavras: deslocamento, trajetória, esforço e movimento devem ser retidas na ideia. Nesse sentido, é possível entender o cuidado de si como uma forma de resistência, pois “não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo.” (Foucault, 2010, p. 225).

Ao finalizarmos os encontros do laboratório, tanto da fase I quanto da fase II, percebemos diferentes formas de cuidado de si, por meio dos diferentes exercícios mobilizados no laboratório (leitura, escrita, reflexão, exposição, entre outros), e também solicitamos que as pesquisadoras da escola sistematizassem suas experiências em um “relato de experiência” sobre o processo (de)formativo vivenciado. Nos utilizamos desse potente material de pesquisa para produzir as análises deste texto, pois emergiram questões importantes sobre as experiências, inquietações e aprendizados de cada participante, além de reflexões sobre a docência, a escola e a formação. A partir desses relatos produzimos a análise a seguir.

SOBRE AS PESQUISADORAS DA ESCOLA: “O ENCONTRO, O ESTUDO, E A REFLEXÃO TRANSFORMAM OS DIAS EM QUE PARECE IMPOSSÍVEL CONTINUAR”

Ao realizar a primeira leitura do material analítico, percebemos como o processo experienciado pelas pesquisadoras da escola as mobilizou para refletirem sobre as suas práticas pedagógicas. Fica

nítido nas escritas que elas foram instigadas a revisitar suas práticas pedagógicas e suas intencionalidades, avaliando as pequenas ações diárias com seus alunos, que muitas vezes podem se perder na rotina e nas diversas demandas da escola. Uma possibilidade de (de)formação que possibilita *o encontro, o estudo e a reflexão que podem transformar os dias em que parece impossível continuar*. Esse foi um dos objetivos do LABDOC-AIEF, proporcionar um outro tipo de formação

Uma (de)formação continuada como forma de vida docente, inspirada no cuidado de si, pois o LABDOC se propôs a ser um espaço para a (ex)posição do professor, um lugar seguro para que ele possa se expor e sistematizar seus pensamentos e saberes de forma coletiva e colaborativa, já que os espaços institucionais de educação, em muitos casos, inibem a participação, a exposição e o dissenso (Bahia, 2024, p. 34-35).

Esse encontro fez com que as relações entre pesquisadores da escola e da universidade fossem reforçadas, pois os momentos de acolhimento, de partilha e de discussão do “fazer pedagógico” foram destacados como uma das maiores potências do LABDOC. Exemplo disso está na fala da Pesquisadora da escola AIEF 3 ao afirmar que *“a escola e a universidade precisam estar juntas, para ambas se auxiliarem”*. Essa é uma questão importante, pois possibilita repensar a relação universidade e escola para além dos programas de inserção e estágios, mas como um laboratório, no qual a formação continuada é pensada a partir da escola e problematizada, discutida e fundamentada no coletivo. Como já mencionamos em outro momento do texto, a relação entre esses dois espaços deve ocorrer com a valorização dos conhecimentos que neles circulam “[...] de forma horizontal, sem sobrepor um ao outro” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 67).

O laboratório pode inspirar outras formas de relações nas escolas, pois o gérmen que essas pesquisadoras da escola estão levando para suas salas poderá reverberar em outros espaços da escola, como nos mostra a Pesquisadora da escola AIEF 11:

Considero como parte significativa do acolhimento pedagógico. Um novo olhar. De como a parceria, a colaboração, a troca entre escola (equipe diretiva), professores, alunos, pais e filhos proporcionam novos conhecimentos e fortalece vínculos. Que precisamos uns dos outros para que nossa prática pedagógica faça sentido.

Essa experiência pode contribuir para relações mais abertas e dialógicas dentro das escolas e para que “[...] abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho” (Nóvoa, 2022, p. 67).

Conforme os encontros foram acontecendo, foram se criando “laços de confiança” entre as participantes e isso possibilitou uma maior abertura e exposição para que pudéssemos pensar e repensar as docências, a formação, os modos de ensinar e aprender, assim como as relações com os alunos. O trabalho individual e coletivo foi abrindo a possibilidade de um processo (de)formativo.

Vivenciar a experiência de (de)formação continuada (Bahia, 2024) no laboratório no período em que estávamos saindo da pandemia de Covid-19 foi algo que marcou as participantes, pois em vários momentos foram relatadas situações complexas que alunos e professores passaram e estavam passando no retorno das atividades presenciais nas escolas. O acolhimento de professores e alunos foi pauta de muitas conversas, antes, durante e depois dos encontros no laboratório. Pois, no período pandêmico, foi preciso

[...] partir das escolas e das vivências em sala de aula, para experimentar o impensado, criar formas de vida possíveis e, agora, retornando à escola, fica ainda mais evidente a necessidade de repartir, de tornar visível essas vivências, de partilhar no coletivo e, ainda, (re)criar as formas de vida em comum (Sebastiany, 2022, p. 70).

A pesquisadora da escola AIEF 2 relata que:

[...] geralmente o que não fazemos [na escola], é ter pessoas que nos façam refletir, nos provoquem a pensar

sobre o 'ser professor', sobre o que fazemos ou deixamos de fazer. Com certeza [o LABDOC] contribuiu muito para minha prática e também me fez perceber que nem tudo que fizemos está perdido.

Essa foi uma das questões marcantes no LABDOC-AIEF fase I, essa busca por nos (de)formarmos ao mesmo tempo em que estávamos vivendo um processo de experimento e experimentação de algo novo, pois todas nós estávamos acostumadas a propor e participar de cursos, aulas e palestras, mas o laboratório tinha outro formato, mais aberto e colaborativo.

Nesse sentido, ao mobilizarmos os exercícios do pensamento, foi possível que a (de)formação continuada acontecesse, pois ao mesmo tempo que esse processo é coletivo também é individual. Como relata a Pesquisadora da escola AIEF 11, "*autocrítica deve existir, pois assim como o aluno nós também como educadores devemos buscar o aprimoramento de nossos conhecimentos e de nossa prática, pois não acertamos sempre*". Essa atitude de abertura também foi importante para fazer circular no laboratório temas importantes para a (de)formação continuada, tais como as relações entre ensino e aprendizagem, alfabetização, responsabilidade e intencionalidade pedagógica e a valorização da profissão docente. Como nos traz a Pesquisadora da escola AIEF 11:

A formação me fez pensar sobre o real significado do protagonismo profissional, algo que eu nunca havia pensado até então. Ao compreender e valorizar meu protagonismo houve mudanças em relação às trocas com meus colegas professores. Espero que o meu processo de aprendizado continue, que eu seja ainda mais desafiada, desacomodada. Agradeço por toda partilha e trocas até o momento.

São esses movimentos que nos ajudaram a analisar as potências e fragilidades do laboratório, entendendo, assim como a pesquisadora AIEF 2, que "*às vezes pensamos que não estamos afetando a criança ou estudante [ou professor], mas em pequenos*

retornos é possível perceber que sim, alguma marca estamos deixando ao longo da caminhada".

As marcas que deixamos em nossos alunos e nos lugares que passamos dizem muito sobre nós, pois ao exercermos a docência assumimos uma "[...] responsabilidade ética, política e pedagógica pela formação e pelo ensino; [...] a professora e o professor são seres que carregam as marcas de sua própria atividade docente – sua existência é marcada pela docência" (Dal'Igna, 2023, p. 82).

Consideramos que a (de)formação continuada, ao deformar quem se dispõe a experienciá-la e se abre para pensar e fazer de outros modos sua formação, pode mudar a forma como exercemos a docência, como nos relacionamos com nossos alunos e colegas e como vivenciamos a formação continuada.

Também percebemos essas "marcas docentes" nos relatos de experiência da fase II do LABDOC-AIEF. Dentre elas destacamos o forte engajamento político e social das pesquisadoras da escola. As três participantes se mostraram atuantes em suas lutas sociais e, conseqüentemente, nas lutas pela escola, pela sua profissão e pelo que acreditavam. As pesquisadoras construíram seus relatos de experiência a partir do que escreveram no *Bordado de si*. E, para nós, foi muito significativo acompanhar esse processo de escrita de cada uma e perceber como cada encontro foi significado por elas.

Foi destacado a importância da sistematização dos saberes da escola e a fundamentação do trabalho pedagógico, como nos relata a Pesquisadora da escola AIEF 3:

[...] se faz necessário fundamentar o trabalho pedagógico, escrever e falar sobre ele para combater toda a forma de criminalização sofrida pelos profissionais da educação neste último período e a responsabilização que é imposta para a escola sem diferenciar os papéis dos professores, famílias e da sociedade em geral.

Nessa narrativa, percebemos também uma inquietação em relação às funções da escola, das professoras e de outros atores sociais. Na contemporaneidade, “[...] a escola extrapola, em muito, sua dimensão pedagógica.” (Lockmann, Traversini, 2017, p. 819) e vem sendo atribuída a ela responsabilidades que extrapolam sua função principal: a produção de conhecimento escolar. Sobre esse cenário, Nóvoa (2021, p. 5) já o apontava como uma escola transbordante, com perigos e ganhos importantes, “[...] sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma ação racional e inteligente.” Nesse sentido, se a escola precisa dar conta de tudo, acaba não tendo tempo para fazer o mais importante, pois “[...] desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais” (Nóvoa, 2021, p. 5).

Nesse sentido, foi necessário que retomássemos alguns conceitos importantes para a profissão docente, como podemos ver no compartilhamento da Pesquisadora da escola AIEF 1:

[...] então, a gente precisa sempre pensar que nós temos o que ensinar. Temos que aprender, mas temos que ensinar. Professor é para ensinar. Ele divide, ele conduz democraticamente, ele pode fazer tudo isso, mas nós temos uma função primordial. Que é educar, ensinar. Nós temos essa responsabilidade.

Esse foi um dos mobilizadores de nossas intervenções, “redescobrir o ensino” (Biesta, 2018) e a função e responsabilidade docente. Nesse sentido, fazer com que as pesquisadoras da escola se expusessem e partilhassem suas experiências de ensino e aprendizagem nas escolas foi um de nossos maiores desafios, mas nos relatos vimos que isso foi compreendido e reforçado pelas participantes quando nos trazem que: “É de extrema importância compartilhar as vivências, para que possamos olhar, escutar e principalmente escrever sobre as nossas práticas, pois somos autoras e contribuimos

nas escritas das muitas histórias que fazem parte do cotidiano da sala de aulas (Pesquisadora da escola AIEF 3). No laboratório, a partir de estratégias criadas por nós, pesquisadoras da universidade, proporcionamos esses momentos para exposição e partilha no coletivo, no sentido de tornar as coisas públicas.

No primeiro encontro, elas relataram, assim como nós, uma certa insegurança, pois a proposta era diferente do que estavam acostumadas, mas *"conforme foram ocorrendo os encontros compreendi que o curso LABDOC nos trazia uma experiência de saberes e ao mesmo tempo nos proporcionava, a nós docentes, a contribuição dos nossos saberes e que isso tudo seria uma troca de aprendizados e vivências"* (Pesquisadora da escola AIEF 20). Esse foi um dos maiores objetivos do laboratório, ser um espaço aberto para trocas e reflexões sobre as práticas docentes, a fim de torná-las visíveis e públicas.

Além disso, aprender com as colegas de profissão foi uma ação que se consolidou nesse espaço, exemplo disso está nessa narrativa, na qual a pesquisadora conta sobre uma adaptação em seu planejamento a partir da experiência de outra pesquisadora:

Com toda essa troca de conhecimento entre nós educadores, adaptei algumas mudanças nas minhas práticas pedagógicas. Um exemplo foi quando incluí no meu planejamento atividades estilo estações, onde eu proporcionei para que todos meus alunos passassem por todas essas estações. Estilo de atividade a qual costumava já realizar, porém costumava fazer as estações por níveis de aprendizados e não proporcionava rotação. E no curso compreendi que poderia sim estar utilizando o aprendizado dos meus alunos a meu favor (Pesquisadora da escola AIEF 20).

Podemos perceber nas palavras bordadas um pouco do que cada uma experienciou. Fundamentadas em Foucault (2010, p. 289-290), entendemos que a experiência significa uma coisa da qual saímos transformadas. Nas palavras do filósofo, "uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um

livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo [...]”. Da mesma forma, compreendemos que a experiência do laboratório não teria potência se soubéssemos de prontidão tudo que iríamos viver nesse espaço.

Podemos ver esse movimento nas palavras da Pesquisadora da escola AIEF 3 sobre a sua experiência:

O encontro foi repleto de boniteza e com uma abordagem significativa, indo além de apenas “mais uma formação”. Em um tempo que precisamos refletir sobre as nossas práticas e sobre tudo que a escola carrega da sociedade, tornando muitas vezes o cotidiano do fazer pedagógico exaustivo, paramos para bordar ideias, estratégias, palavras e sentimentos... o que torna o dia a dia mais leve. Assim, podemos caminhar, bordar, tecer e carregar além do peso muitos sonhos.

Além disso, pudemos acompanhar o processo de construção de novas relações com a formação continuada, que não mais se baseava em uma atitude passiva de assistir apenas.

Algo que nos marcou foi observar que muitos dos temas trabalhados nos encontros reverberaram na sala de aula. Em um dos encontros, a Pesquisadora da escola AIEF 3 relatou que o laboratório “[...] permitiu a construção de novas relações que contribuíram para a minha prática docente e passaram a fazer parte dela, trazendo muito significado para a minha participação desta formação que abordou temas relevantes e poetizou cada temática, tornando mais leve as construções”.

Outra questão interessante foi perceber que elas liam os *bordados de si* uma das outras. Para a Pesquisadora da escola AIEF 22:

A expressão “tornar cada estudante visível” foi trazida pela colega Pesquisadora AIEF3 durante uma atividade escrita. Essa frase me marcou, porque acredito que as crianças precisam ser ouvidas, respeitadas, acolhidas e precisam ter espaço de criar, de questionar, de discordar, de errar

e acertar. Não só na escola, mas fora dela. A tal educação para autonomia, cidadania, criatividade e todas as palavras bonitas dos planos.

Esse exercício do pensamento nos permitiu problematizar o que se faz com os alunos e a importância de considerá-los nas suas especificidades, torná-los visíveis. Essa atitude de retomar os encontros e escrever sobre eles fez com que os relatos de experiência fossem muito ricos em detalhes e nos possibilitassem acompanhar de forma mais próxima o modo como cada uma significou os encontros.

O segundo encontro da fase II foi marcado pela palavra *inovação*, e foi “bordada” por todas as participantes nas escritas no Moodle. Nesse encontro, a nossa intenção foi colocar sob suspeitas alguns discursos que atribuem inovação apenas às tecnologias digitais. De acordo com a Pesquisadora da escola AIEF 3,

[...] é uma palavra potente que carrega muitas possibilidades e gera conflitos de ideias no cotidiano escolar e bordei a minha reflexão sobre a inovação: O encontro abordou uma temática que provoca muitas inquietações a partir da palavra Inovação que me remete a inúmeras reflexões, entre elas que não há dicotomia entre tradição e inovação. Para inovar é necessário contextualizar, avaliar e traçar estratégias, para que a inovação obtenha resultados significativos para aprendizagem, caso contrário a inovação não faz sentido algum.” São reflexões aprofundadas e significadas na sala de aula. “Foi a partir desta reflexão que construí possibilidades no processo de alfabetização, pois sou professora alfabetizadora e tenho o compromisso de obter resultados na minha prática docente, tenho que potencializar estratégias que garantam o direito das aprendizagens de cada estudante da minha sala de aula.

A inovação foi repensada para além das tecnologias digitais, mas a partir de ações diárias, como uma roda de conversa embaixo de uma árvore, na forma como escutam os alunos, no modo como organizam a sala para uma atividade e, principalmente, com a possibilidade de

[...] associar inovação com o uso de perguntas, me trouxe a confiança de que essa caminhada é possível e de que não estou tão longe da trilha quanto eu achava que estava. Reconheci elementos inovadores na minha prática cotidiana e me tranquilizei por entender que formatos diferenciados (e inovadores) de conduzir uma aula se entrelaçam e podem ocupar o mesmo espaço das aulas expositivas e daquilo que muitas vezes quero negar por relacionar com uma prática tradicional (Pesquisadora da escola AIEF 22).

Nesse outro entendimento de inovação, levantamos a possibilidade de criarmos outros entendimentos e uma outra forma-escola inovadora, que, de acordo com Neves, Bahia e Fabris, (2020, p. 19) mesmo as escolas que se nomeiam como “inovadoras” ainda mantêm os cinco elementos da “forma-escola” (tempo, espaço, materiais, atividades e sujeitos), mas essas “[...] escolas inovadoras profanam a forma-escola em suas práticas, em um exercício constante de modificar/transformar os modos de fazer aulas, séries e turmas sem que se perca a intencionalidade da escola e dos conhecimentos”. Essa profanação, como nos ensina Larrosa (1998), não significa abandonar, mas um modo de (de)formar os modos como conduzimos e somos conduzidos.

Nos encontros do LABDOC-AIEF, aconteceram muitas reflexões, desafios e foram sendo estabelecidas relações a cada encontro. Ao discutirmos a temática do *planejamento pedagógico*, foi destacado a importância da atitude de abertura para o outro, como relatou a Pesquisadora da escola AIEF 22: *“remetendo a importância de termos uma observação ativa daquilo que acontece à nossa volta, daquilo que acontece na nossa sala de aula. Às vezes os recursos que precisamos podem estar muito perto de nós, e o que nos falta é o olhar atento e a partilha reflexiva com outros profissionais da educação”*. De acordo com Bahia (2017, p. 86), podemos pensar a escola como um espaço potencial para a ética da partilha que a entende “[...] como um espaço de acolhida de um novo colega, em que os professores mais experientes fazem o acolhimento para a cultura escolar,

ensinam e são ensinados na medida em que se abrem também para aprender com o professor iniciante.”

Nesse sentido, a partilha tornou-se uma marca desse grupo não somente sobre dúvidas e reflexões, mas sobre dilemas enfrentados nas suas escolas. Como podemos analisar no relato da Pesquisadora da escola AIEF 22:

Entendo que a partilha reflexiva pode auxiliar a potencializar nossa prática pedagógica, transformando e enriquecendo os processos de aprendizagem dos estudantes que passam por nós. E aqui falamos de alfabetização, das diferentes estratégias que cada uma das professoras do grupo utiliza em sala de aula, ampliando o repertório de cada uma.

De acordo com Fabris (2020, p. 1), o laboratório tem esse objetivo de oportunizar “[...] a pesquisa e a formação, bem como a criação, a artefaria e a análise de práticas pedagógicas docentes e coformativas que possam integrar o repertório profissional como uma ‘caixa de ferramentas’ do profissional docente”

A partir do momento que esse grupo se consolidou e que relações de confiança foram sendo gestadas, observamos uma abertura para o outro. De acordo com Hermann (2014),

[...] a questão ética em educação não só não pode ser abandonada como deve enfrentar os problemas que surgem a arriscar pensar alternativas. Um dos problemas mais expressivos, que está a exigir esforços do pensamento ético, refere-se à questão do outro [...] (Hermann, 2014, p. 21).

Essa seria uma possibilidade de que a ética da partilha se consolide tanto no laboratório quanto na escola como “[...] espaço e tempo de aprendizagem mútua, das relações consigo mesmo e com o outro, dos saberes da experiência e daqueles saberes recém chegados da academia, uma vez que todos estes são importantes para a docência” (Bahia, 2017, p. 86), Quando pensamos nas diferentes pesquisadoras que participaram do LABDOC-AIEF, essa troca de

saberes foi muito visível, pois tínhamos pesquisadoras da universidade e da escola em diferentes momentos profissionais (experientes e iniciantes) e isso potencializou o modo como cada uma compartilhou suas vivências e experiências na escola e na pesquisa.

Junto à temática do planejamento também trabalhamos a *avaliação*. A Pesquisadora da escola AIEF 22 traz uma narrativa importante para pensar esse tema:

E a avaliação tem relação com registrar o processo, do todo (a turma) e de cada um (cada criança). E, embora pareça óbvio que avaliação e planejamento andem juntos, eu fiquei com essa dúvida durante o encontro. Uma dúvida que nasce do fato de nem sempre pensarmos sobre o conceito do termo que utilizamos. As palavras carregam conceito, quer pensemos ou não neles, por isso a importância da formação com espaço de reflexão, e eu estava olhando para a avaliação de forma distorcida.

No decorrer do encontro, ficou claro que a concepção de educação impacta diretamente no modo como as professoras planejam e avaliam. Conforme Biesta (2013, p. 823), “[...] se não formos explícitos sobre nossas visões acerca dos objetivos e fins da educação – se não atacarmos as perguntas quanto ao que constitui uma boa educação – corremos o risco de as estatísticas e os rankings tomarem essas decisões por nós”. Portanto, como pesquisadoras da universidade e da escola precisamos “[...] manter a questão da finalidade – a questão do que constitui uma boa educação – em posição central em nossas discussões educacionais e empreendimentos mais amplos” (Biesta, 2013, p. 823).

Os relatos foram se tornando mais pessoais e aprofundados, e houve muitas identificações e aprendizagens, como nos relatou a Pesquisadora da escola AIEF 20:

No decorrer do curso vivenciei muitos relatos os quais já havia passado e vivenciado durante até aqui na minha docência. Aprendi novas maneiras de ver as coisas,



aprofundei ainda mais o meu saber. Descobri que muitas coisas relatadas durante os encontros já faziam parte do meu fazer pedagógico. Também foram me oportunizados compartilhar saberes e experiências vividas por mim.

Também houve um exercício de avaliação e reflexão sobre a sua docência:

Durante esses encontros pude perceber que muitas das minhas frustrações no meu dia a dia como professora, planejamentos que não saíram como o havia organizado, não eram apenas meus e que esse tipo de coisas acontecia com outros educadores. Isso fez com que eu me sentisse mais segura de mim como professora. A cada relato de experiências, no caso “fala dos colegas de profissão”, me deparei com assuntos/relatos do qual eu fazia parte, o que me fez aprofundar mais aquilo que já fazia. Foi através de troca de saberes que me instruiu a aproveitar os aprendizados uns dos outros como uma maneira de ensinar (Pesquisadora da escola AIEF 20).

Esse processo de transformação a partir do encontro e da identificação com o outro foi importante para que as professoras não se sentissem sozinhas e percebessem que a profissão docente tem desafios que são comuns aos professores, mas que podem ser atenuados a partir da partilha de saberes e de uma formação que seja voltada para a escola.

Outro tema destacado foi a *Cultura, cultura e culturas*, pois analisamos que muito dos problemas enfrentados para a consolidação de um outro tipo de formação são frutos da cultura passiva de formação de professores. Trabalhamos a cultura formativa para pensar a formação continuada e problematizar as verdades cristalizadas. Como podemos ver no relato a seguir:

Fomos acostumadas a pensar no jeito certo de fazer as coisas, validando a forma de estar no mundo baseadas numa cultura dominante, branca, europeia e masculina, mas as formas de existir são múltiplas, assim é importante

validar as diversas vivências que os estudantes trazem e trabalhar para ampliar seus repertórios, pois a monocultura massacra a diversidade, tanto na terra quanto na vida (Pesquisadora da escola AIEF 22).

Nesse encontro, foi possível pensar nos diferentes modelos de formação que vivenciamos, nos diferentes tipos de formação disponíveis. Além disso, problematizamos o termo cultura, assumindo o termo “culturas” no plural. No entanto, nas práticas cotidianas, a vida foi mostrando que não existe apenas aquilo que se passou a chamar de “alta cultura”, mas há culturas variadas e muito distintas. “O problema, então, coloca-se de outra maneira: devemos investigar como tais verdades foram criadas, quais os efeitos que elas produzem e, se for preciso, como poderemos alterá-las para que se alterem seus efeitos” (Veiga-Neto, 2006, p. 89). Será possível alterá-la ou criar outra cultura formativa? (Bahia, 2024). De acordo com a Pesquisadora da escola AIEF 22, *“pensar essas questões ajuda a refletir sobre que tipo de formação agrega mais na nossa vida profissional. Colocamos nossa energia, nosso tempo em momentos de formação e identificar aquilo que agrega conhecimento de forma efetiva é muito importante”.*

Muitos temas importantes foram abordados e discutidos e não poderemos trazê-los, mas, ao nos encaminharmos para a finalização da fase II, deixamos registrado que todos os momentos e encontros nos marcaram e foram significativos para cada uma de nós. As pesquisadoras da escola destacaram, na escrita das palavras do *bordado de si*, que houve uma mudança no entendimento da relação universidade e escola. A formação passou a ser vista não apenas como um lugar para ouvir e aprender, mas também como um espaço-tempo para se expor e ensinar, um ambiente para pensar e discutir a educação. Como escreveu a Pesquisadora da escola AIEF 22,

A proposta de estar em diálogo com a universidade me tocou pela possibilidade de ter um espaço real de troca sobre as experiências de sala de aula. Queria encontrar um lugar em que ser professora fosse bom e acolhedor, em que encontrasse pares para conversar, onde não me

sentisse inadequada e que pensar a escola enquanto instituição educacional fosse possível, um lugar em que coubesse meu desejo de pensar e discutir educação.

Um lugar que pudéssemos separar um tempo para des-naturalizar o que se faz no dia a dia da escola, sair do “chão da fábrica, onde só se faz, faz, faz”. Um espaço de exercício do pensamento para professoras alfabetizadoras, um lugar de valorização do ofício do professor.

Para quem se constitui professora, aprendendo a ler o mundo e a refletir sobre a prática e a organização das instituições educacionais e sabe, porque estudou, viu, viveu e refletiu que é possível diferentes formas de aprendizagem para além daquelas das paredes da sala de aula, muitas vezes é difícil se manter professora sem um espaço de formação permanente e efetivo (Pesquisadora da escola AIEF 22).

Buscamos, na proposta do LABDOC-AIEF, possibilitar esse espaço de formação permanente e, a partir dos estudos do cuidado de si, procurar desencadear uma postura aberta

[...] para a possibilidade de colocação de outros problemas em se tratando da existência humana. Em vez de nos ensinar a suportar o insuportável, tal como o discurso empresarial em educação prega, convida-nos a perguntar mais uma vez pelos modos outros de vida e pensamento nesse espaço público que é a escola (Vier; Schuler, 2022, p. 291).

Quando lemos esses relatos, pensamos que, mesmo que nosso intuito inicial fosse ter mais professoras participando no laboratório, esse tipo de (de)formação continuada exige uma relação mais próxima. Um laboratório para visualizá-las em seus saberes e não saberes, “*torná-las visíveis!*”

Tornar visíveis! Eu não quero desistir de ser professora e é importante encontrar pares para me fortalecer porque, também eu, quero me tornar visível. O encontro, o estudo, a reflexão transformam os dias em que parece impossível

continuar, em que parece não haver saídas mais fáceis, fazem acreditar que há um caminho, ou vários... Tornar visível também esse caminho, que parece oculto, às vezes, mas que acontece quando paramos e apreciamos a paisagem que vamos construindo com a nossa prática (Pesquisadora da escola AIEF 22).

O bordado de si é sobre isso, transformação de si a partir de experiências individuais e coletivas. Conforme Dal'Igna (2023, p. 119),

[...] muitas de nós podemos testemunhar hoje como nossas escolas e universidades se tornaram palco de um tipo de desesperança que consome a nossa energia vital, que nos paralisa, que nos impede de seguir os nossos propósitos, que enfraquece a nossa potência de recriar. Desesperança, aliada à intensificação e precarização dos processos de trabalho docente, podem nos tornar tristes e improdutivos, na medida em que se afasta da função educativa da nossa profissão e nos aproxima dos consensos, dos sentidos comuns, dos posicionamentos binários, que nos convidam a desistir da profissão, de nós mesmas e dos nossos alunos e alunas.

O caminho trilhado por essa pesquisadora mostra que ela se transformou nesse processo e, principalmente, encontrou um lugar para ajudá-la a não desistir, um lugar para o encontro, um espaço-tempo para cuidar de si e do outro.

Nosso desejo é que esse gérmen possa fazer com que essas pesquisadoras da escola se relacionem de outros modos com a formação continuada, que elas possam bordar suas docências e sua formação de modo a experienciá-las, sendo tocadas e transformadas por elas. De acordo com Larrosa (2002, p. 24), para que haja uma experiência, é preciso que algo nos aconteça, e isso exige "[...] interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço". Como evidencia a Pesquisadora da escola AIEF 22: *"a partir das palavras-bordado que teci neste percurso durante o ano de 2023 no LABDOC, construí minha partilha e encerro essa costura dizendo*

que uma professora que chegou neste grupo em busca de ajuda para não desistir, construiu o sentimento de que persistir é o caminho."

Todas nós persistimos e concluímos esse caminho, e vimos

[...] professoras buscando um lugar coletivo para pertencer, um lugar de acolhida, para se sentirem visíveis, fortalecidas e que de alguma forma pudessem ter ressonância, pois muitas vezes na escola não há espaço ou tempo para a discussão e partilha coletiva, e, quando participam de formações, não têm oportunidade de participação efetiva e de falar sobre suas inquietações (Bahia, 2024, p. 300).

Segundo Dal'Igna (2023, p. 121),

[...] quando começamos a desistir, é preciso criar formas de resistir, persistir e reexistir como ser humano, para alimentar a nossa força vital, aquilo que nos anima e nos impulsiona para continuar caminhando e para encontrar modos de superação das dificuldades provisórias.

Esse "caminho de persistência" pode se constituir em diferentes tipos de formações, mas o que buscamos no laboratório foi exercitar o pensamento por meio de perguntas a partir dos experimentos e experiências compartilhadas. São as perguntas, pois, "[...] que nos permitem parar para pensar o que fazemos no dia a dia, para duvidar de nossas próprias experiências e das relações que estabelecemos com as pessoas, para ampliar nosso repertório pessoal, profissional e acadêmico" (Dal'Igna, 2023, p. 121). Nesse aspecto, selecionamos parte do relato da Pesquisadora da escola AIEF 3, que mostra como ela sistematizou sua experiência no LABDOC-AIEF:

Na busca da construção permanente que considere a educação como potencializadora de transformações e de possibilidades encontrei na minha caminhada este espaço que me desafiou a tecer um bordado a partir da minha trajetória, o laboratório de docências contemporâneas (LABDOC), que experimenta a pesquisa e a formação em educação por meio da criação, da artesanaria e da análise da prática pedagógica, ou seja, uma outra estratégia voltada

para a formação docente em que o protagonismo assume um papel essencial nesta vivência. [...]. Os encontros foram repletos de partilhas, bordados, poesias, palavras, afetos, olhares, escutas e significados, ocorreram de formas online, formato que aprendemos a utilizar durante a pandemia e que otimiza o tempo e já faz parte das nossas vivências e também tivemos os momentos presenciais que possibilitaram o encontro, aconchego, abraços, risadas e muito afeto que marcam cada passo da minha caminhada. Foi uma vivência carregada de diferentes experiências, palavras e bordados que tornaram meu fazer pedagógico mais leve, bonito e inovador (Pesquisadora da escola AIEF 3).

Isso só é possível quando proporcionamos um espaço-tempo para a (de)formação continuada de professores. Nesse sentido, como um professor que não tem tempo para cuidar de si pode cuidar do outro? Se o cuidado de si pressupõe o cuidado com o outro, é importante colocar esse questionamento. Só é possível cuidar bem do outro se houver, primeiro, cuidado bem de si mesmo. O diálogo de Sócrates, quando se dirige a Alcibíades, busca lembrar que o bom exercício do governo sobre os outros (a dimensão política do governo) tem como condição primordial o cuidado de si mesmo. Ao desenvolver as práticas de si, é possível perceber “[...] como o cuidado de si apresenta uma articulação não apenas possível, mas necessária com o cuidado dos outros” (Grabois, 2011, p. 106).

Esses são desafios e possibilidades para continuarmos pensando e problematizando a (de)formação continuada de professores.

SOBRE NÓS:
“É TENTAR NOS TORNAR ALGO QUE A GENTE
NÃO É AINDA, TENTAR SE DEFORMAR”

Optamos por encerrar este capítulo com a palavra que nós bordamos. Durante todo o processo, fomos desafiadas a bordar uma

folha com uma palavra que tivesse nos marcado na nossa experiência no LABDOC-AIEF. Como pesquisadoras da universidade nós também nos transformamos, nós também vivenciamos os desafios e possibilidades de, ao mesmo tempo, em que estávamos construindo um laboratório também estávamos produzindo material para nossas pesquisas de mestrado e doutorado.

Quadro 2 – Bordado de si das pesquisadoras da universidade

Pesquisadora da universidade 2: *A minha palavra foi (de)formação, não só porque foi um conceito que a gente trabalhou, mas pensando em todo esse processo do LABDOC. Foi uma coisa desafiadora, que me desacomodou, eu sou muito metódica, uma pessoa dos métodos, tudo muito certinho, muito planejado, tudo muito esquematizado. E a proposta do LABDOC era diferente do meu jeito de fazer pesquisa.*

Então, para mim, quando eu pensei sobre uma palavra que fizesse sentido em toda essa trajetória desde lá do início do LABDOC, foi me deformar como pesquisadora, como professora e, principalmente, ser mais leve com os resultados. Durante toda a minha trajetória eu sempre fiz questionário e entrevista. Eu trabalhei dessa forma. E trabalhar com o LABDOC me tirou da caixa, me deformou como pesquisadora. Então para mim essa palavra, quando eu fui pensar sobre uma palavra para bordar a minha folha, para tentar me desafiar a fazer isso foi essa.

Pesquisadora da universidade 3: *E a minha foi partilha. Primeiro eu fiz a palavra travessia, pensando exatamente nesse nosso percurso. Que é de desacomodar como a Pesquisadora da universidade 2 falou, e que é tentar nos tornar algo que a gente não é ainda. Tentar se deformar. E aí depois fiz a palavra partilha porque essa daqui eu fui tentar fazer umas flores, deu errado, eu pensei: não, eu vou fazer a palavra partilha agora. Porque para mim foi isso. Eu me formei no ano passado, e aprender com vocês foi muito significativo, eu que ainda não atuo nos anos iniciais, mas quero muito. Foi muito bom partilhar com vocês duas.*

Fonte: Material de pesquisa LABDOC-AIEF, 2023.

Na Figura 3, podemos observar o processo de exposição das folhas bordadas, da palavra escolhida, dos processos vivenciados por cada pesquisadora de maneira individual e coletiva, de suas (de) formações. Essa articulação com o bordado de si e do bordado em folhas secas demonstrou a importância da arte na formação docente, pois, como reforçam Capra e Loponte (2016, p. 3-4), "o que a arte oferece aos professores passa por associar ciência à emoção e à criatividade, unir técnica à cooperação, superar o argumento técnico na docência, contribuir com o fazer a passagem da técnica para a reflexão sobre a realidade [...]".

Figura 3 – Colocar sobre a mesa: bordado de si



Fonte: Material do último encontro presencial do LABDOC-AIEF, 2023.

Nas palavras bordadas pelas pesquisadoras, era perceptível a forma como cada uma experienciou os encontros, as propostas e os experimentos do LABDOC-AIEF. As palavras foram: *partilha*, *travessia*, e *trajeto formativo* e duas folhas foram bordadas com a palavra *(de)formação*. Neste dia, colocamos, sobre a mesa, folhas bordadas, palavras, anotações, livros e principalmente nos encontramos para partilhar, para nos expormos, para mostrarmos o nosso *bordado de si*, para aprendermos umas com as outras (Bahia, 2024).

Nesse sentido, ainda se faz necessário (re)pensar a formação inicial e continuada que tem sido cada vez mais realizada num ritmo acelerado, com propostas simplificadas, currículos adaptados e em um entendimento de “correr contra o tempo”, o que dificulta a implementação de um outro tipo de formação. Buscamos mostrar um outro tipo de (de)formação continuada que poderia levar a uma formação voltada para a experiência pensada a partir da “[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque” e isso “requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm” (Larrosa, 2002, p. 24).

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A constituição do(a) professor(a) iniciante:** implicações da iniciação à docência. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Revista Textura**, Canoas, v. 23, n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. **A (de)formação continuada como forma de vida docente**: experiências de professores pesquisadores em um laboratório de docências. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.

CAPRA, Carmen; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ditos sobre professor-artista. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPEd, 9, 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nós da docência. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. 162p.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. Projeto de Pesquisa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. *In*: PEREIRA, Antonio Serafim Pereira (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 57-74. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/educacao-contexto>. Acesso em: 9 jan. 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Laboratório de docências contemporâneas**: um espaço coformativo para exercitar o pensamento e a criação. 2022. [Material de pesquisa].

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **As tramas do currículo e o desempenho escolar**: as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Projeto de pesquisa, Financiado pelo CNPq/Unisinos, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008-2010.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

- HERMANN, Nadja. *Ética & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 63, p. 817-835, 2017.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 112-122, jan./abr. 2008.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014. 237p.
- NEVES, Antônia Regina Gomes; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A forma-escola inovadora: permanências, ressignificações e deslocamentos. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 58, 2020.
- NÓVOA, António. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT. 2022.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.) **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 181-196.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Faces da diferença. [Entrevista cedida à] Gilka Girandello. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 207-216, 2003.
- VIER, Marcelo Felipe; SCHULER, Betina. Por uma educação filosófica do olhar. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 288-316, 2022.



7

Rosane Teresinha Lancini Sebastiany

**NOVAS PERSPECTIVAS
DOCENTES A PARTIR
DAS EXPERIÊNCIAS
NO LABORATÓRIO
DE DOCÊNCIAS
CONTEMPORÂNEAS
(LABDOC)**

INTRODUÇÃO

A função do professor e a atuação da escola frente à formação do aluno no processo de ensino e aprendizagem vem, por muito tempo, sendo tema de muitas pesquisas, tendo como objetivo destacar a importância do professor na prática educativa. Este capítulo consiste em um relato de experiência sobre a minha participação na formação em laboratório do LABDOC interligado às minhas experiências docentes frente ao Espaço de Aprendizagem (EA) de uma escola de periferia do município de São Leopoldo/RS. Respaldo-me, além disso, no exercício da docência ao longo de mais de 25 anos e na minha formação acadêmica, realizada com foco na alfabetização, práticas pedagógicas e inclusão.

Considerando a escola como o espaço onde acontece a intervenção e a relação pedagógica, é importante compreender qual é a função do professor. Acredito ser importante, neste momento inicial, elucidar alguns aspectos que considero necessários sobre a função do professor a partir de discussões e autores estudados nos encontros do laboratório.

Biesta (2020, p. 165) nos desafia a (re)descobrir o ensino. Ele diz “[...] desejo olhar uma vez mais para o ensino, menos em termos de trabalho geral do professor e mais em termos do que poderíamos chamar de ato de ensinar”. O autor nos apresenta o ensino como dissenso, uma visão progressista, proporcionando que o aluno adquira os conhecimentos, as competências e as disposições que lhe permitirão ser um sujeito. Expandindo seu repertório de diferentes formas, na relação consigo mesmo e com o outro. Posicionar-se pelo ensino não deve ser entendido como uma atitude conservadora ou limitante da liberdade do aluno, mas também, não é em si mesma uma atitude libertadora e progressista (Fabris, 2020, p. 17). Dissenso não se apresenta como desacordo ou conflito, mas como imprevisível. O dissenso ocorre na educação

quando nos aproximamos do aluno como sujeito precisamente quando isso contraria todas as evidências disponíveis, ou seja, de tudo que pode ser visto e conhecido. É a especificidade de cada ser sujeito que oportuniza a compreensão do sentido humano que a educação precisa entender. Humanidade essa que assume a responsabilidade pelo outro. Essa foi uma questão relevante para minha docência, pois muitas dessas palavras foram interditas por terem uma conotação negativa no cotidiano escolar.

Mesmo reconhecendo a importância de outros atores na educação de crianças, jovens e adultos, à escola recai a função de, principalmente, ensinar.

Dessa forma, falar da função do professor no processo de ensino e aprendizagem apresentado neste capítulo é compreender que a tarefa educativa se preocupa em despertar, em outro ser humano, o desejo de querer existir no mundo como sujeito. O trabalho do professor não é uma tarefa fácil, ele não deve manter os alunos distantes das dificuldades, desafios, problemas que vão encontrar na vida, pois esses são elementos para a compreensão do mundo e de si próprio. Caberá a eles buscarem o caminho do meio, o equilíbrio. Essa é uma posição política que o LABDOC assume, a função principal do professor, e essa é a sua responsabilidade pedagógica.

Portanto, o objetivo deste relato é compartilhar minhas experiências no Laboratório de Docências e, conseqüentemente, algumas experiências docentes deste momento em que vivi a formação. O laboratório foi, para mim, um lugar colaborativo de pesquisa, de escuta e um espaço de transformação. E, para isso, é importante descrever um pouco do Espaço de Aprendizagem (EA), ambiente esse de aplicação de minhas vivências a partir do LABDOC, bem como do significado de ensinar a partir de autores trazidos pelo grupo de pesquisadores.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR DE ATUAÇÃO NO PERÍODO DA FORMAÇÃO EM LABORATÓRIO

No ano de 2020, o mundo e, conseqüentemente, o nosso país e a cidade de São Leopoldo/RS foram afetados pela pandemia de Covid-19, que exigiu um protocolo rigoroso de afastamento social. Nesse cenário, as aulas necessitaram se adequar a uma proposta de atividades que contemplasse os estudantes de toda rede municipal. Diante disso, o trabalho pedagógico manteve como foco de ação as propostas para cada ano de ensino, bem como para o Espaço de Aprendizagem. Esse espaço tem como objetivo ressignificar e potencializar os processos de ensino e aprendizagem referentes ao letramento e à alfabetização dos estudantes do Ensino Fundamental (2º ao 6º ano), encaminhados pelos professores regentes aos supervisores escolares. Alunos esses com: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Discalculia, Disgrafia. Além de oportunizar, aos estudantes desse espaço, situações que visam a superação de suas dificuldades, organização escolar e avanços no seu processo de aprendizagem. Contudo, com ênfase na manutenção de vínculos.

Dessa forma, houve a necessidade de se compreender o novo modo do fazer pedagógico, bem como de se familiarizar com ferramentas digitais, além de outros equipamentos e plataformas que auxiliassem nas ações pedagógicas, aproximando o professor do aluno no ensino não presencial. Em 2021, a Prefeitura do Município de São Leopoldo ofertou internet gratuita para todos os alunos e professores da Rede Municipal de Ensino através do aplicativo "EDUCA SÃO LEO".

A prática pedagógica adotada para as aulas não presenciais se constituiu de postagens com os devidos encaminhamentos e orientações. As devolutivas para os professores se davam por meio de entrega de material, fotos ou vídeos. Ao serem arquivados, os registros contavam como frequência do aluno na aula. Percebeu-se então que o uso de novas tecnologias, ainda que de forma limitada para alguns, favoreceu o processo de interação com a professora, os colegas e as famílias durante o processo de enfrentamento da pandemia de Covid-19.

E em se tratando do EA, um novo desafio na docência iniciava-se. Os sentimentos iniciais de preocupação e medo permearam as ações pedagógicas, devido às desconfiças e incertezas demonstradas pelos alunos e familiares quando foram informados sobre o ensino não presencial na escola. E que dependeria muito da participação e parceria da família para que desse certo. Aqui foi muito importante o contrato pedagógico, que até então eu citava como combinações, realizado com as famílias. Estar atento aos horários, organizar os registros, participar oralmente dos encontros, expor suas dúvidas etc.

Eu, professora em formação, tive a oportunidade de experienciar junto aos pesquisadores do LABDOC, o contrato pedagógico. Ferramenta já utilizada por mim, mas nomeada como: combinações. Nesse documento pedagógico, foram realizadas combinações para que os experimentos e experiências propostos durante os encontros se tornassem produtivos. Considero que esse documento foi fundamental para a nossa organização, pontualidade, participação, envolvimento com o grupo de pesquisadores e comprometimento diante das nossas escritas e respeito ao cronograma. O mais importante desse contrato pedagógico é que ele tem combinações tanto para os professores quanto para os alunos, que são combinações compartilhadas que devem ser estabelecidos desde o início do processo.

Durante um dos encontros do LABDOC, fui indagada a pensar sobre a função e a importância de quem nos ajuda a ensinar.

E, com certeza, muitos são os envolvidos nesse processo dentro da instituição escolar. Ao refletir sobre essa questão, percebi que um grupo grande esteve a me auxiliar na docência no EA. Desde os dois funcionários da portaria que recebiam os alunos comigo, com um sorriso, uma preocupação permanente pelo bem-estar de cada um, bem como as funcionárias responsáveis pela higienização da sala e dos corredores, sempre preocupadas em deixar a sala limpa, encedrada, pois muitas atividades eram realizadas no chão e, por isso, o bem-estar de todos era fundamental.

As professoras regentes que, após os encaminharem ao Espaço, estavam sempre em contato comigo para saber o que poderia ser feito na aula regular para ajudá-los, como estava a participação e frequência no EA, bem como para me dar um feedback dos avanços de cada aluno. As supervisoras pedagógicas da escola, com sua preocupação com cada um e buscando as famílias na escola para esclarecimentos quanto ao não acompanhamento e realização das tarefas escolares, para obterem informações sobre a participação dos alunos em outros atendimentos fora da escola, como fonoaudióloga, assistência social, psicóloga, neuro. A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), trocando ideias e tirando minhas dúvidas referente aos alunos, direção da escola sempre atentos as necessidades físicas e humanas. O Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI) e Secretaria municipal de Educação (SMED) com suas visitas de acompanhamento e trocas e demais colegas da escola no apoio.

Realmente trabalhar em equipe/rede é fundamental para desenvolver uma prática pedagógica mais eficiente, pois estimula o desenvolvimento do aluno, qualifica o ensino e nos faz entender que não estamos a sós nesta caminhada docente. O docente não é mais o único protagonista do processo de ensino, mas tem no aluno o personagem principal do ato pedagógico. O professor tem responsabilidade pedagógica pelo ensino, isso significa planejar, desenvolver e acompanhar a aquisição de conhecimentos pelos alunos. Para

Biesta (2020), sugerir que os professores comunicam ou transmitem algum conteúdo aos seus alunos (uma forma de dizer que o ensino traz aprendizagem) está na verdade errada. Em vez disso, o professor “instrui o aluno sobre como adquirir o conteúdo do professor, texto ou outra fonte” (Biesta, 2020, p. 39). Na verdade, o autor em questão esclarece que os professores, ao terem a intenção de ensinar, precisam chamar os alunos para a parte que é sua nesse processo de ensino, o que ele chama de “alunar”. Assim sendo, o ato de ensinar significa inteirar o aluno sobre os procedimentos e exigências da sua posição. O aluno precisa estudar, ler, escrever, participar e realizar as atividades propostas. Ele precisa assumir suas responsabilidades no processo educativo.

Ao apresentar essa diferença entre alunar e aprender, o autor nos apresenta novos conceitos e o que realmente o professor quer atingir. Ele esclarece também sobre quem é responsável em cada relação do processo educativo. Portanto, a noção de “alunar” ajuda, assim, a criar alguma distância entre o ensino e a aprendizagem. Em vista disso, embora, para Fenstermacher, o resultado do ato de “alunar” ainda seja descrito como aprendizado (Fenstermacher, 1986, apud Biesta, 2020, p. 67), “[...] não devemos pensar no ensino como a causa da aprendizagem, nem pensar que o ensino é necessariamente destinado a realizar aprendizagem” (Biesta, 2020, p. 67).

Dessa forma, não há uma ligação entre “ensinar” e “aprender”. Aprender é função do aprendiz e a função do professor nesse caso não é de aprendizagem e sim de ensino. Um processo que busca trazer o aluno para junto do ensino entendido como educação, por isso, denominado de redescoberta do ensino, pois envolve, para ele, desenvolver o ensino para a educação nos seus três domínios: *qualificação, socialização e subjetivação*. Isso significa formar estudantes para que possam ser (ou se tornarem) sujeitos por direito próprio e não apenas permanecer objetos dos desejos e direções dos outros.

Sendo assim, é importante pedir aos professores e a todos os envolvidos na concepção e execução da educação que assumam a responsabilidade pelo impacto potencial do seu trabalho em cada um dos três domínios. Isso significa que a qualificação, a socialização e a subjetivação²⁴ não só aparecem como três funções da educação, mas também como três domínios de propósito educacional, em relação aos quais temos que afirmar e justificar o que procuramos alcançar com os nossos alunos e o que procuramos que eles alcancem.

Ao distinguir qualificação, socialização e subjetivação, nenhuma delas pode ser separada. Mesmo que as escolas se concentrem na qualificação, elas ainda estão impactando nos domínios da socialização e da subjetivação. Isso significa que os professores e os outros envolvidos na educação precisam encontrar um equilíbrio entre os três domínios. Por isso, para mim, é equivocada a sugestão de que o objetivo da educação é apenas que os alunos aprendam ou que o ensino deve trazer aprendizagem. Para o aprendizado se tornar eficaz, é necessário um propósito.

Na perspectiva do “alunar”, os alunos têm que apresentar a sua aprendizagem como resultado do seu trabalho, junto aos colegas, ao professor e consigo mesmo. Entretanto, só isso não é suficiente. O objetivo principal é que os alunos aprendam algo, que aprendam por desejarem aprender e que aprendam com alguém. E que, através dos esforços educacionais do professor, possa ser decidido qual é o conteúdo mais apropriado com o qual os alunos devem se envolver e como pode-se utilizar de forma mais produtiva e com real significado. Portanto, o ensino deve ter um real propósito, fazer sentido, adquirir conhecimento com o mundo externo. Seja o mundo natural ou social. Através desse entendimento, compreendi a importância do meu fazer pedagógico e como posso e devo continuar sendo uma pesquisadora para qualificar ainda mais a minha docência.

24

No livro está traduzido como sujeitificação, mas optamos pela tradução subjetivação, que nos parece ser o significado que o autor utiliza em outros textos.

MARCAS DA FORMAÇÃO EM LABORATÓRIO EM MINHA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Os encontros no laboratório me oportunizaram um novo olhar sobre minha prática pedagógica, desacomodaram-me, fizeram-me refletir sobre minha docência, e me oportunizaram uma avaliação interna profunda. Pude pensar sobre minhas verdades e me possibilitaram uma abertura para novas perspectivas, novas visões, novos conhecimentos. Além disso, instigaram-me a me expor, a me legitimar, inclusive me deram espaço para compreender que o erro faz parte deste processo de formação.

O curta metragem *Soar*, de Alyce Tzue (2015), que eu compartilhei em um dos encontros, a partir de uma proposta de atividade de Reflexões no Diário do LABDOC, reportou-se aos questionamentos iniciais de pesquisadores. Com ele, tive o objetivo de ilustrar como me senti frente a formação, que foi muito significativa. De início, houve apreensão e expectativa diante de uma nova formação. Contudo, conforme os encontros aconteciam, pude pensar e repensar sobre o processo de educação como um todo, não apenas em relação ao ensino formal, mas como ele ocorre além da sala de aula, em todo ambiente onde a criança, o aluno circula no seu cotidiano.

Senti medo? Talvez! Porque nos expor para os pesquisadores, para a universidade não é algo cômodo. Todavia, foi muito importante ouvi-los com seus conhecimentos atuais e sua sensibilidade frente às suas colocações diante de nossa prática. Senti-me muito acolhida. Assim fui me permitindo acreditar em mim e no meu fazer pedagógico. Aprendi a dar mais atenção à linguagem, à oralidade de cada aluno, incluindo registros no meu diário de falas muito importantes deles. Considero isso como parte significativa do acolhimento pedagógico.

Por muitos anos fui uma professora tradicional, o Magistério e a Academia me ofereceram uma formação teórica muito boa, mas acabei reproduzindo, nas instituições escolares que trabalhei, a educação que tive. Por isso, foi muito pontual e importante os primeiros questionamentos da formação: “O que eu considero que ensino bem?” ou “O que tenho mais dificuldade de ensinar?”. Importante perceber que normalmente pensamos que ensinamos bem quase tudo e que não temos dificuldade de ensinar. Entretanto, com certeza temos nossos pontos fortes e fracos na docência, mesmo não desejando que isso se torne algo público em nossa caminhada. Diante dessa proposta de formação, conseguimos enxergar e escrever sobre esses questionamentos. E, a partir daí, o grupo de pesquisadores intermediaram as nossas falas (professores da rede) com as colocações pontuais da prof.^a Elí Fabris.

Todos os questionamentos trazidos ao grupo nos encontros do LABDOC nos deram uma oportunidade de releitura da nossa prática, além de pensar sobre o conceito de (de)formação e vivenciá-lo através de momentos de discussões com momentos de formação referentes à pesquisa. Pois, esse tipo de pesquisa oportuniza pensar de outros modos, ver sob novos ângulos e perspectivas (Fabris, 2017).

Com o passar dos anos no exercício da docência, passei a me sentir incomodada com a apatia de muitos alunos, pois acreditava que minhas aulas eram muito boas e os alunos tinham que aprender. Se não aprendiam era porque o aluno não queria, a família não colaborava, não cobrava. Eu sempre fui muito afetiva, então recebia muito amor dos alunos também. Participava de muitas formações, mas eram repetitivas, não me desafiavam.

Em 2000, iniciei minha docência no município de São Leopoldo/RS e foi aí que me deparei com uma realidade até então, por mim, não imaginada. Numa das maiores escolas do município, com mais de mil alunos entre os três turnos. Foi nesse espaço que tive minhas primeiras experiências com inclusões, com realidades

abaixo da linha de pobreza, com todo tipo de violência. Estimulada pela rede, fui ao encontro de mais formações que auxiliassem na minha prática pedagógica. Práticas essas que fizessem sentido para mim e principalmente para os alunos. Além disso, tínhamos reuniões pedagógicas mensais com nossos pares e fazíamos trocas importantes em relação às atividades desenvolvidas em sala. A partir daí procurei fazer o meu melhor, dentro de cada sala de aula, com cada turma recebida. Sempre tive uma real preocupação com o acolhimento, em relação ao espaço físico e o acolhimento humano. Entretanto, a docência é muito mais, por isso quando a Academia vem até o professor e lhe oferece um espaço de formação e compartilhamento de saberes, bem como a reflexão sobre suas práticas, há um prazer imenso em continuar aprendendo e em buscar cada vez mais conhecimento.

No quarto encontro de formação em laboratório, assistimos ao vídeo *Avaliação e Diagnóstico – um vídeo para inspirar professores*, que suscitou muitas discussões. Pude pensar sobre o ideal de escola inclusiva, na qual o Plano Político Pedagógico (PPP) deve ser reflexivo, apresentando-se vivo e não estanque, em que seja pensado coletivamente sobre o acolhimento do aluno e do professor, onde se dialogue sobre as práticas pedagógicas e não se exclua. Um lugar que pense o aluno além das suas condições atuais.

Assim sendo, isso me fez pensar sobre a minha realidade, sobre a minha prática, sobre como acontece o acolhimento do aluno e sobre como os vínculos são mantidos. Reportei, ao Projeto Espaço de Aprendizagem, as anamneses realizadas com as famílias e todas as articulações e bem feitorias realizadas no espaço físico que iria recebê-los. Também tratei sobre o respeito à individualidade e aos limites de cada aluno, mas com o objetivo que todos deveriam sair diferentes de como chegaram, mais comprometidos com a resolução de problemas, mais pensantes, com mais iniciativa diante dos desafios apresentados, mais criativos e que avançassem no processo de

alfabetização. E, sendo assim, passo a refletir se minha docência é realmente inclusiva. Pois, segundo Franco (2017, p. 967), essa docência não pode ser meramente acolhedora, aquela docência que apenas acolhe as dificuldades postas pelo aluno e não o habilita a inserir-se como sujeito que sabe que pode aprender e que aprende.

Com certeza, muitas vezes, tentando acertar em minha docência, excluí alunos sem me dar conta da importância de incluí-los na sua formação e aprendizagem. Passei a ter mais consciência a partir do LABDOC, a minha prática não poderia excluir mais ninguém.

A partir dos encontros no laboratório, ao buscar os meus alunos para os encontros, dei mais atenção à fala de cada um e às suas expectativas referente às aulas. Ao chegar na sala do Espaço de Aprendizagem, tínhamos o círculo de fala, no qual havia a escuta de cada um, bem como a apresentação por mim das atividades que iríamos realizar naquele encontro, por que e para que, além de quais materiais iríamos utilizar. Nesse mesmo círculo, líamos e ouvíamos histórias, falávamos sobre nossas dificuldades, dores, tristezas e alegrias, sonhos, desejos e conquistas. Ademais conversamos sobre as propostas de atividades planejadas por mim e sobre qual seria o papel de cada um nesse processo. E, ao final de cada encontro, fazíamos uma avaliação oral sobre o que aprenderam, sobre o que não aprenderam e sobre como viveram o processo proposto.

Esses momentos se tornaram de pertencimento, abriram portas para a compreensão do protagonismo de cada um, pois tinham a liberdade de se posicionar. Toda ação tinha que ter sentido, um propósito. Com uma nova visão a partir da formação LABDOC, percebi que não tinha mais pressa no desenvolvimento das aulas com os alunos, pois eu tinha que percebê-los nas entrelinhas, tinha que estimular em cada um o desejo por um propósito maior, pois “só é capaz de ensinar na perspectiva de dissenso quem confia e corre riscos ao mesmo tempo” (Fabris, 2020, p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos. [...] A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele. [...] a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. Ora a aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender, mas isso não implica uma inversão de posições e funções, em que a professora é vista como aluna e a aluna é percebida como professora (Dal'Igna; Fabris, 2017, n.p.).

Considero a citação acima muito pertinente, pois contempla o real propósito de nossa profissão. Ser professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria estar relacionado com ensinar e aprender, bem como o desenvolvimento profissional e social, no qual estaríamos permanentemente refletindo e discutindo sobre nossa formação, procurando desenvolver ações educativas conscientes e também atuar como docente na organização e gestão da escola. Todavia, na prática não é só isso que ocorre, afinal, hoje desenvolvemos múltiplas tarefas e estamos cada vez mais nos sobrecarregando com responsabilidades que não são somente nossas, ou que talvez nem sejam nossas. Entretanto, não devemos desanimar diante das inúmeras dificuldades que cercam nossas escolas, sejam internas ou externas. É claro que depende muito “[...] de políticas públicas que invistam na qualificação inicial em diferentes cursos de licenciatura, assegurando o direito de aprender a ser docente na escola e na universidade” (Dal'Igna; Fabris, 2017, n.p.).

A boa formação pedagógica oportuniza o exercício de pensamento que pode trazer novos significados a todos os sujeitos envolvidos. O bom professor está sempre atento às especificidades de cada aluno, sendo assim ele saberá ouvir, dialogar, observar e estará atento aos comportamentos distanciados, agressivos, tímidos, estando pronto para buscar e exercer novas práticas com real significado.

Entendo que “numa sociedade de reações contraditórias, excludentes, desiguais, opressivas, a Pedagogia há de se fazer emancipatória, pois só conseguiremos mais humanidade nos homens à medida que haja a transformação das condições que produzem exclusão/opressão” (Schmied-Kowarzik, 1983 *apud* Franco, 2017, p. 977).

Aos meus colegas e futuros colegas de profissão fica a certeza de que para termos uma prática pedagógica significativa é muito importante sermos pesquisadores permanentes, sendo preciso expor e expor-se. Todo trabalho deve ser colaborativo, isso trará mudanças, transformações. Por isso, é de suma importância a parceria, a colaboração e a troca entre os agentes da escola (funcionários, professores, alunos, equipe diretiva), a comunidade escolar e a universidade, pois juntos proporcionam novos conhecimentos e fortalecem vínculos. Afinal, precisamos uns dos outros para que nossa prática faça sentido.

Em razão disso, é tão importante entender que dentro de cada um de nós existe uma capacidade de aprender, de ressignificar nossa prática pedagógica mesmo diante de nossas limitações e dificuldades. Devemos entender que a autocrítica deve existir, visto que, assim como o aluno, nós também como professores devemos buscar o aprimoramento de nossos conhecimentos e de nossa prática. Pois, não acertamos sempre, somos imperfeitos. Saber e entender isso é libertador. A formação me fez pensar sobre o real significado do protagonismo profissional, algo que eu nunca havia pensado até então. Ao compreender e valorizar o meu protagonismo, houve mudanças em relação às trocas com meus colegas professores.

Compreendi também que o estudo e o aprofundamento nas questões políticas, sociais, filosóficas e educativas são fundamentais para continuar exercendo a docência. Pois, do contrário, paramos no tempo, acreditando que o que sabemos é suficiente. Não, não é suficiente e temos que nos encontrar sempre em estado de incômodo. Esse sentimento é que nos desacomoda e nos impulsiona a buscar novos conhecimentos, novas verdades, novas possibilidades. Somos seres em constante evolução, então devemos ser permanentemente inquietos.

Espero que o meu processo de aprendizado continue, que eu seja mais desafiada, desacomodada. Isso é o que desejo a todos os colegas e futuros colegas também: sintam-se desafiados.

REFERÊNCIAS

Avaliação e Diagnóstico: um vídeo para inspirar professores. 2017. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Antonio Gomes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qGHPd-wUPg>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BIESTA, Gert J. J. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. São Paulo: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do Ensino**. Tradução: Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

ENZWEILER, Deise Andréia. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Apris, 2016. p 33-51.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. Projeto de Pesquisa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. O Estado de diálogo na educação e o ensino pelo dissenso: possibilidade de os alunos existirem como sujeitos. *In*: BIESTA, Gert J. J. **A (re) Descoberta do Ensino**. Tradução: Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. [Entrevista cedida a] João Vitor Santos. **IHU On-line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, n. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 964-978, nov. 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Henn. A pesquisa como prática de formação nas escolas de educação básica: possibilidades para processos inclusivos e de engajamento social. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini (org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 138-146.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SOAR. Direção: Alyce Tzue. 2015. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal TheCGBros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UUlaseGrkLc>. Acesso em: 15 mar. 2023.





8

Angelita Fernanda Teixeira Lucas

Vanessa Farenzena

**DO COTIDIANO
DA SALA DE AULA
DOS ANOS INICIAIS
AO LABORATÓRIO
DE DOCÊNCIAS
CONTEMPORÂNEAS:
COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS**

COMEÇANDO A CONVERSA

Toda a nossa trajetória na educação como docentes é marcada por encontros e histórias repletas de desejos que, quando são compartilhadas, ganham novos significados e tornam-se possibilidade de novas vivências. No Laboratório de Docências Contemporâneas – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (LABDOC-AIEF), encontramos-nos e trilhamos uma caminhada imersa em distintas aprendizagens e experiências. Juntamos o nosso “saber-fazer” docente, cada uma com sua bagagem de saberes, experiências, desejos e expectativas para tecer um bordado²⁵ que nos representasse.

Somos professoras, atuamos nos Anos Iniciais no município de São Leopoldo/RS e carregamos muitos sonhos, encantamentos e uma diversidade de desafios que ora se aproximam, ora se afastam, mas que conspiram em nome da construção de conhecimento. E foi assim que nos encontramos, em um espaço que nos possibilitou a troca para além dos olhares, mas das experiências retratadas nas palavras bordadas em cada encontro virtual ou presencial. Compartilhamos a nossa docência e, através de cada escrita, refletimos sobre o nosso papel frente às adversidades do trabalho desempenhado no “chão da escola” e todas as relações proporcionadas no cotidiano escolar.

Neste capítulo, convidamos-te a caminhar conosco por essa escrita, percebendo as possibilidades, as transformações e as descobertas que essa formação em laboratório nos proporcionou. Para dar sequência, queremos te contar, nos parágrafos a seguir, sobre nós, sobre o que nos move enquanto professoras e o que nos constitui como docentes dessa etapa da educação e desse município.

25

No LABDOC, fomos desafiadas a bordar palavras em folhas, com inspiração da artista Clarice Borian.

O LUGAR DE ONDE FALAMOS

Sou Angelita, professora e sigo a minha caminhada, que me constitui como mulher, feminista, antirracista e militante da educação, que tem nas mãos muitas oportunidades para combater as injustiças e potencializar a luta em defesa de uma educação libertadora. Nessa minha andança, que tem como objetivo diário fortalecer o trabalho pedagógico, falar e escrever sobre ele, encontrei este espaço que me desafiou a tecer um bordado a partir da minha trajetória. O LABDOC experimenta a pesquisa e a formação em educação por meio da criação, da artesanania e da análise das práticas pedagógicas, ou seja, uma outra estratégia voltada para a formação docente em que o protagonismo assume um papel essencial nesta vivência. Como nos evidencia Freire (1992), uma das tarefas dos educadores é analisar politicamente para desvelar as possibilidades, sem se importar com os obstáculos para a esperança, sendo extremamente fundamental mergulhar as práticas docentes em esperanças que podem ser bordadas em folhas para serem compartilhadas na sala de aula e para além dela, rompendo de vez com os muros que separam a escola da sociedade e possibilitando melhores relações que dialoguem e estejam preocupadas com a formação de sujeitos capazes de escrever a própria história.

Sou Vanessa, professora, transformada pelo contato com a sala de aula e transformada mais uma vez pela maternidade. Atravessada pelo desejo de fazer da escola um lugar feliz em que professoras e estudantes tenham espaço para criar vínculos que despertem o desejo pelo conhecimento, pela pesquisa, pelo questionamento daquilo que não faz sentido, que possam sonhar e encontrar caminhos para realizá-los. Questões relacionadas ao racismo, machismo, gordofobia, capacitismo, homofobia me acompanham no cotidiano escolar. Com o passar dos anos, vou fortalecendo a minha ideia de que não há receita pronta que dê conta de uma sala de aula, de que dar aula sempre do mesmo jeito não vai atingir as

crianças e que elas precisam de muito espaço de fala e outras formas de expressão para que possam reconhecer a sua potência no mundo. Acredito na importância da leitura do mundo como forma de reconhecer como a sociedade se constitui e ter instrumentos para atuar na construção de uma sociedade mais justa, que passa, também, pela construção de uma sala de aula mais justa. Assim chego ao LABDOC, na busca por um espaço de reflexão sobre a prática e mais do que isso, um espaço de acolhida, onde eu também possa reconhecer minha potência enquanto professora e não me deixar derrubar pelo desejo de desistir que às vezes bate à porta. “Eu não quero desistir de ser professora”, estava presente na minha escrita do primeiro encontro desse percurso.

Acreditamos ser importante ressaltar o lugar que a formação continuada e/ou permanente ocupa na nossa rede de ensino. Ela está inserida nas demandas de luta da categoria de professoras e professores que se organizam através do sindicato, sendo objeto de debate constante nas mesas de negociação coletiva que ocorrem anualmente na cidade. É preocupação de muitas professoras e professores da rede municipal a qualidade da educação pública, que perpassa diretamente pela carreira e qualificação profissional, assim a participação em espaços de formação está diretamente relacionada ao trabalho docente e garantida na legislação que organiza a carreira dos trabalhadores em educação do município de São Leopoldo, lei municipal de nº 6573/008 (São Leopoldo, 2008) e o Plano Municipal de Educação, lei municipal de nº 8291/2015 (São Leopoldo, 2015) que estabelece metas e estratégias voltadas para a educação da cidade.

Para além das garantias legais sobre a qualificação profissional, há também uma necessidade de buscar espaços que contribuam com a melhoria do trabalho docente e que permitam refletir e contextualizar a prática de sala de aula. Isso se relaciona diretamente com a proposta do trabalho desenvolvido pelo Laboratório de Docências Contemporâneas, o LABDOC, coordenado pela professora Elí Terezinha Henn Fabris.

O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGENS COMO LUGAR DO ENCONTRO

O Laboratório de Docências Contemporâneas é um espaço de experimentação voltado à pesquisa e à formação em educação por meio da criação, da artesanania e da análise de práticas pedagógicas. E que, em diálogo com a rede municipal de ensino de São Leopoldo, propõe uma ação de (de)formação para e com professoras e professores da educação infantil e ensino fundamental, visando a integração e ampliação do repertório profissional dos participantes. Nesse espaço, nós encontramos professoras de anos iniciais de diferentes escolas da rede municipal, juntamente a professoras e pesquisadoras da universidade, buscando estudar, refletir, trocar, aprender. E, agora, partilhamos nossas vivências no LABDOC-AIEF.

A formação se iniciou de forma on-line, modalidade experimentada durante a pandemia de Covid-19 e que se tornou a forma mais viável de atrair professores que trabalham em turno integral. A pandemia constituiu novas formas de relações através das telas que possibilitaram a organização dos tempos, facilitando a participação, inclusive nessa formação que apresentou uma abordagem diferenciada e envolta de significados para a prática docente.

Para pensar em nossa formação, precisamos revisitar nossa trajetória até chegarmos na sala de aula, quando ocupamos o lugar de professoras, primeiramente passamos por ela como estudantes, percorremos um percurso formativo, e é carregando as marcas desse caminho que nos tornamos docentes. Contudo, para exercermos essa função, não podemos nos fechar na sala de aula, é preciso seguir, diariamente, constituindo-se professora, buscando espaços formativos que nos contemplem, mobilizem-nos e contribuam para uma prática pedagógica intencional e atualizada. Uma docência que vai acontecer em diferentes espaços e tempos, ampliando as relações que se estabelecem na escola e os sentidos atribuídos a sala de aula.

A sala de aula, no formato que tiver, é um espaço em que as relações ocorrem e fomentam diferentes relações de ensino e aprendizagem, potencializadas pelas trocas de saberes que cada um (professor e aluno) carrega em sua bagagem. Nesse sentido, vivenciar momentos de formação é fundamental para o desenvolvimento de um professor, tornando-se ainda mais relevante quando é marcado por espaços de formação que permitem as relações dialógicas, como o LABDOC nos proporcionou. De acordo com Freire (1992), a relação dialógica aprofunda o ato de ensinar, que se completa e se sela um no outro, o ato de aprender.

A prática docente é desafiadora porque lida diariamente com a diversidade de saberes, desejos, sonhos e com as bagagens culturais e sociais que os estudantes e as docentes carregam consigo. O compromisso dos professores é proporcionar, a partir disso tudo, aprendizagens significativas que possam contribuir na construção de uma sociedade mais justa, para todos e todas, sem exclusão.

Não podemos deixar de falar/lembrar sobre a pandemia que escancarou ainda mais as desigualdades em nosso país. Com ela, os desafios duplicaram, as casas tornaram-se salas de aulas, as angústias, os medos, as incertezas e as perdas constantes tomaram conta das famílias e do fazer pedagógico, que dependia de outras formas de relações para ocorrer. Foram momentos de muitas indefinições individuais e coletivas, que demonstraram nitidamente as injustiças sociais, quando famílias dividiram as aulas remotas em apenas um aparelho celular e a fome era a principal demanda dos estudantes. A escola começou a cumprir seu papel social, as municipais de São Leopoldo, além de distribuir kits escolares para as crianças, distribuiu kits de alimentação para as famílias, resguardando o direito à segurança alimentar. A participação efetiva na entrega dos kits, garantiu o contato com as crianças e as famílias no espaço da escola, o que contribuiu na construção da participação das aulas remotas, com horários alternativos e adequados às condições das famílias.

Ao retornar para a escola e com todos os cuidados necessários para conter o vírus, ficaram visíveis as mudanças ocorridas, que ultrapassaram os muros das escolas e modificaram as relações. Assumimos, durante esse período, a reinvenção das relações e da prática docente.

Nesse período complexo e cheio de adversidades, colocamo-nos enquanto sujeitos da travessia, como afirmam Fabris e Sebastiany (2022, p. 71), “[...] os sujeitos da travessia precisam ser tomados pela vontade de pertencimento a essa comunidade educativa que está buscando reinventar-se”. Para isso se faz necessário traçar caminhos envoltos de possibilidades de aprendizagens de uma educação emancipadora. Tecer palavras, trilhar caminhos e compartilhar saberes são questões fundamentais que influenciam as estratégias construídas dentro da sala de aula, inspiradas pelo LABDOC.

Nessa “[...] travessia, urge despedir-se do que já vinha dando sinais de esgotamento e potencializar o que de melhor podemos criar” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 59), e o laboratório assume esse lugar de garantir uma formação que propõe o cruzamento da escola e da universidade num mesmo espaço. Olhamos para a prática cotidiana e refletimos sobre ela, pensamos os processos, questionamos as normativas já estabelecidas.

BORDANDO PALAVRAS, CONSTRUINDO TRAJETOS, CONSTITUINDO DOCÊNCIAS

Os encontros foram permeados pela proposta de uma arte-
sania, uma inspiração artística chamada bordado de si, inspirada na obra *O Oráculo das Árvores*, de Clarice Borian. O trabalho de Clarice consiste no bordado delicado de folhas de árvores com palavras, flores e folhas, um convite à conexão com a força da natureza, com

a escuta que pulsa dentro da gente. Assim também fomos convidadas, em cada encontro, a bordar a partir da nossa escrita, uma palavra que trouxesse à tona as aprendizagens mais significativas para cada uma de nós. A escrita deste capítulo segue guiada por essas palavras-aprendizagens.

Ao tecer o primeiro encontro, diversas inquietações surgiram entre nós sobre a docência e o (re)encontro com a escola, provocando reflexões sobre o tempo vivido na educação e todas as suas necessidades, que impactaram fortemente no distanciamento social sofrido durante a pandemia e que devem ser consideradas nas estratégias da sala de aula. A angústia de recuperar o tempo de aprendizagem perdido. A euforia das crianças no reencontro presencial com amigos e colegas e também com o espaço físico da escola. Nossa preocupação com o distanciamento, o uso de máscaras e álcool gel. Um elemento que algumas professoras trouxeram nesse encontro foi um aumento da sensibilidade ao barulho da escola.

Muitas palavras surgiram desse primeiro encontro, entre elas *bordado*, *tornar visíveis* e *troca de saberes*. Bordado, carregado de sentidos suaves e sentimentos positivos, distanciando-se da exaustão motivada pelas dificuldades impostas pela sociedade à educação, estando diretamente relacionadas à injustiça social, à violência e intolerância, que ultrapassam os muros das escolas. Tornar visíveis, na perspectiva de acolher, ouvir e respeitar as crianças, dando a elas espaço para criar, questionar, discordar, errar e acertar. Tornar visíveis não só as crianças, mas as professoras. O encontro, o estudo e a reflexão transformam os dias em que parece impossível continuar, em que parece não haver saídas mais fáceis, fazem acreditar que há um caminho, ou vários. Tornar visível também esse caminho, que às vezes parece oculto, mas que acontece quando paramos e apreciamos a paisagem construída com a nossa prática, contribuindo para a construção de uma identidade docente mais fortalecida.

Os encontros seguiram proporcionando relações que passaram pelo compartilhamento de experiências com diferentes leituras,

escritas e reflexões que contribuíram para qualificar a prática em sala de aula. O segundo encontro nos convidou a discutir sobre a reinvenção da escola e a profissão docente, fazendo referência às práticas inovadoras e permitindo a reflexão sobre o conceito de inovação, que muitas vezes está associado com a utilização das tecnologias como ferramentas de ensino e aprendizagem.

É importante trazer que, com o isolamento social causado pela pandemia, a utilização das tecnologias entrou de forma abrupta na rotina de muitas pessoas e foi essencial para manutenção das aulas, mas pudemos perceber que apenas essas ferramentas foram insuficientes para o ensino e para a construção dos aprendizados, ressaltando a importância das vivências e experiências que o chão da escola proporciona.

Nas reflexões sobre a (re)invenção da escola, compreendemos que a inovação não nega a tradição e que também não está associada exclusivamente às novas tecnologias, mas à toda ferramenta que usamos. O uso da tecnologia por si só também não pode ser considerado uma ferramenta inovadora. A inovação pode estar relacionada com uma roda de conversa feita embaixo de uma árvore, ao uso de perguntas para que os estudantes possam fazer suas buscas a partir delas, em um momento de chuva de ideias. A inovação tem a necessidade de contextualizar, avaliar e traçar estratégias para que faça sentido e traga resultados significativos para a aprendizagem. A palavra bordada por nós a partir dessa vivência não poderia ser outra, que não “inovação”. Reconhecemos elementos inovadores na nossa prática cotidiana, tranquilizamo-nos por entendermos que formatos diferenciados (e inovadores) de conduzir uma aula se entrelaçam e podem ocupar o mesmo espaço das aulas expositivas e daquilo que muitas vezes podemos querer negar por relacionarmos com uma prática tradicional.

Cabe ressaltar que a educação sempre proporcionou inovações, seja nas práticas pedagógicas, nas técnicas de ensino ou

na utilização de teorias progressistas, modernas ou pós-modernas, sempre preocupadas em garantir o que as teorias de educação e legislações apontam como necessárias e importantes para a melhora da qualidade da educação. A utilização dos diferentes recursos em sala de aula precisa estar alinhada com as estratégias que convoquem a participação e a responsabilidade do estudante no processo de alunar, que define o papel de cada envolvido na relação educativa. Assim, os professores cumprem a tarefa da aprendizagem e o aluno a tarefa de aprender, conforme define Biesta (2020).

No terceiro encontro, falamos sobre alfabetização. Nos processos de ensino e aprendizagem vividos em sala de aula, a alfabetização perpassa a vida da professora dos anos iniciais, pois essa é uma de suas especificidades. Com o tempo, aprendemos a experimentar diferentes metodologias e estratégias com o grupo de alunos para ter êxito no processo de alfabetização. Buscamos informações, trocamos materiais com as nossas colegas de escola, mas, além de tudo isso que fazemos, é importante um tempo de qualidade para falar sobre isso, para refletir sobre a prática e para reconhecer outras possibilidades de trabalho. Tempo esse que foi experimentado nesse encontro.

Sentadas em roda, na verdade, partilhando de uma sala virtual, tivemos a oportunidade de analisar situações de sala de aula que envolviam a temática da alfabetização e juntas criamos estratégias que atendessem àquela situação, entendendo que pensar junto é ampliar consideravelmente as possibilidades de intervenção em nossas salas de aula. Assim como também é ouvir tua colega falando da prática dela, enquanto tu revisita tua própria prática, é repensar o que se faz, é expandir repertórios por meio da exposição e compartilhamento de experiências. E, enquanto faz isso, ver novas possibilidades dentro daquilo que tu mesma já faz. De acordo com Bahia e Fabris (2021), isso seria uma experiência coformativa. Um modo de trabalho colaborativo, entre universidade e escola. Nesse sentido,

Defendemos que os movimentos coletivos potencializam as relações entre universidade e escola e entre professores iniciantes e professores experientes. Essas relações podem qualificar a formação inicial e continuada, juntamente com programas que incentivem essas práticas. Esperamos, ainda, que cada professor assuma sua profissão como um trabalho que precisa do outro e que se abra para viver as experiências coformativas (Bahia; Fabris, 2022, p. 2).

Nesse encontro bordamos: *perceber* e *compartilhar*. Perceber, remetendo à importância de termos uma observação ativa daquilo que acontece à nossa volta, daquilo que acontece em nossas docências. Às vezes os recursos que precisamos podem estar muito perto de nós, e o que nos falta é o olhar atento e exercícios de pensamento partilhados com outros colegas de profissão. O exercício de pensamento pode potencializar nossa prática pedagógica, transformando e enriquecendo nossas docências e as relações pedagógicas que experienciamos. Desse modo, compartilhar tudo o que marca nossa trajetória é fundamental para que a reflexão aconteça. Compartilhar sensações e experiências que fortalecem o fazer pedagógico é de extrema importância para que possamos olhar, escutar e principalmente escrever sobre as nossas práticas, pois somos autoras de muitas histórias que são escritas no cotidiano das nossas docências.

No quinto encontro, o assunto que permeou as discussões foi a cultura formativa. Muitas vezes quando chega uma proposta de formação na escola, logo queremos saber se tem ajuda de custo? Se vamos ser liberados em horário de aula? Se é possível compensar a carga horário depois no horário de planejamento? É importante pensar que lugar a formação ocupa no nosso percurso docente, como ela chega até nós, como chegamos até ela e qual caminho formativo realizamos em sala de aula com os estudantes.

Contudo, antes de falarmos de cultura formativa, é importante falar de cultura, da compreensão que temos de cultura, ou de culturas. Entender como esse conceito é usado ao decorrer da história nos faz compreender também a sua ação direta no campo da educação.

A falta de questionamento permitiu aceitar “que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc”. Com isso, tinha-se uma ideia de cultura como uma coisa única e universal, “única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade”. É o que Veiga-Neto (2003) chama de “epistemologia monocultural”. Nesse contexto, “a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura” e tinha-se o entendimento de que os grupos sociais mais estudados eram mais cultos. (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

A partir disso, surgiram expressões como “nosso problema é a falta de cultura”, mas não se questionava que cultura, pois “sabia-se” tranquilamente o que era cultura; “sabia-se” também, o que era educação e quem poderia ter acesso a ela (apenas para a elite). Cultura como “ideologia monoculturalista” e que perpassa a construção da escola moderna, com o Estado a tomando a seu serviço para a construção de um mundo mais limpo e conduzido por uma cultura universalista. Por volta dos anos 20 do século passado, a ideia de uma cultura multiculturalista começa a ganhar espaço, questionando a cultura universalista. A cultura vai deixando de ser vista como monocultura, como algo hegemônico. Não se trata mais de dizer como é o mundo e como ele funciona, mas de pontuar como ele está sendo constituído.

Assim, compreendemos um pouco as mudanças em torno dos conceitos que a palavra *cultura* carrega no decorrer da história e conseguimos olhar para a escola à luz dessa reflexão. Muitas vezes temos um olhar hegemônico para a forma como as pessoas devem se portar no mundo e desconsideramos a diversidade de conhecimentos que chegam na escola, tanto através dos professores quanto através das crianças e adolescentes. As relações familiares, a religiosidade, os lugares de lazer acessados, a sabedoria popular e as crenças são alguns dos elementos trazidos para dentro da escola e que precisam ser considerados.

São os espaços de formação que nos proporcionam essas reflexões, e pensar sobre quais são espaços formativos esses que acessamos também foi assunto desse encontro. Aquela formação pelo certificado. A palestra que escutamos, mas que não nos dá o tempo de troca e de reflexão, aquela formação rápida e sem aprofundamento, uma formação que se dá em forma de estudo coletivo, a formação tipo laboratório. É importante reconhecermos que tipo de formação agrega mais no nosso fazer pedagógico para que possamos investir nossa energia e nosso tempo em espaços realmente significativos.

Nesse encontro, as palavras bordadas foram *culturas* e *cultura formativa*. Culturas pensando na pluralidade da vida, das relações, pensando que experiências valorizamos em sala de sala, pensando naquilo que não vemos, que ignoramos. Fomos acostumadas a pensar no jeito certo de fazer as coisas, validando a forma de estar no mundo baseadas numa cultura dominante, branca, europeia e masculina, mas as formas de existir são múltiplas, por isso é importante validar as diversas vivências que os estudantes trazem e trabalhar para ampliar seus repertórios, pois a monocultura massacra a diversidade, tanto na terra quanto na vida. A pluralidade da vida pulsa dentro da escola e é importante que siga pulsando, que seja olhada, que seja valorizada.

Cultura formativa, aquilo que permeia a sala de aula. Afinal, a partir de qual perspectiva conduzimos nossa ação pedagógica? Pensar os processos de formação dentro da escola é função nossa, docentes, que estudamos para isso. Exercer a docência não é só reproduzir ano a ano as mesmas coisas, mas garantir que nossa prática seja questionadora. Acolher sim os saberes do “senso comum” que chegam em sala de aula, não para reforçá-lo, mas para devolvê-lo em forma de questionamento. Abrir espaço para o conhecimento popular, ancestral e para os costumes de uma comunidade, ao mesmo tempo em que apresentamos as formas de organização e de viver outras culturas, garantindo aos estudantes a ampliação de repertório e a socialização com o mundo.

No sexto encontro, refletimos sobre a formação o conceito de (de)formação, entendendo-o

[...] como um modo de pesquisa/metodologia, isto é, tanto uma concepção de pesquisa como uma metodologia, em que a própria ação de pesquisa funciona como formação dos participantes daquele processo investigativo. É um tipo de pesquisa que, em todos os seus momentos, pretende ser formativa, participativa e colaborativa (Fabris; Lima, 2022, p. 152).

Esse encontro reforçou a possibilidade de nos reconhecermos como produtoras de conhecimento, mas também como impulsionadoras da produção de conhecimento dentro da escola, fazendo uso de ferramentas que estimulem os estudantes a refletirem sobre si e sobre o mundo, ao mesmo tempo que também fazemos esse exercício. Refletimos sobre nossos processos de autoeducação, sobre nossa intervenção no mundo e sobre como nossa prática interfere no mundo a partir das aprendizagens das crianças. Entretanto, esse não é um processo que acontece sem intencionalidade, ele precisa de planejamento e avaliação.

O que é inegociável para nós em nossas docências foi um dos questionamentos do encontro, e isso vai além dos conteúdos programáticos e da necessidade de atingir índices de aprovação. É importante saber o que se quer quando se entra em sala de aula, mesmo que nossa intenção seja construir esse querer a partir da relação com cada turma em que atuamos.

As palavras bordadas que nasceram desse encontro foram *avaliar* e *planejar*. Avaliar tem relação com registrar o processo, do todo (a turma) e de cada um (cada criança). E, embora pareça óbvio que avaliação e planejamento andem juntos, essa dúvida apareceu durante o encontro. Uma dúvida que nasce do fato de nem sempre pensarmos sobre o significado dos termos que utilizamos. As palavras carregam significados, quer pensemos ou não neles. Por isso, reconhecemos a importância da formação como espaço de reflexão

crítica e coletiva, e o LABDOC-AIEF possibilitou momentos para que isso ocorresse, para que pudéssemos refletir sobre o significado dos termos, práticas e conceitos que utilizamos. O olhar e o registro daquilo que é feito guiam o processo de planejamento e avaliação.

Planejar, porque é mais um momento para exercitar o pensamento, efetuar escolhas, criar propostas, definir percursos e estabelecer desafios para a aquisição de conhecimentos pelos alunos. Processo que é inseparável da avaliação, pois quando planejamos já definimos formas de acompanhamento, registros, de exposição, de argumentação, enfim, do aluno e do professor compreenderem o que o aluno já aprendeu e o que ainda poderia aprofundar, além de indicar ao professor sempre outras estratégias e procedimentos pedagógicos.

Esses foram alguns pontilhados de nosso bordado durante os encontros no laboratório. Essas palavras registradas tanto na escrita quanto nas discussões com as colegas da escola e da universidade reverberam em nossas salas de aulas, em nossas docências e principalmente na nossa relação conosco mesmas e com os outros.

O ÚLTIMO BORDADO

Se você nos acompanhou até aqui nesta escrita, certamente também sabe da importância do encontro pedagógico e alimenta o desejo por estar em constante formação. Saiba que esse percurso realizado no LABDOC foi muito importante para nossa constituição enquanto docentes e que isso reverbera em nossa sala de aula e nas futuras formações que participaremos.

Portanto, pudemos entender que o encontro pedagógico se faz em um espaço repleto de pensamentos, ideias, curiosidades, falas, silêncios, amorosidade, paixões, tristezas, arrependimentos, alegrias,

sonhos, enfim em um ambiente diverso que proporciona as experiências, dentre tantas outras coisas. E, enquanto docente, percebemos a importância de tudo que carregamos, incluindo os desafios cotidianos da docência, pois há diferentes fragilidades nos processos de ensinar e aprender, mas há encantamentos e sonhos a bordar.

Nessa trajetória docente, cabe a nós potencializarmos e delinear os caminhos que serão percorridos em conjunto com os nossos pares, estudantes e comunidade educativa. Para isso, é imprescindível construir estratégias que dialoguem com as demandas da sociedade e dos diferentes saberes que se relacionam na sala de aula. São espaços como o LABDOC que nos permitem refletir sobre a nossa prática e, em conjunto, reinventar o nosso fazer pedagógico. Eles nos desafiam para ir além do pensamento formatado, de uma cultura formativa de cursos que não dialogam com as necessidades da escola, promovendo uma outra cultura formativa. Essa, por sua vez, deve oportunizar o direito de qualquer forma de manifestação a todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, afinal as trocas ocorrem a partir das relações pedagógicas e dialógicas.

Ao encerrarmos a escrita coletiva deste capítulo, novamente optamos por nos posicionarmos, a partir do que acreditamos, em defesa de uma formação continuada que nos toque, que nos transforme e que reverbere em nossa docência, em especial em nossa relação de ensino e aprendizagem com nossos alunos, no que Bahia (2024) tem chamado de (de)formação continuada.

Eu, Angelita, busquei a participação no LABDOC tomada de diferentes sentimentos que atravessam o meu ser docente, sempre repleto de esperanças, magias, sonhos e desafios... Sem romantizar o fazer docente, busquei as possibilidades para preenchê-lo com os afetos que permeiam relações de aprendizagens, intensificando esses sentimentos em cada bordado tecido após cada encontro. A sala de aula me encanta, a comunidade em que atuo me acolheu

desde a minha chegada no município e buscar novas possibilidades que contribuam na minha construção como professora, mãe, estudante, militante da educação me preenche de afetos e de diferentes saberes. Saio diferente de como entrei, afinal aprendi a bordar folhas com palavras repletas de significados. E bordei...com os meus estudantes e suas famílias, com a minha família que apoia e alicerça cada passo que dou rumo ao meu fazer docente. Desse modo, mesmo que vivamos momentos de embates que criminalizam a educação, sinto-me fortalecida para combater toda a forma de agressão potencializada por questões de pensamentos neoliberal, machista, capacitista, racista que estão envoltos do cotidiano escolar. Os conflitos entre pessoas com concepções sobre o mundo bastante diversas e com experiências de vida bastante diversificadas se tornam inevitáveis no espaço da escola. Mediar esses conflitos auxilia na reflexão sobre a forma de ensinar, (de)formando os pensamentos, as ações e as estratégias que provocam mudanças para tudo o que não é sabido, pois estamos sempre em busca de conhecimentos. É importante relacionar-se a partir desse espaço que convoca a nos (de)formarmos a partir de uma igualdade de saber, em que as aprendizagens ocorrem mutuamente, pois ensino e aprendo, em todos os momentos, pois sou uma mulher, professora e estou em constante mudança de paradigmas e de entendimentos, pois não basta ser contra o racismo, o machismo e toda a forma de discriminação e preciso combatê-lo e, para isso, é preciso mudar concepções e tornar a empatia a maior aliada do dia a dia. Tudo isso me (de)forma, tudo isso me coloca em diferentes lugares, que não são meus, mas que possibilitam olhares diferentes e a tecer palavras que preenchem o meu fazer docente de significados repletos de esperança.

Eu, Vanessa, que cheguei no início de 2023 no LABDOC dizendo que precisava de ajuda, pois não queria desistir de ser professora, encerro esse percurso me sentindo fortalecida, vendo a potência da minha prática pedagógica cotidiana, não como uma prática pronta, perfeita, estática, mas carregada de muitos elementos

de uma prática (de)formativa, que possibilita às crianças espaço de criar, de questionar e, principalmente, de serem ouvidas. *Tornar visíveis*, minha palavra-bordado do primeiro encontro, tanto as crianças que encontro na sala de aula quanto a mim mesma. E aqui me vejo, imperfeita, mas na busca pela qualidade do ensino, não só pelos índices de aprovação, mas por um dos elementos inegociáveis no meu ser professora, a felicidade das crianças que encontram comigo. Assim, teci o último bordado de si com linha amarela em uma folha seca: *Persistir!* E encontrar espaços de (de)formação que nos abracem e nos coloquem em estado de estudo e reflexão coletiva é um caminho fundamental. Partilho com vocês a escrita destes versos, tecidos em um de nossos encontros presenciais.

Na potência do encontro

Narrar experiências

Olhar atento

Coração aberto.

Na potência do encontro

Perceber as possibilidades

Observar o contexto

Ampliar os horizontes.

Na potência do encontro

A partilha

A troca

Falar das bonitezas

Abraçar as fragilidades.

Na potência do encontro

Se nutrir

Se fortalecer

Se sentir viva

Se saber capaz.

Na potência do encontro

Florescer.

Encerramos esta escrita agradecendo ao LABDOC, nas pessoas da professora pesquisadora Elí Terezinha Henn Fabris e das pesquisadoras Sabrine Hetti Bahia e Eduarda Sebastiany, pelo tempo dedicado aos encontros, que nos proporcionaram tanto conhecimento e pelo incentivo e apoio na escrita desse texto, outra grande aprendizagem que foi possível através da experiência no laboratório (AIEF). Esperamos que essa experiência compartilhada possa inspirar nossos colegas das escolas a também se desafiarem a participarem ativamente das formações e se (de)formarem nesse processo.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Revista Textura** – Revista da Educação e Letras, v. 23, n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5806>. Acesso em: 8 mar. 2024.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Experiência coformativa. In: **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. Samantha Dias de Lima (org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 71-74. Disponível em: https://ifrs.edu.br/farroupilha/wp-content/uploads/sites/12/2022/04/eBook_Vocabulario-LABPED-1.pdf. Acesso em: 5 mar. 2024.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A (de)formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: análise de uma experiência em um laboratório de docências. 2024. Tese em andamento (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do Ensino**. Tradução: Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 205 p.

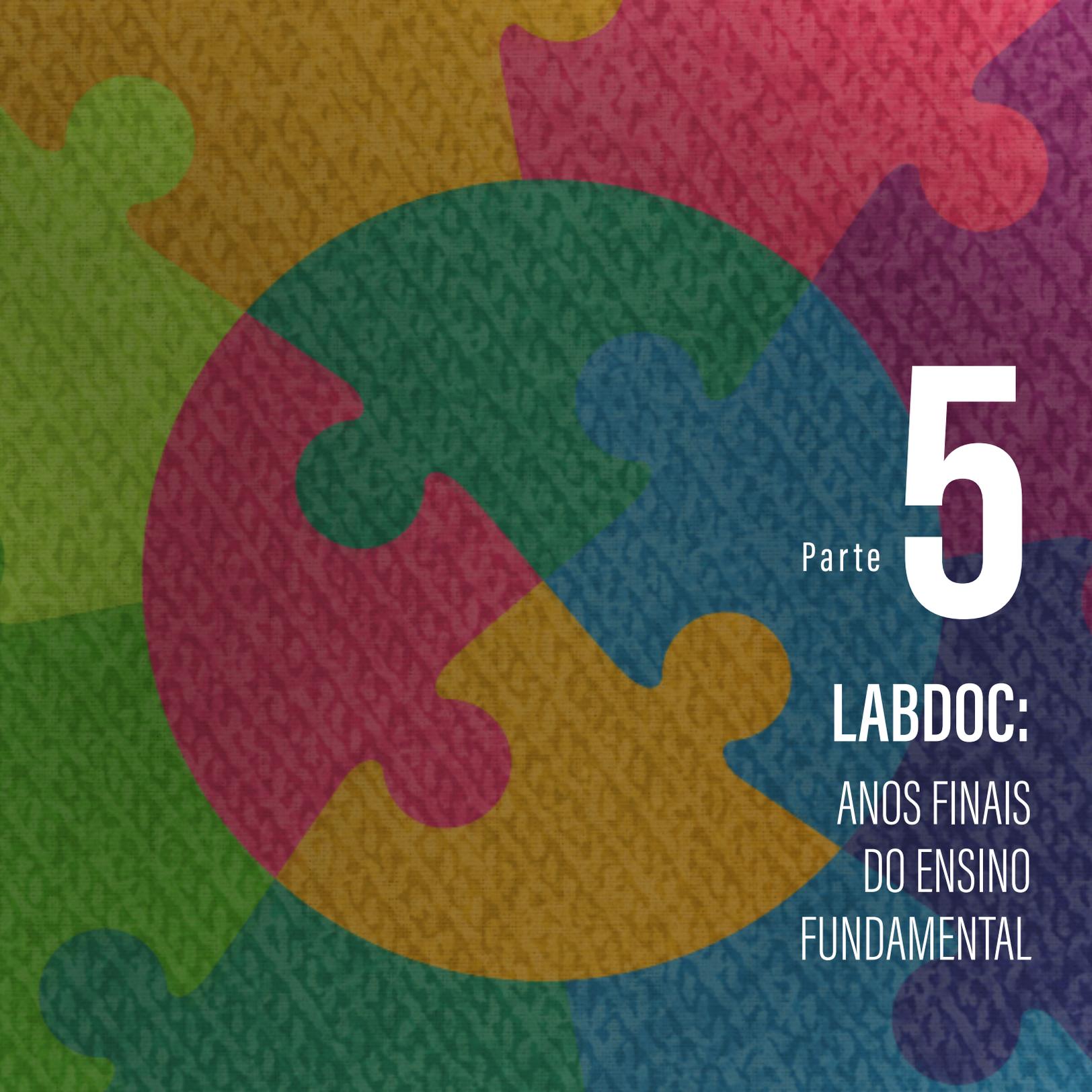
FABRIS, Elí; LIMA, Samantha. Pesquisa (de) formação. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/18b7cd_97020931ca304f9783881a13035c25d4.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

FABRIS, Elí; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. *In*: PEREIRA, Antonio Serafim (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/6f8845_b8fbcfdad9944a5c94f2dd962524ba06.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.





Parte **5**

LABDOC:
ANOS FINAIS
DO ENSINO
FUNDAMENTAL



9

Viviane Catarini Paim

Tiago Locatelli

LABDOC ANOS FINAIS:

**QUAIS (DE)FORMAÇÕES
FORAM POSSÍVEIS
NESSE ESPAÇO?**

O Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC) referente ao grupo de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) atuantes na rede municipal de Educação de São Leopoldo/RS desenvolveu-se nos anos de 2022 e 2023, sob a coordenação dos autores deste texto, doutorandos em Educação e professores com formação inicial nas áreas de Pedagogia e Educação Física. Cabe destacar a peculiaridade desse grupo do Laboratório, que denominaremos de LABDOC-AFEF, tendo em vista que a sua composição é de professores com formações em diferentes áreas e que atuam com distintos componentes curriculares, o que caracterizou um grupo heterogêneo de formação e atuação docente na Educação Básica.

O Laboratório de Docências foi pensado e desenvolvido como um espaço de experimentação a partir de experiências coformativas, o que o torna diferente de outras configurações na formação de professores, por exemplo as formações caracterizadas como cursos. O LABDOC-AFEF tornou-se ainda mais desafiador ao considerarmos a caracterização do grupo de professores, embora a etapa de atuação na Educação Básica fosse comum entre todos, haja vista as singularidades inerentes a cada componente curricular. Seus objetivos definiram-se em: problematizar e analisar as docências contemporâneas desenvolvidas nos AFEF, considerando os iminentes desafios dessa etapa da Educação Básica; desenvolver experimentos em sala de aula a partir dos conceitos-ferramentas operados no Laboratório; avaliar os conhecimentos pedagógicos, os específicos e os da profissão no exercício da docência nos AFEF.

Cabe destacar que utilizamos, para o trabalho com os professores no LABDOC, o que chamamos de inspirações artístico-culturais: uma colcha de retalhos²⁶ e os aros olímpicos²⁷. Essas inspirações serviram para mostrar e significar as marcas e as características

26 A colcha de retalhos foi inspirada na poesia *Sou feita de retalhos* (Pizzimenti, 2021).

27 Adaptada pelo segundo autor, tendo como inspiração a sua área de formação inicial em Educação Física.

principais de nossas docências, relacionadas ao nosso campo de pesquisa e/ou atuação docente. Nos retalhos da colcha (Figura 1) e nos aros olímpicos (Figura 2), estão presentes as marcas das docências dos coordenadores do grupo do LABDOC-AFEF, assim como os conceitos que atravessam o nosso exercício docente e que foram sendo constituídos no decorrer da formação e da atuação como professores. Essas obras artístico-culturais objetivaram inspirar os professores participantes a comporem, até o final dos encontros do ano de 2023, uma produção artístico-cultural que pudesse exprimir as marcas das suas docências, apoiando-se nas experiências e experimentos desenvolvidos no decorrer do LABDOC, bem como sustentada nos conceitos-ferramentas trabalhados.

Figura 1 – Marcas da docência da primeira autora



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Figura 2 – Marcas da docência do segundo autor



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Enfatizamos que a concepção de docência que nos orienta é a de que ela não ocorre em qualquer situação, uma vez que o professor precisa estabelecer uma conexão com os estudantes, dentro de uma ação pedagógica e em um processo educativo intencional, conforme apontam Fabris e Dal'Igna (2017).

Da mesma forma, entendemos a docência como plural, haja vista a sua complexidade, ao ponderarmos as multiplicidades de contextos e as diferentes condições sob as quais as docências acontecem, além das especificidades e da autoria de quem as desenvolvem. Sendo assim, as docências não se repetem de forma idêntica, mas podem ser recriadas.

O grupo dos AFEF contou com a participação de seis professores, nos anos de 2022 e 2023, considerando aqueles que tiveram, no mínimo, 75% de participação, embora, no decorrer do LABDOC, termos tido a presença de outros professores, em alguns encontros, que não conseguiram manter a participação efetiva, por diferentes circunstâncias. É sabido que a carga horária e a demanda de trabalho dos professores na contemporaneidade dificulta a participação em ações e atividades de formação. Da mesma forma, as atividades obrigatórias dentro das redes de ensino e das próprias escolas acaba por preencher o tempo destinado à formação de professores.

Em cada encontro com os professores, desenvolvemos e estudamos um ou dois conceitos a partir das atividades e experimentos desenvolvidos. Os experimentos eram realizados em suas escolas de atuação, subsidiando as discussões e análises, juntamente com as leituras indicadas para cada encontro, que também fomentaram possibilidades de práticas pedagógicas nos AFEF, instigando a coparticipação na formação, um dos objetivos do LABDOC. Os experimentos se definem pelas práticas desenvolvidas em sala de aula que, posteriormente, foram discutidas e analisadas e que podem compor a caixa de ferramentas²⁸ de outros professores.

28

Por caixa de ferramentas, entendemos que o professor e “[...] cada ofício tem sua ‘caixa de ferramentas’, seus artefatos, que não podem ser dissociados de seus modos de fazer” (Rechia; Larrosa, 2019, p. 26). Sendo assim, os docentes vão incorporando diferentes ferramentas para compor essa caixa.

Nas próximas seções, discorreremos sobre a organização e o desenvolvimento do LABDOC-AFEF, descrevendo os conceitos-ferramentas trabalhados, as atividades realizadas e a atuação dos professores participantes. Salientamos que, para a escrita do texto, utilizamos as recomendações do tipo relato de experiência. Sendo assim, iremos descrever as principais vivências que tivemos no LABDOC a partir de nossas percepções e significados.

ORGANIZAÇÃO DO LABDOC AFEF: CONCEITOS-FERRAMENTAS

Em 2021, ao ingressarmos no doutorado em Educação da Unisinos, iniciamos o processo de conhecer o projeto de pesquisa em andamento da nossa professora orientadora, Dra. Elí Terezinha Henn Fabris. Com a missão de elaborar nossos projetos de pesquisa, fomos nos inspirando pela pesquisa (de)formação desenvolvida pelo LABDOC e, paralelamente a essa caminhada, fomos convidados a coordenar o grupo dos professores dos AFEF, embora já tivéssemos definido individualmente nosso lócus de pesquisa, que seria em nossa instituição de trabalho, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)²⁹. Apesar dessa especificidade, aceitamos o desafio, o que nos proporcionou também uma experiência para entendermos e experienciarmos o processo de (de)formação.

Cabe ressaltar que, em 2022, quando começamos a desenvolver o Laboratório com os professores dos AFEF da rede municipal de ensino de São Leopoldo, muitas dúvidas nos cercavam, tendo em

29

O IFRS está presente em 16 municípios do Rio Grande do Sul, oferecendo cursos de nível médio (Integrados, Subsequentes e Concomitantes ao Ensino Médio), de graduação e de pós-graduação. Maiores informações encontram-se em: <https://ifrs.edu.br/>.

vista alguns dados do questionário on-line respondido pelos docentes em 2021³⁰. Ao analisarmos as respostas, observamos que os professores apontaram, como preocupação mais evidente, a educação no período pós-pandêmico, visto que muitos estudantes dos AFEF se afastaram da escola durante a pandemia. Entre os que estavam acompanhando as aulas e atividades remotas, a principal dificuldade estava no contato e no acompanhamento das aprendizagens devido ao distanciamento provocado pelo ambiente remoto. Da mesma forma, os professores relataram o desafio de desenvolver os conteúdos elencados para essa etapa da Educação Básica e, somando-se a isso, a dificuldade da avaliação.

A partir das angústias e desafios proeminentes entre as respostas dos professores, nos perguntávamos: como realizar a formação de professores em laboratório, considerando os desafios do período pós-pandêmico? Os professores entenderão e desejarão fazer parte desse trabalho? O que podemos desenvolver nesse laboratório? Como organizar um laboratório de docências contemporâneas, considerando as especificidades dos AFEF?

Embora essas dúvidas circulassem em nossas conversas e reuniões de planejamento, vivenciávamos um trabalho em conjunto, em parceria, tanto com a coordenadora geral do projeto quanto com os demais colegas pesquisadores e coordenadores dos grupos da Educação Infantil (EI), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e Gestores, embora cada um tivesse as suas singularidades. E, junto a isso, começamos a aprofundar os conceitos-ferramentas pertinentes ao LABDOC. Esse movimento possibilitou a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos, alguns deles, inclusive, problematizados durante os encontros com os professores.

30 Cabe destacar que, em 2021, vivenciávamos um cenário pandêmico de Covid-19, que alterou radicalmente os espaços e tempos escolares, pelos quais as aulas transformaram-se para o modo remoto, ocupando o espaço doméstico dos professores e alunos. Os recursos digitais utilizados em ambientes escolares e acadêmicos entre os anos de 2020 e 2021 continuaram a ser utilizados em algumas situações, como no caso do LABDOC, para a realização dos encontros remotos.

No que se refere às datas dos encontros, elas foram organizadas pelo grupo de pesquisadores da universidade e as temáticas eram sugeridas previamente no planejamento. Em 2022, foram propostos seis encontros síncronos, com duração de duas horas, com os professores dos AFEF, conforme a descrição do quadro a seguir.

Quadro 1 – Organização dos encontros do LABDOC-AFEF 2022

Data do encontro	Temáticas
1º encontro: 27/04/2022	Apresentação do LABDOC Vínculo com a turma Contrato Pedagógico
2º encontro: 11/05/2022	Intencionalidade Pedagógica
3º encontro: 25/05/2022	Avaliação
4º encontro: 08/06/2022	Indissociabilidade Teoria e Prática
5º encontro: 22/06/2022	Laboratório – análise planejamento docente
6º encontro: 06/07/2022	Experiências da professoralidade

Fonte: Material do LABDOC-AFEF, 2022.

Os encontros desenvolvidos em 2022 ocorreram quinzenalmente nas quartas-feiras, das 19h às 21h, no primeiro semestre do ano, e contaram com participação efetiva de duas professoras. A primeira que atua nos AFEF com o componente curricular de Língua Portuguesa e a segunda que é assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, pois, no LABDOC, também participaram assessores e/ou gestores escolares. Salientamos que, em alguns encontros, também tivemos a presença de outras professoras dos AFEF, inclusive alunas de cursos de licenciaturas, mas com frequência esporádica.

A baixa adesão de professores no grupo dos AFEF foi uma preocupação que nos acompanhou em todo o desenvolvimento do LABDOC, pois tínhamos como dados preliminares da primeira

etapa da pesquisa, um número de 45 professores respondentes do questionário on-line. Arriscamos apontar algumas hipóteses para essa situação e que foram elaboradas a partir de conversas com os professores participantes do Laboratório, dentre elas encontram-se a demanda de trabalho na escola, a participação em outros espaços formativos, inclusive os da própria rede, o formato dos encontros (on-line) e a própria concepção do LABDOC, por ser um espaço de experiências coformativas.

Em 2023, o LABDOC foi se adaptando para otimizar a participação dos professores da rede municipal de São Leopoldo, assim como para viabilizar o trabalho do grupo de coordenadores dos diferentes níveis de ensino.

Por isso, optamos por realizar mudanças quanto ao formato e funcionamento do Laboratório. A primeira mudança foi com relação a frequência dos encontros, que passaram a ser mensais. Outro ajuste visou integrar os professores participantes dos diferentes níveis de ensino. Para isso, organizamos os encontros do LABDOC 2023 em dois momentos. O primeiro deles era denominado de encontro geral, que tinha duração de uma hora e contava com a participação dos professores e coordenadores de todos os grupos específicos (EI, AIEF, AFEF e Gestores). O tema desenvolvido era comum a todos os grupos e buscava trabalhar em conjunto as ferramentas que poderiam ser operadas nos encontros específicos.

Na sequência do encontro geral, havia a parte específica, ou seja, o encontro individual de cada grupo, com duração de uma hora e trinta minutos. Nesse momento, desenvolvíamos uma temática exclusiva do grupo, de acordo com o planejamento, mantendo as características propostas para o Laboratório: não caracterizar esses momentos com o formato de um curso, ou de uma palestra, mas sim de proporcionar momentos de experiência coformativa, através dos quais valoriza-se a participação e a colaboração coletiva, pois a coformação se pauta como “[...] uma operação que demanda envolvimento dos sujeitos em formação, tanto dos que são responsáveis

por ela, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe” (Bahia, 2017, p. 81). Nesse sentido, a experiência coformativa “[...] envolve uma atitude, um desejo de pertencimento a uma comunidade formativa [...]” (Bahia; Fabris, 2021, p. 202).

A seguir, apresentamos o Quadro 2, que descreve as datas e os temas dos encontros do ano de 2023. Os encontros aconteciam na última segunda-feira de cada mês, de forma síncrona. Salientamos que dois ocorreram presencialmente (quinto e oitavo encontros), sendo um deles acrescido no cronograma, pois observou-se, como uma necessidade do grupo de coordenadores, uma aproximação e um vínculo efetivo com os professores participantes.

Quadro 2 - Organização dos encontros do LABDOC-AFEF 2023

Data do encontro	Temas abordados
1º encontro: 27/03/2023	Docência e Artesania
2º encontro: 24/04/2023	Desafios da docência nos AFEF em tempos de pós-pandemia
3º encontro: 29/05/2023	Escola que queremos Escola da Travessia
4º encontro: 26/06/2023	Artesania e planejamento
5º encontro: 07/08/2023	Encontro presencial na Unisinos (geral e específico)
6º encontro: 28/08/2023	Cultura Formativa
7º encontro: 25/09/2023	Pesquisa (de)formação
8º encontro: 23/10/2023	Encontro presencial - Artesania na docência nos AFEF

Fonte: Material do LABDOC-AFEF, 2023.

Sobre a participação em 2023, o número de professores no grupo dos AFEF teve um ganho significativo. Ao todo, nove

professores iniciaram com o grupo³¹. Alguns participaram da maioria dos encontros, no entanto, não realizaram as tarefas previstas e disponíveis no ambiente virtual Moodle. Outros conseguiram participar das primeiras atividades, porém não seguiram até o final. Contudo, quatro professores tiveram participação efetiva em todo o LABDOC deste ano.

Os temas dos encontros foram surgindo no decorrer do trabalho, considerando o planejamento geral dos diferentes grupos e níveis de ensino, assim como as necessidades formativas observadas pelos coordenadores. Na parte específica, cada grupo seguia com suas demandas, geralmente relacionadas com o aprofundamento das discussões a partir da temática geral ou, ainda, com a problematização dos experimentos realizados pelos professores, sempre considerando os referenciais conceituais e ferramentas do Laboratório de Docências.

No desenvolvimento do LABDOC, apoiamos-nos em alguns conceitos-ferramentas, que deram significado aos encontros com os professores e que foram importantes para problematizar os experimentos desenvolvidos nas escolas e relatados pelos participantes, assim como também vêm inspirando e se fazendo presente em nossas pesquisas de doutorado.

Por isso, falar da experiência que tivemos ao participar do LABDOC, além dos aprendizados subjetivos, pessoais e individuais, inevitavelmente implica na descrição e análise dos conceitos-ferramentas. Dentre eles, destacamos: *artesanía* (Sennett, 2021), *contrato pedagógico, laboratório em educação, docências* (Boff; Lima, 2022; Fabris; Dal'Igna, 2017), *conhecimentos específicos e pedagógicos* (Nóvoa, 2022), *intencionalidade pedagógica, planejamento* (Silva, 2018), *avaliação* (Fabris, 2015), *indissociabilidade teoria-prática*

31 Professores com formação inicial em língua portuguesa, matemática, educação física, ciências da natureza/biologia, geografia.

(Boff, 2019), *escola da travessia* (Fabris; Sebastiany, 2022), *exercício do pensamento* (Masschelein; Simons, 2014), *formação como (de) formação* (Fabris, 2017; Fabris; Lima, 2022).

O conceito de *artesanía* atravessou todo o LABDOC, tomado também como um pressuposto teórico-metodológico que aqui chamaremos de ferramenta ao considerarmos as experiências e os experimentos realizados pelos professores, que, depois das análises de suas práticas, poderiam compor a “caixa de ferramentas” das suas docências.

Relacionamos o conceito de *artesanía* com a docência pelo fato de que, em um trabalho artesanal, não há dissociação entre pensamento e ação. Para Sennett (2021, p. 20), “[...] todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias [...]”. Sendo assim, a docência não é uma atividade mecânica, ao contrário, faz-se presente a intencionalidade pedagógica e o engajamento no seu exercício, que é próprio do trabalho de um artífice. Portanto, é um processo/atitude que exige criação, um trabalho bem-feito – que requer tempo e dedicação – e que afirma a individualidade e a autoria, conferindo um caráter próprio ao trabalho. A *artesanía* possibilita ao professor criar suas práticas, fazer escolhas teórico-metodológicas e saber justificá-las (Fabris; Oliveira; Lima, 2020).

Sobre as escolhas teórico-metodológicas no fazer docente, a *intencionalidade pedagógica*, aliada ao *planejamento* e *avaliação*, foi um conceito-ferramenta potente que se evidenciou nos experimentos, discussões e análises do LABDOC. O exercício da docência dos professores dos AFEF configurou-se como o eixo central dos encontros, nos quais os seus modos de ser docente puderam ser explorados e analisados, sempre com relação à *intencionalidade* e ao *planejamento*.

Ao longo dos encontros, os professores foram desafiados a realizar algum experimento ou tarefa, geralmente, em suas salas de aula/escolas. No encontro seguinte, fazíamos um diálogo, uma análise

a partir de questões orientadoras, por exemplo: o modo/forma como as propostas de aula estão organizadas e se dão conta das reflexões necessárias para apresentar as intencionalidades do que se faz e por que se faz? É possível perceber o que foi ensinado em cada planejamento/aula? Como ensinamos nos AFEF? Quais conhecimentos foram acionados nessa aula? Isso fica visível na proposta da aula? Fica claro como foi realizado o contrato pedagógico com os alunos? Como evidenciar o que os alunos aprenderam nessa aula? Como ocorreu a relação professor-aluno no planejamento dessa aula? É possível visibilizar como essa relação foi planejada para acontecer? Esses questionamentos fomentaram o exercício de pensamento dos professores, fazendo com que eles problematisassem a sua docência, assim como criassem possibilidades para o debate em nossos encontros de Laboratório.

Por meio dessas estratégias, percebemos que o trabalho do Laboratório se efetivava com mais intensidade e significado nesses momentos, nos quais havia a possibilidade dos professores (re)pensarem sobre suas práticas sem abandonar o processo da *artesanaria* e da relação entre ações e pensamentos. A partir desse movimento, os desafios do ensino nos AFEF surgiam como atravessamentos que impactavam as suas docências. Importante destacar que dentre os principais desafios apontados pelos professores estavam: "*Enfrentar o alto índice de analfabetismo presente nos anos finais, pois há diversos estudantes que não se alfabetizam na idade certa*" (PAFEF1³²); "*Conseguir estimular os alunos a darem sempre o seu melhor*" (PAFEF10); "*Falta de interesse dos alunos; qual a melhor forma de ensinar nos dias atuais*" (PAFEF7); "[...] *a dificuldade é de manter as crianças focadas em uma coisa só. Eles dispersam muito rápido, eles não têm o interesse [...]*" (PAFEF 3).

Foi possível observar que, ao (re)pensarem seu saber-fazer, ao realizarem os experimentos apresentados, os desafios e a

complexidade da docência nos AFEF se faziam presentes nas falas dos professores e, com isso, foi necessário pensarmos em conceitos-ferramentas que pudessem colocar em ação o exercício do pensamento, a problematização e a análise das situações experienciadas.

Sobre o *exercício do pensamento*, Masschelein e Simons (2014, p. 14) destacam que ele se define como uma “[...] atividade imediatamente relacionada com uma questão existencial de como viver no presente. [...] O exercício de pensamento [...] não pode ser aprendido [...], mas tem de ser realizado repetidas vezes, é um trabalho sobre si mesmo”. Sendo assim, o “[...] único objetivo é ganhar experiência e como pensar; não contém prescrições sobre o que pensar ou que verdades sustentar [...]” (Masschelein; Simons, 2014, p. 16).

Além desse conceito-ferramenta, a temática da *escola da travessia* oportunizou a problematização dos desafios vivenciados pelos professores, especialmente, no pós-pandemia. Fabris e Sebastiany (2022) caracterizam a *escola da travessia* como um espaço e lugar de tensionamento e transformação daquilo que se conhecia e se fazia antes da pandemia, desafiando os professores a exercerem uma docência autoral e encarnada, afastando-se das verdades cristalizadas de uma concepção moderna de escola.

Colaborando nesse sentido, destacamos que a educação contemporânea e sua complexidade demandam assumir uma postura de enfrentamento e criação de novos ambientes de ensino, sem se deixar levar pelas ilusões perigosas que Nóvoa (2022, p. 36-37) nos apontam:

Primeira – A ilusão de que educação está em todos os lugares e em todos os tempos e acontece, “naturalmente”, num conjunto de ambientes, sobretudo familiares e virtuais. Segunda – A ilusão de que escola enquanto ambiente físico acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo “à distância”, com recurso a diferentes “orientadores” ou “tutores” das aprendizagens. Terceira – A ilusão de que a pedagogia, enquanto conhecimento

especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, "dopadas pela inteligência artificial".

Sustentados por esse entendimento da defesa da escola como espaço de ensino e aprendizagem, da posição dos professores nesse espaço e das consequências de um tempo escolar pós-pandêmico, também trouxemos para a discussão a *indissociabilidade teoria-prática* (Boff, 2019) no fazer docente, fundamentando a compreensão do LABDOC e alertando para o discurso do praticismo na educação.

Boff (2022, p. 129) salienta que

[...] não existe a face da teoria sem a face da prática, uma vez que toda teoria traz inscrita em si uma prática, e vice-versa. Essa compreensão enriquece o ensino de qualquer conhecimento, integrando à dimensão em foco o significado da outra dimensão que o integra, mesmo em espaços já consagrados como sendo da 'prática' ou da 'teoria'. Isso porque a divisão entre essas duas dimensões é uma invenção; não existe como totalidade: o que existe é o conhecimento em toda a sua complexidade e potência. Assim sendo, teoria e prática coexistem de modo que, mesmo quando uma dimensão parece estar esmaecida, ela potencializa e constitui a outra. Esse entendimento desconstrói a ideia dicotômica de que algum conhecimento é somente teórico ou somente prático e traz, a todas as áreas do conhecimento e, em especial, para a formação de professores, ganhos significativos quando exercido.

No LABDOC-AFEF, ao considerarmos a *indissociabilidade teoria-prática*, realizamos atividades e ensaios voltados à experiência do *planejamento*, entendido como *exercício do pensamento*, assim como preconiza Silva (2018). No Laboratório, os professores viveram situações em que puderam realizar o planejamento coletivo com debates e discussões com os colegas participantes. Dentre esses momentos, os docentes realizaram análises de planos de aulas trazidos por nós, assim como foram responsáveis por elaborar um projeto interdisciplinar que pudesse englobar as diferentes áreas de saber dos professores de cada grupo. Tivemos um total de dois

grupos, os quais trabalharam com essas demandas inerentes ao planejamento. A partir desse projeto, os professores foram desafiados a desenvolverem um experimento em sua escola, com as suas turmas de atuação, inspirados a partir do projeto interdisciplinar.

Nossa compreensão de *planejamento docente* também o define “[...] como artesanania, permeado por uma ética do saber-fazer” (Fabris; Oliveira; Lima, 2020, p. 1), assim como caracterizado pelo caráter pedagógico por se tratar do planejamento escolar. A *artesanania* auxilia o professor a criar suas práticas e a tomar suas escolhas, implicado pela *intencionalidade pedagógica* (Fabris; Oliveira; Lima, 2020). Por fim, destacamos que a *avaliação* foi uma ferramenta pensada e abordada desde o início desse exercício de planejamento, ou seja, fazendo-se presente na ação cotidiana da docência e sendo pautada por uma compreensão qualitativa, que buscava acompanhar e significar os diferentes processos e etapas do ensino, não se voltando exclusivamente ao produto ou ao resultado do processo educativo.

(DE)FORMAÇÕES NAS DOCÊNCIAS: *“A INSTRUMENTALIZAÇÃO AGUDAMENTE INSPIRADORA FORNECIDA AO LONGO DO TEMPO, ENCONTROU EM MIM A DOCENTE QUE EU QUERO SER”*

Como mencionamos anteriormente, desafiamos os professores a comporem algo sobre sua docência, como criação ou inspiração, desde o primeiro encontro. A citação que fez parte do título desta seção faz alusão à resposta do questionário on-line da PAFEF 9 e ilustra o desenrolar desse processo que resultou nas (de) formações de suas docências, o que podemos perceber nos relatos a seguir e nos demais capítulos desta obra, escritos pelos professores pesquisadores participantes do LABDOC.

Com isso, destacamos que a pesquisa (de)formação pode ser caracterizada como “[...] uma pesquisa formativa, participativa e colaborativa” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 63), na qual os participantes são “[...] coprodutores do conhecimento [...]” (Fabris, 2020, p. 7). Ela postula um sentido de formação e deformação em todos os seus momentos, pois, ao questionar as verdades cristalizadas e os discursos que atravessam a docência, está produzindo conhecimento. “Por isso, o trocadilho (de)formação – ao mesmo tempo em que se pretende formadora, ela ‘deforma’” (Fabris, 2017, p. 9). Ao considerar esse entendimento, o trabalho do LABDOC concebe a formação como (de)formação. Nesse sentido, podemos dizer que o propósito do Laboratório foi promover (de)formações nas docências dos professores participantes, assim como nos próprios pesquisadores da universidade, nos seus modos de ser e fazer suas docências.

No decorrer do LABDOC, como dissemos anteriormente, conseguimos abordar os temas mais recorrentes, tanto aqueles citados pelos professores no questionário on-line quanto nos relatos anunciados durante os encontros. Podemos destacar que os desafios da docência nos AFEF foi o assunto que mais norteou as discussões, fato que, pelos professores, agravou-se ainda mais pela pandemia.

O processo da pandemia gerou inquietude nas crianças, deixando-as mais ansiosas [...] Em alguns momentos, sinto que meu esforço está muito além de uma exigência, os quais os alunos esperam. É uma sensação de que durante toda nossa formação não fomos preparados para esse momento (pós pandemia) (PAFEF 3).

Se alguém consegue hoje dar a mesma aula que dava antes da pandemia algo não está certo com essa pessoa. Já vinha me questionando sobre muitas verdades pedagógicas que estavam instituídas e que eu enxergava como não mais produtivas, para não dizer ultrapassadas (PAFEF 10).

A palavra é resiliência. Neste novo mundo pós-pandêmico, é preciso exercitar a resiliência em um nível muito maior do que antes, pois precisamos pensar, repensar e nos colocar em situações que não imaginamos (PAFEF 1).

Neste tempo, eu não estou conseguindo achar alguma coisa que prenda assim, que eles consigam acordar e ter vontade de estudar. Para mim, na minha aula, seria o mais urgente, mas ideias assim, tudo que a gente tem trazido não está funcionando (PAFEF 11).

Diante desses relatos, procuramos colocar em operação os conceitos-ferramentas do LABDOC na tentativa de fazê-los exercitar o pensamento, dentre eles a *artesanaria*, a *escola da travessia*, a *intencionalidade pedagógica*, a operacionalização dos *conhecimentos pedagógicos e específicos* de suas áreas de formação, entre outros. E, inspirados pelo processo de coformação, trocar experiências na busca de algumas estratégias e reflexões de acordo com as especificidades de suas docências.

A partir disso, foi possível perceber possíveis (de)formações nas suas docências, que constatamos a seguir.

Para minha surpresa, essas atividades me enriqueceram e proporcionaram reflexões sobre minhas atitudes no desenvolvimento das aulas. Muito prático, pois me tirou da inércia, ou melhor relatando, me impulsionou, mexendo com minhas experiências relacionadas à docência [...] O ambiente me proporcionou uma liberdade para relatar minhas angústias e acertos com dicas, as quais fizeram me questionar sobre como melhorar, ou seja, não davam o peixe e sim mostrava com pescar e o melhor, me instigaram e faziam eu encontrar soluções que eu tinha e não enxergava. [...] Ao pensarmos sobre os desafios que encontramos em nossa realidade escolar e o que construímos aqui no LABDOC acabamos nos questionando, revendo algumas percepções, deformando crenças antigas e formando novas posturas, mais coerentes com o que nos deparamos no momento presente (PAFEF 3).

Um grupo diverso de docentes interagindo de forma síncrona e assíncrona nos encontros mensais. A instrumentalização agudamente inspiradora fornecida ao longo do tempo, encontrou em mim a docente que eu quero ser. Este

é o momento em que penso que a proposta do LABDOC cumpre seu papel me (de)formando (PAFEF 9).

É uma experiência muito significativa e eu acho que o ponto forte é uma reflexão sobre a própria prática que o Laboratório oportuniza. Cada participante traz a sua prática e não precisa fazer nada além, este é o material de trabalho do LABDOC. É aquilo que o professor já faz na sua sala de aula e, junto com tudo isso, o LABDOC traz o aporte teórico e a gente trocando ideias (PAEFEF 12).

É uma maneira de tirar a gente da nossa zona de conforto. Estamos acostumados a fazer sempre a mesma coisa. Então, com esta troca, eu pude fazer reflexões sobre a minha prática (PAFEF 10).

Outrossim, também experienciamos situações de (de)formação no processo de constituição de nossas próprias docências. Ao pensarmos sobre nossas inspirações artístico-culturais, como a colcha de retalhos e os aros olímpicos, assim como durante a realização e participação dos próprios encontros, na condição de pesquisadores da universidade, também nos colocamos em exercício do pensamento, operacionalizando “[...] um trabalho sobre si mesmo” (Simons; Masschelein, 2014, p. 14).

Da mesma forma, ressaltamos que, ao participarmos do LABDOC 2022 e 2023, na condição de pesquisadores da universidade e de coordenadores do grupo dos AFEF, experienciamos sua concepção em nossas pesquisas. Após essa experiência formativa, desdobramos o desenho e organização do LABDOC em nossas pesquisas de doutorado, desenvolvendo um núcleo no IFRS Campus Vacaria com os estudantes das licenciaturas em Pedagogia e Ciências Biológicas, e outro núcleo no IFRS com os professores de Educação Física da instituição. Sendo assim, não só o LABDOC inspirou e fez parte de nossas pesquisas do doutorado em Educação, como nos fez participar de um processo (de)formativo em nossos modos, tanto como pesquisadores, quanto docentes em nossos contextos de atuação.

REFERÊNCIAS

- BAHIA, S. B. M. H. **A constituição do(a) professor(a) iniciante**: implicações da iniciação à docência. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Textura**, [s./], v. 23, n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5806/0>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- BOFF, Daiane Scopel. **O espectro da teoria-prática e a produção de significados na docência em matemática**. 2019. (Tese) Doutorado em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.
- BOFF, Daiane Scopel; LIMA, Samantha Dias de. Docências no contemporâneo. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 75-78. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/labped>. Acesso em: 6 mar. 2023.
- FABRIS, Elí Terezinha Henn. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artefactualidade. *In*: Colóquio da AFIRSE. 22., 2015, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE, 2015. p. 442-456.
- FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 516, p. 56-61, 4 dez. 2017.
- FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. Projeto de Pesquisa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A produção de docências contemporâneas**: a experiência coformativa ente professores e futuros professores em tempos de Covid-19. Projeto de Pesquisa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A artefactualidade do planejamento: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 13., Blumenau, 2020. **Anais [...]**. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2020. p. 1-6.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (de)formação. /n: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 151-154.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma escola da travessia. /n: PEREIRA, Antonio Serafim (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 57-74.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. [Colaboração de Yara Alvim]. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

RECHIA, Karen Christine; LARROSA, Jorge. (Profissão) Ofício de professor. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 23-46, 2019.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na educação básica. /n: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 181-196.





10

Viviane de Oliveira Machado
Viviane Otília Winck

**PESQUISA,
DOCÊNCIA
E FORMAÇÃO:**

**FIOS, TRAMAS E ENCANTOS
DA EXPERIÊNCIA VIVIDA
EM LABORATÓRIO**

INTRODUÇÃO

*Para que algo seja modificado,
precisamos pensar e agir
individualmente e coletivamente pela
reativação da vida humana e docente.
Quem somos ou quem vamos nos
tornando depende de muitos nós,
fios de docência-afeto que vamos
tramando para atar e desatar nós em
nós e fora de nós, sobre nós e por nós
(Dal'Igna, 2023, p. 137).*

Começamos este relato refletindo sobre quem somos nós e que nós acabaram nos entrelaçando e nos trazendo para essa experiência de escrita coletiva. Duas *Vívis*: Viviane Machado e Viviane Otília, cujas semelhanças vão além dos nomes. Duas professoras de Língua Portuguesa, as duas curiosas e desejosas de aprender e ensinar sempre melhor. As duas persistentes, permanecendo na Formação do LABDOC – Anos Finais/2022 até o final de todas as etapas, muitas vezes sendo as únicas nos encontros de segunda-feira à noite, depois de um dia cansativo das inúmeras tarefas da profissão, da maternidade, dos relacionamentos, da vida. As duas comprometidas com suas escolhas, muitas vezes acolhidas por uma terceira Viviane, integrante do LABDOC e do Grupo de Pesquisas GIPEDI³³, Viviane Catarini, sempre tão cuidadosa e habilidosa na condução das propostas.

Assim, em algumas noites, ao longo do ano de 2022, formamos um trio de *Vivianes* “cheias de vida” para fazer jus à origem do nome³⁴, dispostas a pensar e discutir educação, docência, ensino, aprendizagem e muito mais. E, nós duas que escrevemos juntas este texto, fomos aos poucos tomando coragem para falarmos de nós, revelarmos nossas fragilidades, nossas forças e fraquezas, nossos

33 Grupo Interinstitucional em Pedagogias, Docências e Diferenças – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/CNpq).

34 De acordo com o site Dicionário de Nomes Próprios, o nome Viviane “tem origem a partir do nome masculino em latim *Vivianus*” e significa “viva”, “cheia de vida” e “vivaz” (Viviane, [s.d.]).

medos e sonhos. Então, podemos dizer que LABDOC – Laboratório de Docências Contemporâneas – é sobre nós e sobre todos os *nós* que envolvem a formação docente e que amarram aqueles que se deixam envolver nessa trama, nesse tecer da profissão que se faz individual e coletivamente. A experiência em laboratório é assim, um “[...] espaço para expor e expor-se [...] um espaço para as diferenças, para acolhimento das aprendizagens sobre as docências, sobre o ensinar e o aprender, sobre o “fazer com” (Fabris, 2020, p. 14).

Nesse nosso relato, falaremos de nós duas e sobre como a formação nos tocou, discorrendo sobre como o trabalho desenvolvido no LABDOC nos ajudou a “atar e desatar nós em nós e fora de nós, sobre nós e por nós” (Dal’Igna, 2023, p. 137) e para isso tomamos emprestada de Dal’Igna (2023) a metáfora dos fios que tecem a docência e que nos ajudam a trazer nesse relato o *nós* pronome, que remete a essa pessoa no plural que escreve, mas que carrega em si um *eu* singular, e também os *nós* que são substantivos, concretos e mesmo abstratos, porque constituem amarrações, emaranhados, pontos de convergência e divergência, pontos que levam nossos fios de docência ora para lugares diferentes, ora para lugares comuns.

Esta breve atividade de escrita coletiva da nossa experiência de formação no LABDOC vai muito além de apenas sistematizar os conhecimentos aprendidos ao longo do Projeto, mas integra o exercício de dar significado ao que fizemos, de mais uma vez olharmos para dentro de nós para vermos o que e como essa experiência de formação se revela em nós e mexe conosco.

Josso (2007) enfatiza a potência de propostas de formação continuada que se desenvolvem a partir da narrativa dos sujeitos envolvidos, o que, de certa forma, assemelha-se ao que estamos fazendo neste texto quando elaboramos um relato sobre como a vivência do LABDOC nos formou, (de)formou e coformou (Fabris, 2020), no sentido de que se constituiu num processo que envolveu o encontro pedagógico, a pergunta e a ética da partilha (Bahia, Fabris, 2021).

Entendemos que tanto esta atividade de escrita coletiva quanto o tipo de formação que experienciamos se inscreve no que Josso (2007) chama de “paradigma do singular plural”, já que possibilita a construção de sentido da formação a partir das singularidades e subjetividades, mas sempre dentro de uma coletividade/pluralidade, na qual são compartilhadas as concepções, dúvidas, preocupações, medos e sonhos dos participantes. Podemos dizer que os encontros do LABDOC se desenvolveram tendo em vista essa singularidade plural, que se tornou constitutiva do grupo em laboratório quando realizamos as propostas que partiam sempre das nossas próprias práticas e da reflexão sobre elas, a partir de um referencial teórico que buscava relacionar teoria e prática, possibilitando que:

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar (Josso, 2007, p. 415).

Nesse sentido, ao elaborarmos um relato da nossa experiência formadora no LABDOC, passamos a “[...] analisar, compreender e interpretar os processos de formação e de conhecimento que fazem parte da vida contada” (Josso, 2007, p. 429), sendo assim, somos convocadas a “[...] criar laços onde ainda não existiam, a desatar os nós de acontecimentos bem ‘atados’ pelas interpretações feitas há mais ou menos tempo, a procurar fios condutores”. Nessa busca por *fios condutores* para relatar nossa experiência formativa no LABDOC, iniciamos compartilhando nossas semelhanças, pontos de convergência dos fios que compõem cada uma de nós, a começar pelos nossos nomes e área de formação, casualmente coincidentes. Porém, obviamente temos aqueles fios que nos levaram para pontos diferentes da nossa trajetória docente, que deram outras voltas, mas que no final se entrecruzaram e possibilitaram a composição desse texto.

FIOS, TRAMAS E ENCANTOS DA EXPERIÊNCIA EM LABORATÓRIO

Pelos diferentes caminhos da docência, cada uma de nós trouxe para o laboratório uma perspectiva diferente da docência. Enquanto uma de nós ocupava um espaço de docência cotidiana, em sala de aula, atuando no componente de língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a outra se encontrava em um espaço de gestão, na assessoria escolar da Secretaria Municipal de Educação (SMED), não exercendo diretamente a docência, mas sem se despir totalmente dela, já que é constitutiva daqueles que assumem essa profissão como um projeto de vida.

Podemos afirmar que essa abertura para diferentes experiências docentes foi um dos pontos positivos do LABDOC, pois possibilitou esse encontro de quem está dentro e quem está fora da sala de aula, permitindo que ambas as perspectivas pudessem contribuir mutuamente para enriquecer as práticas e as reflexões. Sabemos que a gestão é apenas um momento dentro da vivência docente, pois todo gestor escolar é antes um professor, mesmo que nem todo professor chegue a experienciar a gestão escolar. Sendo assim, quem está ocupando um espaço na gestão escolar nunca deixa de ser docente, apenas enxerga a docência por outros ângulos e essa é uma experiência bastante enriquecedora. De acordo com Fabris (2020, p. 19-20),

Além dos professores universitários e dos alunos universitários (licenciandos), os professores e gestores das escolas e, em alguns momentos, os alunos das escolas serão bem-vindos a esse laboratório. A Secretaria Municipal, a coordenadoria de educação estadual e os movimentos sociais devem integrar esse laboratório, conforme os objetivos de cada encontro (de) formação. Os resultados esperados estão na ordem da contingência, tanto da pesquisa, quanto do ensino e extensão, que envolvem a formação em laboratório.

Apesar de exercermos a docência sob perspectivas diferentes, durante os encontros do LABDOC, essas fronteiras entre nossos espaços de atuação ficaram esmaecidas, já que ali estávamos juntas, compartilhando nossas experiências, refletindo a partir das propostas apresentadas pelo grupo de pesquisa e abertas para pensar sobre a nossa própria prática docente.

A sistemática dos encontros consistia em discutir a prática a partir de reflexões teóricas trazidas pelo grupo de pesquisa e organizadas através de diferentes ferramentas que provocavam as reflexões e discussões. A caixa de ferramentas (Fabris, 2020), utilizada pelo grupo, era diversa e incluía leituras, vídeos, apresentações, aplicativos e imagens que tinham por objetivo mobilizar nossos conhecimentos e estimular a reflexão sobre as práticas trazidas por nós ao laboratório. As reflexões teóricas faziam parte das ferramentas e iam sendo introduzidas pelos formadores do grupo de pesquisa a partir das práticas levadas por nós, de modo que a relação teoria e prática ficava mais evidente. Tal proposta considera que os docentes ao “[...] submeterem os problemas da prática docente a uma crítica reflexiva, desenvolvam simultaneamente uma apropriação teórica da realidade em questão” (Libâneo, 2013, p. 62-63).

Neste sentido, a plataforma Moodle pode ser considerada uma ferramenta importante, já que os(as) docentes inscritos na formação tinham acesso ao ambiente virtual e precisavam desenvolver algumas atividades vinculadas à prática pedagógica cotidiana, bem como realizar leituras prévias de cunho teórico sobre o que seria discutido no encontro. Nos momentos de partilha, a participação se dava entre todos os presentes, pois as propostas e as ferramentas utilizadas fomentavam a discussão.

As atividades no ambiente virtual Moodle objetivaram o aprofundamento de temáticas discutidas durante os encontros, bem como viabilizaram postagens referentes às práticas docentes realizadas nas escolas de atuação para posterior análise pelo grupo

de participantes. Dentre as atividades, citamos a leitura de textos e os registros feitos em diários (online) sobre os encontros, respondendo questões específicas lançadas pelos coordenadores ou registrando o que era possível experienciar e usar como inspiração em nossas salas de aula a partir das discussões e reflexões feitas em grupo e no coletivo.

Assim, fomos construindo nossa experiência formativa no LABDOC, entrecruzando e entrelaçando nossas experiências como professoras, mas também como mulheres, mães, esposas e filhas. Experiências construídas na subjetividade de cada uma de nós e na forma como cada uma vive a docência dentro e fora da sala de aula. Enquanto fomos tomando consciência das nossas práticas e refletindo sobre elas, estávamos de alguma forma trazendo à tona a nossa própria identidade docente e reconhecendo os *nós* que se tornavam obstáculos no exercício da docência e na nossa formação, aquele tipo de nó que parece impossível de ser desfeito, aquele que é feito da sobreposição de muitos nós de tal maneira que nem sabemos mais por qual fio começamos a puxar quando queremos desamarrá-lo para que possamos seguir em frente.

Organizamos o relato explorando dois desses tipos de *nó* que podem nos fazer *tropeçar* na atividade docente em relação à nossa atuação e formação continuada, demonstrando como a experiência vivida no LABDOC nos ajudou a desatá-los.

O primeiro *nó*, que pode ser um empecilho para nós professoras, aparece quando entramos no *piloto automático* e agimos mecanicamente, tanto na prática docente quanto nas formações que participamos. Quando isso acontece, exercemos a docência sem pensar muito sobre o que fazemos ou por que fazemos, simplesmente vamos repetindo aquilo que sempre fizemos ou que entendemos como o que deve ser feito, sem muita reflexão e aos poucos vamos perdendo a capacidade de nos perguntarmos que sentido tem aquilo que estamos fazendo para nós e para nossos estudantes. Em relação à formação, quando entramos no *piloto automático*,

podemos realizar horas infinitas de cursos, palestras, treinamentos, podemos ouvir o maior dos especialistas em educação e não encontramos sentido em nada do que é exposto. No dia seguinte à atividade formativa, voltamos a repetir as mesmas práticas, mantendo as mesmas concepções.

Outro *nó* que tem atravessado frequentemente a docência contemporânea reside nos *modismos pedagógicos*, frequentemente difundidos nas mídias e redes sociais e que *vendem* a ideia de que existem soluções mágicas para a educação. Quando caímos na *armadilha* feita por meio desse *nó*, aderimos irrefletidamente a tudo que é oferecido nesses cursos, palestras, treinamentos; compramos planejamentos prontos, kits, materiais inovadores, programas, jogos. Adotamos metodologias ativas, compramos discursos e aderimos a todo um vocabulário da inovação que, via de regra, acabamos por abandonar em seguida, voltando às velhas práticas.

A partir dessas reflexões, continuamos nosso relato, discorrendo sobre como a proposta de formação desenvolvida no LABDOC nos instrumentalizou para que sejamos capazes de desatar esses *nós* que atrapalham a constituição de uma docência livre de amarras, criativa e sobretudo reflexiva. António Nóvoa (1999; 2022), José Carlos Libâneo (2013), Paulo Freire (1996) e Richard Sennett (2009) são autores com os quais buscamos suporte teórico para nossas reflexões neste texto, assim como conceitos apresentados por Fabris e Sebastiany (2022), Dal'Igna (2023) e Silva (2020).

DESATANDO NÓS COM AS FERRAMENTAS DO LABDOC

Quando nos referimos aos *nós* que obstaculizam uma docência criativa e inovadora é importante destacar que nos incluímos

entre os professores e professoras que estão sujeitos a tais *tropeços* e que, inclusive, já passamos por momentos em que nos deixamos levar por uma ou outra dessas armadilhas. Portanto, não estamos julgando aqueles colegas que também acabam suscetíveis a entrar no *piloto automático* ou a se deixar levar pelos *modismos pedagógicos*. E essa postura ética de quem se coloca junto e se avalia, mas não julga o outro é constitutiva do LABDOC. Além disso, concordamos com Nóvoa (2022, p. 49) quando afirma que “[...] a empatia, enquanto capacidade de nos colocarmos no lugar de outro e de sentirmos com ele, é um elemento fundamental da educação”.

Desde os primeiros encontros, ficou claro que não estávamos ali para falarmos do que é certo ou errado no exercício docente, mas para refletirmos sobre a nossa prática e para pensarmos nas bases teóricas que as sustentam, pois, como frequentemente nos dizia a professora Elí Fabris, “*não há prática sem teoria*”.

A possibilidade de refletir a partir da prática cotidiana possibilita que escapemos do *nó* que vira uma armadilha capaz de capturar os profissionais que se deixam absorver pela mecanização da sua atividade. Não só na docência, mas também em outras profissões, se não estivermos atentos ao que estamos fazendo diariamente, corremos o risco de passarmos a agir mecanicamente, entrando no *piloto automático* e deixando de pensar por que agimos de determinado modo, por que fazemos certas escolhas e não outras e vamos simplesmente repetindo aquilo que fazemos, ano após ano, sendo engolidos por uma rotina irrefletida de sala de aula e perdendo a vivacidade, a emoção, a alegria e o encanto pela profissão. De acordo com Freire (1996, p. 18),

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Nesse sentido, podemos afirmar que a proposta do LABDOC permitiu que fizéssemos esse movimento em direção à curiosidade

epistemológica (Freire, 1996), levando-nos a refletir sobre nossas escolhas e a questionar nossas ações, *desligando o piloto automático* e assumindo o controle das nossas decisões pedagógicas, sendo guiadas pelos referenciais teóricos trabalhados no laboratório. Um desses conceitos é o de *artesanaria*, a partir de Sennett (2009), que nos possibilitou enxergar a docência como uma *habilidade artesanal* (Sennett, 2009), pautada pelo “desejo de um trabalho benfeito por si mesmo” (Sennett, 2009, p. 19), em que somos levados a desenvolver a curiosidade no sentido de elaborarmos perguntas sobre o que estamos fazendo.

De acordo com Sennett (2009, p. 22), o “bom artífice [...] utiliza a solução de problemas para desbravar novos territórios. Por esse motivo, a curiosidade pode perguntar, a respeito de qualquer projeto, tanto ‘Por quê?’ quanto ‘Como?’”. Pensar a docência como artesanaria nos possibilitou escapar da mecanização do trabalho, já que, conforme Sennett (2009),

Vários estudos demonstram que, progredindo, a habilidade torna-se mais sintonizada com os problemas, como no caso da técnica de laboratório preocupada com o procedimento, ao passo que as pessoas com níveis primitivos de habilitação esforçam-se mais exclusivamente no sentido de fazer as coisas funcionarem. Em seus patamares mais elevados, **a técnica deixa de ser uma atividade mecânica**; as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem (Sennett, 2009, p. 30, grifo nosso).

Escapar da mecanização possibilita uma docência que faça sentido para professores e estudantes. Fabris e Sebastiany (2022) reforçam a importância de buscarmos constantemente reexaminar nossos modos de pensar e agir, suspeitando das certezas que nos acompanham e que nos levam a agir mecanicamente para assumirmos uma docência autoral e encarnada.

Entendemos que a experiência do LABDOC nos força a sair da zona de conforto na qual vamos nos colocando ao longo dos anos

na profissão, o que é extremamente necessário, já que “[...] a pedagogia não pode ser a repetição monótona do que já conhecemos, mas deve ser, como a pesquisa, um gesto de procura, de descoberta, de curiosidade” (Nóvoa, 2022, p. 49).

Questionamentos surgiram ao longo dos encontros, como o porquê de usar sempre um mesmo texto com as turmas de sexto ano, quais teorias sustentam essas escolhas? Devemos fazer mudanças em nossos planejamentos? Apostar na indissociabilidade teoria-prática exige de cada professor um planejamento que não se proponha apenas a relacionar, juntar, integrar, pois não olha de forma separada o conhecimento. Nessa perspectiva, passamos a olhar para tudo o que ensinamos de forma única, de modo que aquilo que chamamos de dimensão prática passa a ser expressão da dimensão teórica, evitando um dualismo que coloca teoria e prática como momentos distintos de um mesmo processo. Evitar o teorismo descontextualizado e o pragmatismo irrefletido requer que sejamos capazes de entender teoria e prática como duas faces da mesma moeda, indo ao encontro do que afirma Freire (1996, p. 12) quando diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá; e a prática, ativismo”.

As propostas do LABDOC incentivaram esse gesto de descoberta, essa curiosidade, ao mesmo tempo que fomentaram a pesquisa e a vontade de aprender, pois estar nesse lugar de quem ensina pode dar a falsa ideia de que não estamos mais no lugar de quem também aprende. Porém, como nos ensinou Freire (1997, p. 12), “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”; ou seja, somos eternos aprendizes porque nunca estamos prontos, formados definitivamente, mas em constante formação. No Laboratório, utilizamos o conceito de formação como (de)formação. Uma formação que solicita a cada um que exercite o pensamento, que aposte nas experiências, que se exercite na hipercrítica, que se transforme em algo que não era antes.

Como profissionais do conhecimento que somos, não podemos diminuir a importância da pesquisa e da busca constante pelo conhecimento que é algo sempre em movimento, pois, “[...] ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã” (Freire, 1996, p. 14).

Não podemos aceitar que os conteúdos, as metodologias e a didática sejam fórmulas prontas, acabadas, únicas e seguirmos exercendo uma docência sem reflexão e possibilidades de criação e inovação. Tradição e inovação começam a nos visitar e, no laboratório, não descartamos nem a tradição, que é a cultura das gerações passadas que fazemos circular, não para manter conservadorismos, preconceitos e violências, mas para ressignificar o que for preciso e manter o que é clássico e, por isso, contemporâneo, ajudando-nos a entender a vida em sociedade.

No Laboratório, questionamos nossas docências, buscando saber se elas ainda tinham impulso para a inovação ou se eram ações repetitivas que acionamos sem pensar sobre seus sentidos e efeitos sobre o outro.

Nesse limiar entre o que podemos e devemos manter e o que devemos mudar, corremos o risco de acabarmos caindo em outra armadilha, a dos *modismos pedagógicos* e os apelos constantes à inovação pela inovação, o que resulta no uso exagerado do que Silva (2020) chama de *dispositivos de estetização pedagógica*. Para esse autor,

Quando acompanhamos os atuais discursos sobre a escolarização contemporânea de nossas juventudes, rapidamente nos damos conta de uma proliferação discursiva da inovação e da criatividade. Uma intensificação de diagnósticos futuristas, soluções incontornáveis e fórmulas infalíveis atravessa os posicionamentos dos novos arautos da mudança educacional. Há eventos especializados, novas empresas de consultoria e, mais recentemente, uma derivação das revistas e editoras

especializadas buscando a promoção de novos métodos – ativos, vivenciais e inovadores –, capazes de “efetivamente” sintonizar a escola com as demandas do século XXI (Silva, 2020, p. 168).

Grande parte dos cursos de formação continuada desenvolvidos juntos aos professores têm trazido esse viés da inovação, da urgência da mudança e, junto disso, uma série de fórmulas mágicas, materiais prontos, ideias mirabolantes que prometem a aula dos sonhos. Para Nóvoa (1999, p. 14), esse tipo de perspectiva transforma a formação continuada em um grande nicho de mercado, “[...] ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais”. Essa partilha, que foi acionada de muitas formas no Laboratório por meio de experiências coformativas durante os encontros, é uma energia potente para nos fazer pensar e agir de outras formas, partindo de muito pensamento e conhecimento para justificar nossas decisões pedagógicas.

A dinâmica do LABDOC não se pauta numa proposta esteticista e/ou copista, pois parte da premissa que qualquer mudança na educação só pode ocorrer a partir da autoria do professor. Para Nóvoa (1999, p. 18), “[...] o reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível”, o que corrobora com a proposta de formação do LABDOC, na qual “[...] entendem-se os sujeitos como coprodutores do conhecimento, no entanto, em dimensões e espaços/tempos diferenciados; as pesquisas não são sobre os professores, mas com os professores e futuros professores” (Fabris, 2020, p. 7).

Ou seja, no LABDOC a inovação só pode ser construída pelos professores e não como uma solução para os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos o relato da nossa experiência formativa no LABDOC procurando evidenciar como pesquisa, docência e formação

se articularam no Laboratório, levando-nos a desenvolver a “capacidade reflexiva” (Libâneo, 2013) sobre nossas ações e nos permitindo modificá-las. No laboratório, denominamos esse processo de “exercício do pensamento”, pelos quais os experimentos eram envolvidos e, depois, possibilitaram uma experiência que era por cada um experimentada na sua singularidade e aí já não mais experimento, mas uma carga de conceitos e justificativas das experiências com aquele experimento. Por isso, a docência é uma experiência que nos atravessa, colocando-nos sempre em autoria e nos fazendo encarná-la (Fabris; Sebastiany, 2022).

O LABDOC, como projeto de um grupo de pesquisa, revelou-se uma potente possibilidade formativa, tanto para os professores em formação inicial quanto para aqueles mais experientes, uma vez que, “[...] ao pesquisar sobre as docências contemporâneas, estamos pesquisando com professores, ingressantes e experientes, com todas as suas fragilidades humanas que também constituem seus modos de ser docente” (Fabris, 2020, p. 23).

Nesse sentido, a contribuição dos pesquisadores e da universidade na formação docente em serviço foi inestimável. Para Nóvoa (2022, p. 65),

É preciso reconhecer a inteligência e o compromisso de muitos universitários, de distintas áreas do saber, que se têm dedicado à formação de professores. É neles, nos seus trabalhos, nas suas iniciativas, nas redes que foram construindo, que está a resposta para os nossos problemas. Precisamos de os juntar num mesmo espaço institucional, uma casa comum da formação de professores dentro das universidades, mas sempre com uma ligação orgânica aos professores e às escolas da rede.

O LABDOC foi para nós uma parte dessa “casa comum” a que se refere Nóvoa (2022) quando fala de um espaço formativo híbrido, esse lugar onde pesquisadores universitários, professores e gestores da rede municipal puderam se encontrar, aprender juntos, partilhar sonhos, alegrias, medos e preocupações da docência.

Assim, podemos dizer que LABDOC é esse lugar em que a articulação entre pesquisa, docência e formação, vai ao encontro de uma formação continuada que relaciona as experiências da prática docente e as experiências formativas, o que é defendido por muitos pesquisadores e estudiosos da educação, entre eles Libâneo (2013, p. 68-69) ao afirmar que

[...] a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores a universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática. Em ambos os casos, estamos diante de modalidades de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho.

A efetividade desse tipo de proposta formativa evidencia-se, no nosso caso, pelas transformações que trouxeram para a nossa prática docente, seja qual for a esfera de atuação na qual nos encontramos. No espaço da sala de aula, podemos afirmar que a experiência do LABDOC nos permitiu refletir sobre a necessidade de ressignificar as nossas práticas, nossos métodos e nossas ferramentas em busca de encontrar sentido naquilo que fazemos. Sendo assim, passamos a pensar criticamente e avaliar o uso daquele material que era aplicado todos os anos como se as turmas, os contextos e nós continuássemos iguais. Também podemos dizer que passamos a entender a importância de termos à disposição uma “caixa de ferramentas” (Fabris, 2020) que nos permita mais flexibilidade para adaptarmos nossas práticas ao contexto no qual atuamos.

Outra contribuição importante do LABDOC que se aplica tanto a quem está em sala de aula, quanto a quem está na gestão é a compreensão da profissionalidade docente na perspectiva da “artesanaria” (Sennet, 2009), levando-nos a pensar que precisamos exercer a docência da melhor maneira possível, não somente por sermos profissionais, por sermos pagos para isso ou por sermos cobrados

por isso, mas também pelo prazer de fazermos o que escolhemos fazer com excelência e com amor.

Sendo assim, finalizamos esse relato com as palavras do mestre Paulo Freire, segundo o qual “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1967, p. 97)

O LABDOC nos proporcionou essa discussão criadora, o debate, a análise da realidade e nos convocou a termos coragem de expor nossas fragilidades num espaço acolhedor, respeitoso e, sobretudo, amoroso.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Textura**, [s. /], v. 23, n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5806/0>. Acesso em: 14 fev. 2023.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A produção de docências contemporâneas**: a experiência coformativa ente professores e futuros professores em tempos de Covid-19. Projeto de Pesquisa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FABRIS; Elí Terezinha Henn Fabris; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. In: PEREIRA, Antonio Serafim (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/educacao-contexto>. Acesso em: 3 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. [Colaboração de Yara Alvim].

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

SENNETT, Richard. **O artífice.** Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.

VIVIANE. *In: DICIONÁRIO de Nomes Próprios*, [s.d.]. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/viviane/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Inovações permanentes e desigualdades crescentes: elementos para a composição de uma teorização curricular crítica. *In: BOTO, Carlota; SILVA, Vivian Batista da; SANTOS, Vinício de Macedo; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira (org.). Escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios.* São Paulo: FEUSP, 2020. p. 169-182.





11

Viviane Otilia Winck

Viviane Catarini Paim

Elí Terezinha Henn Fabris

UMA EXPERIÊNCIA COFORMATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

**O LABDOC COMO ESPAÇO
DE PERTENCIMENTO E VALORIZAÇÃO
DOS CONHECIMENTOS DOCENTES**

Este capítulo foi escrito a seis mãos, entre duas pesquisadoras da universidade e uma pesquisadora da escola. Nosso intuito é mostrar como a formação COM os professores da escola, em um espaço de experiência coformativa, aciona e potencializa ferramentas, entre elas o exercício de pensamento, a artesanaria, o estudo e a escrita por meio do relato de uma professora pesquisadora da escola, participante do LABDOC Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEFE) nos anos de 2022 e 2023, apresentando alguns experimentos realizados em sua docência, provocados e expostos em Laboratório.

A experiência coformativa e o próprio exercício de pensamento, como pressupostos do Laboratório, demandam atitudes dos pesquisadores em expor e expor-se para ver, dialogar, experimentar e analisar as docências (Masschelein, 2014).

No entanto, podemos dizer que nem sempre expor sobre nossas docências é um exercício fácil, já que, para isso, temos que enfrentar nossas inseguranças e assumir nossas fragilidades. No LABDOC, o expor-se foi mobilizado de diferentes maneiras, não só de forma oral, mas também escrita, pois entendemos que a escrita possibilita consolidar o exercício de pensamento. Entendemos que é registrando sobre o que fazemos que conseguimos criar um repertório para nossas docências, constituído por ferramentas potentes que podem nos ajudar, tendo em vista os diferentes contextos e situações em que ocorrem.

Observamos que o exercício de se expor oralmente não se tornou mais difícil do que operacionalizar a ferramenta da escrita sobre as docências, já que, para Foucault (2011, p. 5), escrever sobre si é uma das práticas “[...] do dizer-a-verdade sobre si mesmo”. Ao escrever sobre o que fazemos quais verdades explicitamos sobre nossas docências? O que assumimos como potência e como fragilidade? O que nos faz justificar as escolhas que fazemos? Como nossas docências podem ser interpretadas por outros olhos?

Embora o Laboratório tenha sido constituído como um espaço participativo e colaborativo, aberto, de atitude experimental

“[...] que deveria permitir que as coisas (novas) aconteçam, para aparecerem como tal, para torná-las ‘públicas’ ou torná-las presentes, [...]” (Masschelein, 2014, p. 22), são essas questões que talvez estejam atravessando as dificuldades em escrever sobre si mesmo e que sinalizando a complexidade da escrita sobre o fazer docente. No entanto, a ideia é, apoiando-nos em Masschelein (2014), que coisas novas apareçam para inspirar os professores a questionarem e exporem suas docências a fim de criarem suas caixas de ferramentas.

Neste capítulo, descreveremos uma experiência desenvolvida no ano de 2022, com uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, compartilhado no LABDOC dos AFEF por uma professora de Língua Portuguesa e outras experiências do próprio Laboratório que a inspirou a realizar em sua sala de aula.

Com isso, esclarecemos que os subcapítulos a seguir apresentam o relato da primeira autora, professora de Língua Portuguesa dos AFEF, pesquisadora da escola, que participou do LABDOC nos anos de 2022 e 2023. Optamos por descrevê-lo em primeira pessoa por entender que, dessa forma, o relato mantém a autoria.

MEU ENCONTRO COM A PERGUNTA E O EXERCÍCIO DE PENSAMENTO: QUANDO TEORIA E PRÁTICA ESTÃO NO PLANO DE AULA E NA DOCÊNCIA

Jamais vou me esquecer daquele mês de março de 2020, quando recebemos a determinação de irmos para nossas casas porque uma epidemia estava chegando em nosso país e o isolamento, entre outros cuidados, era importante para preservarmos nossas vidas. Para uma professora com mais de vinte e cinco anos

de magistério, considerei o primeiro mês como umas férias antecipadas. Só que o tempo foi passando e os questionamentos vieram: será que vamos ter que ficar muito tempo assim? Como ficarão as aulas? E os alunos e suas famílias, será que estão bem? O que fazer para passar o tempo? Ler, meditar, fazer cursos on-line, assistir filmes ou séries, exercitar-se, enfim, opções sempre existiram. E o tempo foi passando...

Em agosto daquele ano, reencontramos-nos virtualmente com os alunos, usando uma plataforma educacional já existente, mas nova para nós, que foi disponibilizada pela nossa mantenedora. Foi o início de uma caminhada de muitos aprendizados. Muito já se falava sobre o uso de ferramentas digitais na educação, sobre como estávamos atrasados em relação a outros países e que o giz e o quadro estavam com seus dias contados. Algo que efetivamente se concretizou após a ocorrência da pandemia. Nossas salas de aula foram equipadas com lousas digitais e o laboratório de informática recebeu computadores pessoais (Chromebooks) em número suficiente para trabalhar com uma turma inteira. Nunca mais minhas aulas foram as mesmas.

Apesar de ter vivenciado uma pandemia que alterou o formato e os modos das aulas, algo que nunca tinha vivido antes, sempre considerei importante a formação continuada do professor. Por isso, quando apareceu o convite para participar dos encontros do LABDOC, achei uma ótima oportunidade para refletir sobre minha docência e, ainda melhor, pois não precisaria sair de casa, já que estávamos ainda necessitando manter o isolamento social.

Quando recebemos um convite, podemos dizer sim ou não. Ao dizermos sim, temos que ter consciência que vamos assumir um compromisso que poderá nos tirar de nossa acomodação. E ao dizermos não, ficamos onde estamos, sem podermos ter a experiência para futuramente avaliar se foi boa ou não. Eu disse sim para o LABDOC. Estive presente em quase todos os encontros, participei,

perguntei, tirei dúvidas, senti-me acolhida e pertencente a um grupo disposto a refletir sobre as práticas docentes, desejando torná-las mais significativas e inspiradoras.

Por isso, penso em socializar aqui um momento do LABDOC que me (de)formou no sentido de repensar e desacomodar minhas concepções. Lembro de um encontro onde uma pesquisadora da universidade trouxe para o centro de nossas discussões a questão da teoria e prática a partir de uma questão que havia perguntado, pois nunca tinha pensado sobre o assunto dessa forma. Na universidade, entramos em contato com muitas teorias e, depois, quando estamos em sala de aula, acabamos esquecendo que elas são indissociáveis e que em toda prática existe uma teoria. A seguir, apresento o trecho de um dos encontros do ano de 2022 que mostra esse movimento.

Pesquisadora 1: Eu vou pedir licença para a PAFEF 4 colocar aqui a dúvida dela, porque ela pode nos ajudar. Eu fiquei pensando assim: às vezes tu pensa em uma formação como professor. Agora dessa disciplina que nós estamos trabalhando, a Pesquisadora 2 está comigo no planejamento. E às vezes a gente pensa que está dado, mas não está dado, e isso é a obrigação de um laboratório, é abrir essas coisas que não estão entendidas. Por isso eu gostei muito da tua pergunta. Tu não te importas de recolocá-la?

PAFEF 4: Não, com certeza! Quando eu li a tarefa para fazer eu ainda fiquei pensando assim: eu ainda tenho dúvidas, não é? Como é que faz essa questão assim de unir os dois então, não é? [...]. A minha dúvida era essa assim então: como eu ia colocar ali, como eu ia pensar em relação. Porque prática, então, eu tenho muitos anos de prática, mas de pensar essa prática em relação a uma teoria que me falta, não é? Esse exercício. E daí a profa. Pesquisadora 1 soube então, muito bem, assim orientar, em relação a pensar sobre. Que eu tenho que saber justificar porque que eu escolhi aquilo ali, não é? Então nesse sentido assim não é tão difícil, não é? De pensar. Se tu for pensar assim: por que que eu estou escolhendo este e não aquele, não é?

Pesquisadora 1: Mas eu achei muito produtivo, porque essas perguntas fazem quem se incomoda e quem assim, está querendo aprender. De uma discussão que se fez, não é? Sobre teoria e prática. E eu acho que é isso, porque quando a gente separa, a gente vai pensar na relação, a gente vai pensar na interlocução. E tem um autor que nós estudamos muito, que é o professor Alfredo, que ele vai dizer: toda vez que a gente fala nestas ligações é porque a gente está olhando o mundo dividido. Se tu olhar para o mundo sem divisão, esse é um problema que não existe. Porque o conhecimento ele tem sempre dimensões teóricas e práticas, não é? Mas elas são indissociáveis, porque todo o fazer tem uma teoria e toda nossa teoria tem uma prática subjacente, não é? Então é nesse sentido, não é? Que a gente tem que procurar e ir fazendo os alunos ir fazendo e pensando: por que eles fazem isso e por que que não fazem aquilo? Por que tu escolhes jogar o lixo no chão e por que tu escolhes jogar no lugar certo? Aí tem uma teoria e tem uma prática, mas estão juntos. Elas não estão separadas, nós é que separamos. É isso que a gente conversou. Não sei se a Pesquisadora 2 e o Pesquisador 3 querem entrar no caldo aí para a gente ir falando. Isso não está terminado, sabe? É um processo da gente continuar pensando (Material da Pesquisa LABDOC AFEF, 2022).

A partir desse exercício de pensamento em Laboratório, no qual se recoloca as questões, um colega ajudando o outro, tudo isso me ajudou a ter confiança e então compreendi que a escolha de um texto a ser trabalhado envolve teoria e prática, o que me faz pensar: por que escolhi este e não aquele? A partir dessa escolha, preciso pensar e organizar as estratégias, as atividades, os modos de conduzir a aula, as formas de avaliação, que atravessam concepções teórico-práticas. Então, compreendi que, quando me referi no LABDOC ao dizer que tinha anos de prática, isso significava a prática docente e não só a prática pela prática. Uma prática docente que envolve teoria e prática no mesmo processo.

Digo isso, porque pensei em muitas práticas docentes que desenvolvo em minhas salas de aula no componente de Língua

Portuguesa. Tarei como exemplo uma aula que apresentei no LABDOC, desenvolvida em uma turma de sexto ano do ensino fundamental a partir de uma provocação para pensar nosso planejamento.

Quando chega o mês de junho sempre trabalho um poema ou uma música de São João. A partir dessa escolha, faço questionamentos que levam os alunos a refletirem sobre vários aspectos da nossa língua. Estudamos, por exemplo, as rimas, o vocabulário, sentido real e sentido figurado e como resumir o texto em uma frase.

Os recursos que disponho na escola auxiliam no processo de ensino, pois a lousa digital que tenho em sala de aula me ajuda a potencializar a minha forma de ensinar e ter mais esperança de que as aprendizagens se concretizem, embora essa condição seja o aluno que realize, muitas vezes indo além do que imaginei, outras aquém. Não temos certeza de como nosso aluno aprende. Crio perguntas que enriquecem o vocabulário e o repertório cultural, por exemplo: vocês sabem o que é uma alpargata? Alguns respondem que não, então coloco a imagem na lousa e eles passam a saber. Explico para eles que alguns aprendem melhor lendo, outros ouvindo e outros ainda vendo. Nesse caso, a lousa foi uma tecnologia importante para ampliar a compreensão de muitos alunos. Digo para eles que sempre devem ir pra casa com novos conhecimentos construídos.

O primeiro exercício a partir do texto é um estudo do vocabulário, no qual percebo muitas dificuldades, inclusive no manuseio do dicionário. Então, escolho uma forma que, no meu entendimento, contribui para o alcance do objetivo: solicito que coloquem as palavras na coluna da esquerda e os sinônimos na coluna da direita. Eles precisam saber o significado das palavras para usarem nos seus textos autorais. Saio cansada da aula, mas satisfeita com as reflexões que proporcionei aos alunos, além de um trabalho ativo, em que tiveram que exercitar o que Biesta (2020), um dos autores que o LABDOC me apresentou, afirmar ser o “alunar”. Eles precisam trabalhar sobre o que pretendem aprender. Então, aqui já começa a aparecer a dimensão teórica de minha proposta. Entre o ensino passivo e o ativo, minha opção era um ensino que convocava o aluno

para sua ação, seu protagonismo. Então, se havia uma dimensão prática em que estávamos envolvidos, a dimensão teórica estava ali junto, dando sustentação às práticas que realizamos. Um exercício que solicitava alunos ativos, participativos para que incorporassem os sentidos, os entendimentos dessas palavras.

Com esse exemplo, posso dizer que, ao escolher essa forma de desenvolver minhas aulas, carrego comigo concepções de teoria e prática, e não só prática, porque tenho que pensar o que me faz escolher esse modo de ser docente, de perguntar, de fazer meus alunos refletirem sobre os aspectos da língua. Não estou dizendo que esse é o único jeito de se fazer, pois cada um de nós exerce sua docência de forma que é sempre autoral (Fabris; Sebastiany, 2022), mas que, em qualquer modo docente, está implicado um caráter teórico-prático, vindo ao encontro do que afirma Gatti (2020, p. 17) quando diz que é preciso compreender a prática como intencionalidade educativa, que “[...] demanda perspectivas filosóficas, didáticas, pedagógicas, curriculares, psicossociais e educacionais amplas”

Senti-me um pouco nervosa no dia de apresentar essa tarefa, pois expor os nossos modos de ser docente, como planejamos e como desenvolvemos nossa docência é desafiador. No entanto, o espaço do Laboratório possibilitou uma atitude experimental, livre de violência e julgamento (Masschelein, 2014). Desse modo, as intervenções das colegas se encaixaram tão bem na sequência didática que logo passou a insegurança e consegui apresentar tudo o que havia proposto e dali saíram ótimas reflexões.

O QUE MAIS VALORIZEI NO LABDOC: O QUE LEVEI PARA A MINHA SALA DE AULA?

O LABDOC me provocou, o tempo todo, a olhar para minha docência sempre a partir de perguntas e do exercício do pensamento, ou seja, a rever minhas crenças, a conhecer novos conceitos

e autores e, principalmente, a pensar em como a minha docência se desenvolve e quais concepções sustentam minhas ações.

Um conceito que venho pensando e desenvolvendo em minha docência é como a Língua Portuguesa pode contribuir para ações interdisciplinares nas escolas. É algo que me fascina desde que escolhi cursar Letras. Penso que, ao trabalhar com os alunos as habilidades de leitura e interpretação, preparo-os para lerem e interpretar questões de História, Matemática, Geografia, Educação Física, enfim, as outras disciplinas, que também exigem esse conhecimento da língua.

Por isso, apresento a seguir parte de uma narrativa em um dos encontros do Laboratório, em que explico melhor como eu vejo a importância dessa área do conhecimento e como a interpretação de texto, mobilizada pelo componente de Língua Portuguesa, pode contribuir para a aprendizagem de outras áreas.

Veja, a língua portuguesa, na verdade, ela perpassa todas as matérias, nessa questão interdisciplinar. Então assim, quando eu escolho trabalhar interpretação de texto, produção de texto, quero que sirva para todas. Quando a gente está desenvolvendo os alunos dessa habilidade. Se eles não sabem interpretar, eles não sabem interpretar História, Geografia e Ciências. Se o professor de Educação Física coloca lá um texto com umas perguntas, eles não sabem. Então esse é o grande desafio, como desenvolver então essa habilidade neles? Como trazer isso, então, a partir da realidade deles? Eu só acredito assim, fazendo junto das primeiras vezes. Fazendo junto com eles, ensinando eles a interpretar a Matemática também, que tem que interpretar essas questões ali de lógica e raciocínio. Então eu mostro...as primeiras vezes eu mostro. Aí, depois, eu cobro para ver se eles estão entendendo. E às vezes é tão óbvia a resposta e tem uns que não chegam lá, sabe? Tá ali. Só que eles leem aquela leitura assim por cima, não é? E eu digo sempre para eles, quando eu dou um texto para eles, a folha é de vocês, vocês podem fazer o que vocês quiserem. Vocês querem pegar um marca-texto e pintar, querem

circular, querem fazer uma seta...façam tudo para facilitar. A compreensão é bem desafiadora. É bem desafiador essa geração. Eles querem ganhar tudo mastigadinho (Material da Pesquisa LABDOC AFEF, 2022).

O Laboratório me provocou a rever e articular ações interdisciplinares, tendo em vista os atravessamentos que se deram nos encontros, entre eles a questão dos desafios inerentes à etapa dos AFEF. Além disso, muitas experiências levei para minha sala de aula a partir das provocações do LABDOC, como o *contrato pedagógico*. Os pesquisadores da universidade estabeleceram conosco (pesquisadores das escolas) um acordo, um contrato, em que se definiam as ações pertinentes a cada um, tanto dos pesquisadores da universidade quanto dos pesquisadores das escolas. Portanto, conheci o contrato através do LABDOC.

Foi uma questão que levei para a sala de aula, porque gostaria de rever, com os estudantes, alguns comportamentos que atrapalhavam o decorrer das aulas. Fui provocada a pensar sobre ele em um dos encontros, em um momento que discutimos os desafios inerentes aos AFEF. Foi quando uma das pesquisadoras da Universidade assim disse:

Pesquisadora 2: Nós temos batido muito, muito forte também é no contrato pedagógico, sabe? Construído com os alunos, a gente tem batido muito nessa tecla. Já no outro LABDOC [em 2022], enfim, de que forma a gente pode firmar esse contrato, construído com eles, para que eles possam dizer "eu me comprometo", não é? E vocês trazerem aspectos neste contrato, para que possam fazer a aula um pouco mais proveitosa. Me passou aqui, muito a ideia do contrato, talvez vocês não tenham feito, enfim... De forma registrada assim com eles não é, talvez seja uma forma de estabelecer algum ponto em comum entre vocês e eles, e poderia usar essa roda de conversa para isso, o que acham? (Material da Pesquisa LABDOC AFEF, 2022).

Na tentativa de superar alguns desafios, em especial nas turmas de nono ano, escolhi estabelecer um contrato pedagógico

com meus estudantes. Iniciei conversando com eles sobre o que é um contrato e suas implicações, por exemplo o que acontece se houver a quebra de alguma cláusula e como é importante seguirmos as combinações feitas para tudo fluir corretamente. Ao final, construímos nosso contrato demonstrando maturidade e desejo de melhorar sempre.

Dentre as definições, combinamos que os celulares deveriam ficar nas mochilas e que após terminarem as tarefas e me mostrarem, faltando pouco tempo para o término da aula, poderiam dar uma olhada no aparelho. Se algum aluno descumprisse a regra construída por toda a turma ganharia uma advertência oral e, se fosse reincidente, teria como multa o recolhimento do celular, sendo que o aparelho só seria devolvido aos pais ou responsáveis. Importante ressaltar que eles mesmos criaram a normativa de devolução aos pais ou responsáveis, quando pensei que poderiam ser devolvidos a cada um deles depois do tempo de recolhimento e ter uma conversa comigo, na qual poderia registrar um novo contrato. Quando as normas são criadas pelo grupo, eles são até mais rigorosos que a professora.

Contudo, tive a oportunidade de, além de realizar experimentos em minha docência e compartilhar em experiência coformativa com meus pares no Laboratório, sempre pautados pelo exercício do pensamento, inspirar-me em ações e pressupostos do LABDOC, como o contrato pedagógico citado anteriormente.

QUANDO ESTAMOS ABERTOS A NOVOS CONHECIMENTOS

Estudos dizem que exercitar o sentimento de gratidão faz bem para a saúde, melhora a autoestima e gera empatia, sentimento

tão importante nos dias de hoje. Desde que li sobre isso reservo um momento do meu dia para agradecer. Nesse momento de reflexões finais, vejo que sou grata por ter escolhido participar do LABDOC. Foi uma experiência única e enriquecedora que demonstrou a importância de estarmos abertos a novos conhecimentos, novas vivências, porque, quando falamos de educação, estamos sempre ensinando e aprendendo e, para que isso aconteça, precisamos sair da nossa “zona de conforto” e nos dispormos, com humildade, a sermos guiados pelas mãos dessas pessoas que pensaram o LABDOC com tanto carinho e empenho. Quanto a isso, quero agradecer a todos os pesquisadores que participaram do projeto, não sei citar agora os nomes de todos.

Quero agradecer a todos eles através das professoras Elí Terezinha Henn Fabris e Viviane Catarini Paim por não me levarem pela mão em vários momentos que precisei de um incentivo. Todos que estiveram comigo nesta caminhada sintam-se abraçados.

No mesmo sentido, a experiência coformativa, pautada pelo Laboratório, ao pensar nas nossas docências no coletivo, considerando o contexto dos AFEF, ajudou-me a olhar para os desafios da docência dessa etapa da Educação Básica, tão marcada pela transição, pela saída da infância e início da adolescência, mudanças biológicas que influenciam os comportamentos. São períodos de vida diferentes dentro de uma mesma etapa, pois atuamos desde o sexto ano, logo que saem dos anos iniciais até o nono ano, fase que já estão se preparando para o Ensino Médio. Dentre esses desafios, desenvolvemos nossas docências de acordo com as especificidades de nossa área de formação e das disciplinas que ministramos.

Por isso, participar de uma experiência formativa em um Laboratório me desacomodou, pois fomos considerados como pesquisadores das escolas. Desse modo, a formação foi participativa, colaborativa e de intervenção. Exercitamos uma atitude experimental

(Masschelein, 2014), trazendo para a discussão experimentos realizados por nós, a partir de nossas docências.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do Ensino**. Trad. Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, 205 p.

FABRIS; Elí Terezinha Henn Fabris; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. *In*: PEREIRA, Antonio Serafim (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/educacao-contexto>. Acesso em: 3 mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265/5327>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MASSCHELEIN, Jan. Filosofia como (auto)educação para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. *In*: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.





12

Alexandre Ausani Huff
Valdelânia Ribeiro de Ribeiro

**O PENSAR PEDAGÓGICO
E OS DESAFIOS NAS AULAS
DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA PÓS-PANDEMIA:
PROVOCAÇÕES DO LABDOC**

Neste texto, temos o objetivo de relatar a experiência que vivenciamos no Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC) enquanto professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) e como seus pressupostos nos auxiliaram a enfrentar os desafios inerentes a essa etapa de ensino e a (re) pensar nossas docências. Em 2023, vivemos a experiência de conviver com colegas da rede de ensino de São Leopoldo, com alunos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e com acadêmicos de Pedagogia, com encontros mensais na modalidade de ensino remoto.

Por meio da nossa participação ativa no LABDOC, fomos instigados e provocados a fazermos novas experiências em nossas docências. Esse espaço de experimentação, repleto de discussões e reflexões, permitiu observar nosso trabalho pedagógico e alinhar-nos a uma perspectiva que nos aproxima da realidade da comunidade escolar na qual estamos inseridos. No entanto, é importante salientarmos que, para que isso ocorra, o docente precisa estar mobilizado a olhar as suas práticas em um exercício profundo de análise. Esse processo nem sempre é um exercício fácil, pois o expor-se no coletivo desafia nossos limites, inseguranças e medo do julgamento do outro.

O exercício da docência tem em si a necessidade de constante reavaliação de quem é o sujeito que pensa e planeja as interações com seus grupos de alunos. O trabalho com os estudantes dos AFEF agrega, ao desafio da docência, o pouco tempo de contato semanal que temos com eles, as mudanças pelas quais eles estão passando, naturais ao adolecer, a necessidade de construir uma rede de ações com o grupo de colegas, entrelaçando tudo isso à identidade da escola em que essa interação acontece.

No espaço do LABDOC-AFEF, os desafios inerentes a essa etapa da educação básica, especialmente, neste tempo de pós-pandemia do covid-19, pautaram as discussões nos encontros, entre os professores atuantes em diferentes componentes curriculares e

escolas. Foram comuns as preocupações em relação aos enfrentamentos diários que os docentes vivenciam em suas salas de aula. E, além disso, convivemos com outras problemáticas, como as apontadas por Barbosa (2004, p. 67) ao dizer que

Nossa cultura escolar inclui muitos slogans que precisam ser redimensionados, como: o importante não é saber, é ter o diploma, é passar de ano, é estudar apenas aquilo que cai na prova, e muitos outros slogans. Com uma cultura que tem estes ditos como referência sobre o conhecer e o estudar, torna-se difícil dar conta de transformações que envolvam o comprometimento dos alunos no ato de aprender.

Diariamente nos deparamos com crianças/adolescentes, em nossas salas de aula, que apresentam dificuldades para aprender, não conseguindo acompanhar as aulas. Esse cenário está ancorado em diferentes causas que podem estar relacionadas a alguma dificuldade cognitiva, motora, emocional, ou também a resistência dos alunos à(s) metodologia(s) utilizada(s) pela professora ou pelo professor. Por isso, há a necessidade de os educadores investirem em educação continuada para se atualizarem, não somente em relação às práticas e recursos, por exemplo as metodologias e tecnologias inovadoras, mas também buscando aportes teórico-metodológicos que favoreçam uma docência comprometida com a formação dos estudantes. Entendemos que a formação continuada pode ser compreendida como um espaço de estudo, de escuta, de diálogo e de comprometimento com a docência. Contudo, destacamos que a formação em Laboratório não se configurou como um curso, mas como um tempo/espaço de nos colocarmos como colaboradores e coformadores numa ação coletiva de pensar as nossas docências e questionar as crenças e verdades comuns que se tornam naturalizadas na formação de professores.

Por conta disso, as reflexões, o estudo, as trocas, as conversas, as angústias compartilhadas foram de extrema importância

para que conseguíssemos seguir em frente, trabalhando e buscando o sucesso dos nossos estudantes, sem deixar de exercer a nossa docência autoral e encarnada (Fabris e Sebastiany, 2022), distanciando-se dos discursos que seduzem o campo da formação de professores que acabam, por vezes, colocando o docente em uma posição de praticista e executor de tarefas.

No LABDOC, repensamos nossas práticas, sendo que muitos experimentos foram desenvolvidos no decorrer do ano, os quais tiveram a intenção de proporcionar o diálogo e a análise pelo grupo. Um experimento importante foi colocar em ação o plano de aula que foi elaborado a partir da provocação feita no LABDOC: demarcar a intencionalidade pedagógica daquela aula, pensar sobre os pressupostos teórico-metodológicos que a constituem e organizar as estratégias didáticas para o desenvolvimento da intencionalidade. Portanto, a seguir descreveremos um relato de experiência, explicitando os movimentos realizados pelo e a partir do LABDOC, reverberados na nossa prática docente nas escolas que atuamos, como professores de Matemática e Ciências dos Anos Finais, descrevendo o nosso pensar pedagógico na especificidade de nossos componentes curriculares.

O PENSAR PEDAGÓGICO SOBRE AS AULAS DE MATEMÁTICA

Historicamente, a Matemática é um dos componentes curriculares que os alunos apresentam dificuldades significativas para sua compreensão, pois não conseguem visualizar que ela está presente em várias situações e contextos da vida. Torna-se uma complexidade que está presente em muitas escolas brasileiras, pois, como explica Ávila (2000, p. 61),

Apesar dos esforços empenhados por parte dos professores para explicar conteúdos, na maioria das vezes o estudante sai mal nas provas, rotulando a Matemática como vilã, considerando-a difícil e fora de sua realidade. Uma simples pesquisa que se faça em sala de aula demonstra que é raro algum aluno afirmar que goste de Matemática, é quase unanimidade a aversão por essa matéria, e os alunos dizem que só estudam por ser um mal necessário.

Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem não podem ser tratadas como algo comum ou normal. O professor necessita pensar em novas possibilidades, buscando ferramentas pedagógicas a fim de sanar tais dificuldades.

De acordo com Ramirez (2002), existem várias origens para as dificuldades de aprendizagem. Entre elas estão: as falhas no próprio processo de ensino e aprendizagem (assimilação-acomodação); as desordens biológicas, genéticas ou patologias físicas; as psicopatologias; e a falta de apoio familiar. Todos estes fatores atuam na formação cognitiva do aluno.

Como professor de Matemática, especialmente do sétimo ano do Ensino Fundamental, o primeiro autor percebe que, em suas turmas, as dificuldades de aprendizagem estão ligadas principalmente aos fatores citados acima. Além desses, destaca as dificuldades de interpretação, facilidade de distrações (pois sempre há algo mais interessante que o conteúdo que está sendo abordado) e a falta de interação entre os conceitos matemáticos com as atividades do cotidiano do aluno. Polity (2002, p. 24, grifo do autor) nos ajuda a problematizar estas questões, afirmando

[...] que a *dificuldade de aprendizagem* não se restringe apenas ao aluno, mas tem implicações nos outros sistemas envolvidos: família, professor, escola, meio social. Neste cenário, percebe-se a existência de um correspondente da dificuldade de aprendizagem do aluno no trabalho do professor, enunciada pelo mesmo, que aqui chamo de *dificuldade de ensinagem*.

Sobre essas questões, é possível dizer que, em alguns casos, a dificuldade acontece pelo fato de o professor não conseguir desenvolver sua prática alinhada às necessidades dos alunos. Entretanto, há a necessidade de exercitar o pensamento (Masschelein, 2014) para ver, experimentar e significar outros modos diante da complexidade que se apresenta. Sobre isso Ávila (2000, p. 62) sustenta que

[...] implica selecionar o que deve ser abordado com o aluno em aula, de forma objetiva, participativa e democrática, incentivando o educando a ser o próprio condutor do seu processo de aprendizagem, investigando, experimentando novas formas de aprender, exercendo seu direito de cidadão, contribuindo para a transformação da realidade que o cerca.

Um aspecto que também favorece o não aprendizado é o autoritarismo elevado por parte do professor em relação a seus alunos. O aluno sente-se constrangido em questionar, solicitar auxílio e argumentar sobre os métodos, conceitos e conteúdos que estão sendo abordados. De acordo com Sennett (2001, p. 190), “[...] uma crise é gerada por uma pessoa que sem dúvida sofreu nas mãos de uma autoridade e o processo é gerado de tal forma que se sente vítima”. Por conta disso, o professor que exerce sua autoridade de forma rígida está desconstruindo um ambiente que deveria ser favorável à aprendizagem. O mesmo autor aponta que a autoridade está ligada ao sentimento de quem a transmite e de quem a recebe (Sennett, 2001). Ainda, Polity (2002, p. 63) salienta que

O professor, enquanto personagem essencial desse cenário, funciona como elemento favorecedor dos estados de intersubjetividade em desenvolvimento no ambiente escolar, tornando-os significativos. E estes estados só serão significativos à medida que o aluno possa, com seus próprios meios subjetivos, dar sentido à atividade que realiza, por meio de um processo de comunicação interativa.

Outro elemento que temos observado em nosso contexto é que a profissão docente é atravessada por inúmeros problemas,

dentro os quais podemos citar a falta de valorização profissional, a falta de momentos formativos, as salas de aula com grande número de estudantes, os baixos salários, entre outros que acabam impactando a atuação docente, fazendo com que muitos professores, hoje, não passem de um mero reproduzidor de ideias e práticas sem sentido, envoltas a uma dicotomia teoria e prática.

Contudo, com o intuito de ultrapassar os desafios da docência em Matemática e a partir das provocações e discussões realizadas no espaço do LABDOC, desenvolvemos experimentos conforme a especificidade de nosso componente curricular e anos de atuação. Como professor de Matemática, o primeiro autor optou por utilizar plataformas on-line nas suas aulas, pois entende que “a ruptura com o enciclopedismo, com a memorização de fatos e de regras, culmina nas orientações curriculares atuais para as competências que acentuam os saberes como recursos para compreender, julgar, antecipar, decidir e agir conscientemente” (Perrenoud, 2004, p. 15).

A escolha pelas plataformas se apoia na compreensão de que, através das mídias e de novas tecnologias, há a possibilidade de integrar os conhecimentos básicos ensinados pela escola de outras décadas com os saberes que são propostos pela escola contemporânea, pois corrobora com Aguiar (2014, p. 2) ao afirmar que “os novos educadores devem se preparar para um novo cenário na educação, a inclusão das mídias, novas tecnologias, e a inserção de atividades extracurriculares [...] no processo de ensino e aprendizagem”.

Acredita-se ainda que, para haver uma docência que coloque o conhecimento e o ensino como centrais no processo, visando a superação das dificuldades em Matemática, é necessário que o professor se utilize de situações-problemas que envolvam conceitos matemáticos e demonstrem sentido através das experiências vivenciadas pelo aluno em seu meio, bem como uma linguagem de fácil acesso, buscando a compreensão por parte dos alunos, pois

O pensar pedagógico deve estar integrado com os saberes dos alunos, aqueles que já estão presentes em suas

vidas, que caracterizam as ações em suas comunidades escolares. Esse pensar é, na realidade, um repensar, uma reconstrução que necessita de apoio dos docentes, dos pais e dos principais atores, os estudantes, para que eles realizem atividades que comprometam a educação com a valorização de saberes e competências que os integrem às suas comunidades (Huff, 2022, p. 42).

Ademais, de acordo com o pensamento de Polity (2002), Aguiar (2008; 2014) e Huff (2022), a utilização da linguagem matemática formal é um agravante das dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Não devemos deixar de lado a nomenclatura dos termos matemáticos durante o ensino. Entretanto, a simplificação do aprendizado através da utilização de termos mais coloquiais e a inserção gradativa dos nomes científicos e dos conceitos matemáticos a serem trabalhados e contextualizados passa a ter sentido e significado para os alunos. Sobre isso, enfatizamos que

Transformar a educação em algo que seja significativo para a comunidade escolar é algo que deve ser pensado como sendo a sua essência. A escola está inserida dentro da comunidade e deve integrar-se a ela, e não fechar suas portas para um grupo seletivo de alunos. Essa integração tem que ocorrer com o intuito de resgatar a autoestima e a integridade das pessoas que ali estão vivendo, construindo um projeto pedagógico integrador (Huff, 2022, p. 58).

Tendo em vista que dentro de uma sala de aula há diversas realidades, tempos e ritmos de aprendizagem, as tecnologias podem ser um recurso pedagógico que auxilia os professores de Matemática a atenderem à necessidade maior de tempo para a consolidação de aprendizagens de alguns alunos, sendo esse um meio de integração entre os conceitos e o aprendizado.

No entanto, a experiência realizada a partir das provocações do LABDOC, em superação aos desafios inerentes à docência nos AFEF, especialmente na área da Matemática, e os resultados

apresentados comprovaram que o aluno não está totalmente preparado para aprender sozinho, assistindo videoaula ou simplesmente acessando ferramentas on-line, pois ainda há a necessidade de receber orientações presenciais de um professor, fato que também observamos e foram evidenciados no período pandêmico, em que os estudantes estiveram afastados fisicamente da escola, recebendo, algumas vezes, atividades por via remota.

A docência requer a presença do docente, que conhece a importância do caráter formativo no ensino de sua área de conhecimento. Por isso, constatou-se que há a necessidade de inserir a Matemática através de estratégias mais lúdicas, voltadas para o cotidiano dos alunos, mas sempre planejadas pelo professor, com seu constante acompanhamento, pelo pressuposto da intencionalidade pedagógica e das intervenções ativas, convocando o aluno a pensar, a expor-se, tal qual, nós professores fazemos durante o laboratório.

Ao nos depararmos com esses resultados, corroboramos com Nóvoa (2022, p. 35) que alertam para os perigos dos chamados discursos de “solucionismo tecnológico”, especialmente após a pandemia da Covid-19, como se as tecnologias por si só fossem suficientes para a educação escolarizada.

A COVID-19 deu um grande impulso a estas tendências que se apresentam, agora, como uma “inevitabilidade” para o futuro. Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, negam a herança histórica da escola e procuram fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico”.

Observou-se também que alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, público-alvo do experimento, não possuem a maturidade necessária para estabelecer um processo de ensino e aprendizagem independente (principalmente nas áreas abstratas, como a Matemática), e por isso, mais uma vez, reafirmamos a necessidade

de os professores exercerem uma docência com responsabilidade pedagógica (Silva, 2018).

Para chegar a esse objetivo, somamos a importância de uma aproximação do professor com seu aluno, mobilizando a afetividade, temática presente na obra de Humberto Maturana, na qual o autor relata que a aprendizagem liga o racional e o emocional. Barcelos (2006) afirma que, para Maturana (2002), a aprendizagem é facilitada quando há respeito mútuo entre professor e aprendiz quando a linguagem é facilitada através de ações afetivas do professor pelo seu aluno. O emocional da criança é o que a conduz a aprender, visto que uma relação de carinho a tranquiliza, deixa-a mais à vontade e a aprendizagem flui, pois há alegria em aprender e em demonstrar o que se sabe.

[...] uma criança que cresce no respeito *por si mesma* e num ambiente de cooperação, acolhimento e amorosidade, será capaz de aprender qualquer coisa e adquirir todas as habilidades e competências que desejar quando adulta. Seu aprendizado será tão mais facilitado quanto mais de amor e de acolhimento for seu ambiente de coexistência. Não nos esqueçamos que as crianças não nascem nem amando nem odiando ninguém. Elas vão amar ou odiar na mesma medida, e proporção, em que forem amadas ou odiadas (Maturana, 2002 *apud* Barcelos, 2006, p. 591).

Importante ainda destacar que, mesmo com inovação de práticas pedagógicas e relações de afetividade, o professor precisa dominar o conhecimento específico de sua área de formação e atuação, assim como mobilizar sua docência de forma autoral (Fabris; Sebastiany, 2022).

Sobre isso, enfatizamos que muitos professores mantêm as práticas de ensino que foram as bases de sua educação quando alunos da Educação Básica, pois sentem-se seguros em reproduzir uma metodologia que deu certo consigo, em sua experiência enquanto estudantes. Um outro fator que apontamos é a ação de professores

com muitos anos de docência que não têm a oportunidade de participar de espaços formativos em profissão, propagando práticas comuns e naturalizadas no fazer docente, impossibilitados, desse modo, de pensar sobre elas e de exercer a crítica.

Diante disso, destacamos que formações em formato de Laboratório, com a oferta de momentos como reuniões pedagógicas e planejamento compartilhado, com a finalidade de discutir projetos pedagógicos ou situações reais, oportunizam a discussão acadêmica e o conhecimento do trabalho realizado pelos colegas perante a mesma comunidade escolar e, assim, explicitam os processos e os resultados obtidos por experiências distintas.

Portanto, é um trabalho coletivo em busca da efetivação de momentos formativos com a intenção de (re)pensar a ação docente e problematizar as práticas pedagógicas sem cair no discurso da simples aplicação de práticas e metodologias, dicotomizando as dimensões teórica e prática, posicionando os professores como tarefeiros e praticistas.

O PENSAR PEDAGÓGICO SOBRE AS AULAS DE CIÊNCIAS

A segunda autora deste texto teve uma experiência um pouco diferente, apesar de estar no mesmo grupo do LABDOC, pois estive nove anos longe das salas de aula enquanto docente, cumprindo outra função na educação, como supervisora de uma escola da rede. Retornou à sala de aula depois desse hiato em uma unidade escolar diferente da que atuou nos anos anteriores, agora em um cenário pós-pandemia e diante da implantação da BNCC. Essa experiência não reflete apenas a passagem do tempo, mas também o resultado das interações e aprendizagens ao longo dos processos. Assim,

diante da necessidade de mudanças, a segunda autora se coloca como uma profissional em travessia (Fabris; Sebastiany, 2022).

A leveza provocativa do LABDOC se somou a esse período mutante que foi o ano de 2023. Um grupo diverso de docentes interagindo de forma síncrona e assíncrona nos encontros mensais. A instrumentalização agudamente inspiradora fornecida ao longo do tempo encontrou em nós os docentes que queremos ser. Esse foi o momento em que pensamos que a proposta do LABDOC cumpriu seu objetivo nos (de)formando. E, enquanto nos (de)formamos, fomos ampliando o olhar e buscando, tanto em nós quanto nos estudantes e crianças pelos quais estamos responsáveis por atuar durante o tempo das disciplinas, desenvolver o mesmo processo.

A professora de Ciências, segunda autora deste texto, iniciou o ano de 2023 em uma nova escola, com a angústia de encontrar a professora que um dia foi, mas foi se permitindo buscar caminhar com cada estudante os passos possíveis. Quando entra em sala de aula, depara-se cantando em sua mente a Oração ao Tempo, de Caetano Veloso (ORAÇÃO [...], 2018 [1989]):

[...] Peço-te o prazer legítimo / E o movimento preciso
/ Tempo, tempo, tempo, tempo / Quando o tempo for
propício / Tempo, tempo, tempo, tempo / De modo que
o meu espírito / Ganhe um brilho definido / Tempo,
tempo, tempo, tempo / E eu espalhe benefícios / Tempo,
tempo, tempo, tempo [...].

As aulas de Ciências trazem o desafio de compreender processos do mundo que nos cerca do ponto de vista físico, químico e biológico. Contudo, para tanto, é necessário conseguir olhar e observar esses processos, pois a vida e as suas diversas formas na natureza estão inter-relacionadas. Crianças pequenas em geral são curiosas e fazem muitas perguntas. Porém e as crianças maiores? Algumas delas seguem com essas características, mas parte delas, ao menos do público com o qual tivemos contato ao longo deste ano, mostrou-se receosa em mostrar suas dúvidas e percepções acerca dos temas que abordamos.

Diante desse cenário de tantas novidades, pensar e planejar as aulas de Ciências foi um exercício bastante intenso. E aqui voltamos ao tempo. O professor de Ciências da rede municipal de São Leopoldo, geralmente, atende cada turma pelo período de apenas duas horas aula/semana, resultando em várias classes de estudantes, com suas muitas particularidades desde o ponto de vista do currículo, idade e características individuais dos sujeitos, as quais, somadas às de seus pares, compõem cada grupo.

O ano de 2023 ainda trouxe os reflexos da pandemia e seus efeitos que podem ser considerados danosos na educação. Muitos estudantes relataram fragilidades emocionais, especialmente ansiedade. Outros tantos não conseguiam falar, mas igualmente apresentavam sintomas resultantes deste período.

Cabe considerar que os estudantes ingressam nos AFEF ainda crianças, muito vinculados, inclusive afetivamente, ao professor referência que encontraram desde a Educação Infantil e todos os anos iniciais do Ensino Fundamental. Aliado a isso, como reflexo da pandemia e da necessidade de ampliação da repactuação de aprendizagens³⁵, tem-se uma alfabetização tardia para muitas crianças que ainda estavam consolidando esse processo. Por mais que os professores que os atenderam nos anos anteriores tenham buscado organizá-los diante da demanda, que é a transição dos anos iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, essa grande mudança foi significativamente desafiadora para essas crianças. Afinal, organizar os materiais próprios de cada disciplina e seus tempos de estudo, assim como conhecerem as particularidades próprias de si mesmos diante dessa transição escolar é ainda complexo para elas. Soma-se a isso, o fato de verem a maioria de seus professores nos Anos Finais apenas uma vez por semana. Nesse contexto, encontrar

35

Proposta pelo Conselho Municipal de Educação (CME) de São Leopoldo pela Resolução nº 020/2020, de 23/11/2020, que "estabelece orientações e as Diretrizes Curriculares Municipais para o Sistema Municipal de Ensino".

o fio condutor para as aulas de Ciências e o de todas as disciplinas, assim como conseguir estabelecer vínculo afetivo e reconhecer as potencialidades e dificuldades de cada estudante foi extremamente lento. À medida que eles crescem, soma-se, a essas características todas, a transição da infância para a adolescência.

De todas as classes atendidas, as turmas de sétimo ano foram as mais tranquilas em todos os aspectos neste ano letivo. Esses grupos contavam com estudantes muito comunicativos e, em sua maioria, atentos, curiosos, além de desinibidos ao apresentarem suas percepções dos temas abordados e, também, de suas dúvidas acerca de outros assuntos trazidos por eles para as aulas. Além disso, essas duas turmas se mostraram muito receptivas a estabelecerem vínculo afetivo com a professora. O resultado foi um ano de muitas aprendizagens. Essas turmas foram as que melhor aceitaram, por exemplo, participar da feira de iniciação científica³⁶, tendo se organizado e realizado as pesquisas com bastante autonomia. E seguiram com participação ativa ao longo de todo o ano letivo.

Cabe salientar que esse grupo, constituído pelas turmas de sétimos anos, foi o que serviu de inspiração para conduzir as aulas de uma forma mais próxima dos temas das pesquisas, pois a pesquisa se estendeu como uma metodologia de aula. Ao apresentar temas amplos na área de Ciências, os estudantes definiram a ordem de estudo a partir de perguntas disparadoras criadas por eles, o que facilitou o desenvolvimento dos conteúdos de uma forma mais efetiva por parte da professora e mais participativa por parte dos estudantes.

Quanto às turmas de oitavo e nonos anos, encontrou-se o desafio de lidar com adolescentes ensaiando um comportamento um pouco mais rebelde, os quais, mesmo de forma muito respeitosa,

36

A feira de iniciação científica é um evento que ocorre nas escolas da Rede Municipal de São Leopoldo, na qual os estudantes apresentam resultados de pesquisas desenvolvidas ao longo de um período. Os trabalhos que se destacam em cada escola participam da MOTIC, a feira municipal de iniciação científica.

recusavam-se ou buscavam meios de não participar das atividades propostas. Esses grupos traziam muitas questões pessoais, bem como coletivas, que evidenciaram os reflexos pós-pandêmicos. Nesses grupos, de forma especial, os momentos de diálogo foram muito importantes. E para falar um pouco mais o perfil das dificuldades desses grupos, no ano anterior, tiveram mais de um professor de Ciências ao longo do ano, o que nos passa a ideia de falta de vínculo devido às mudanças ocorridas.

Para esses estudantes, os encontros do LABDOC se tornaram o foco, porque a autora necessitava pensar a trilha pedagógica desses sujeitos, inserindo-os no processo de aprendizagem de modo que pudessem colocar em ação o “alunar” (Biesta, 2020), processo no qual eles também se envolvem com a tarefa educativa como agentes responsáveis pelo aprendizado e como forma de trazê-los ativos e conseguir acessá-los. Para tanto, a estratégia foi a de buscar ampliar a autoconfiança neles, apresentando a pesquisa de iniciação científica como uma possibilidade de trabalho pedagógico.

Gostaríamos de destacar os projetos individuais e que para todas as turmas foi ofertada a possibilidade de escolha de qualquer assunto de sua preferência e interesse. Os temas foram listados e então foi iniciado o processo de construção de projetos individuais. A cada aula, foram seguidos os passos da pesquisa, costurando com vários momentos de incentivo e auxílio mútuo. O balanço da atividade foi que todos conseguiram construir seus próprios resultados e apresentaram aos colegas. Os grupos também poderiam decidir participar ou não da feira de iniciação científica, sendo que apenas um grupo decidiu por apresentar sua pesquisa.

Após esse momento, tendo a percepção de ter encontrado uma estratégia para acessar os estudantes, os demais assuntos foram decididos em conjunto com a turma e fomos trabalhando-os ao longo do tempo do ano letivo, no tempo em que eles se mostravam disponíveis. A função da professora foi ajudar a fazer a “costura

pedagógica” e a vinculação com as habilidades e competências próprias do ano escolar deles, conferindo novas possibilidades para que eles pudessem “alunar”, conforme recomendado por Biesta (2020).

Outro desafio que apontamos é que as turmas de nono ano também traziam preocupações, medos e anseios diante da proximidade da saída da escola para ingressarem no Ensino Médio. O planejamento das aulas também precisava conciliar conversas, mesmo que breves, a respeito dessa transição, da vida profissional e da adaptação em novos espaços.

Penso que ao longo do ano, estudantes e professora conseguiram minimizar as barreiras de cunho emocional, que foram se tornando menos evidentes, e que as turmas foram aceitando a importância das aulas de Ciências, transformando-as mais leves para todos.

E onde entra o LABDOC nisso tudo? Nos encontros, tivemos suporte para pensar além do que sabíamos. Por mais que a professora de Ciências tenha se transformado ao longo do período de supervisão escolar, ainda existia muito nela da professora que era antes. Ao ver-se dentro de uma sala de aula, precisou também olhar para si e pensar a educação que acredita, especialmente no momento de retornar a atuar diretamente com estudantes. Muitas foram as vezes em que sentiu seu coração disparar diante de tantos desafios, afinal, como apontam Fabris e Sebastiany (2022), toda travessia traz consigo seus perigos, medos e tensões, sendo a cooperação uma das chaves da educação.

A partir de um encontro em que falamos sobre planejamento, entendido como exercício do pensamento no LABDOC, conforme Silva (2018), a professora percebeu que era agente artesã, inspirada também no conceito de artesanato de Sennett (2021), visto no LABDOC, para desenvolver nas aulas de Ciências dessas turmas. Para tanto, poderia sair do que se define como uma pedagogia tradicional e foi quando escolheu esse outro caminho no processo de aprendizagem desses estudantes.

Ao ver-se como uma professora que coloca em ação uma docência que planeja, direciona, orienta e acompanha, e não como alguém que impõe um saber, conseguiu pensar estratégias para envolver os estudantes nas aulas. Houve muitos momentos de diálogo e convencimento, mas também incentivo. E a música *Oração ao Tempo*, que se tornou seu lema ao longo do ano letivo de 2023, a acompanhou, pois permitiu pensar que precisava respeitar o tempo de todos, enquanto poderia buscar meios de encontrar caminhos para fazer os movimentos necessários de alcançar os objetivos propostos para cada grupo, dentro do tempo individual de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo “pensar pedagógico”, presente em nosso texto, teve o intuito de expressar o exercício do pensamento provocado pelo LABDOC-AFEF. Um pensar pedagógico que explicita as nossas angústias e inseguranças, mas também os nossos saberes e experiências enquanto professores dos AFEF, em nossos componentes curriculares e formação específicas, apresentando o que conseguimos desenvolver em nossas turmas de atuação a partir do que trabalhamos e das provocações do Laboratório. Um pensar pedagógico que envolve os pressupostos teórico-metodológicos, que são oriundos de nossa formação, tanto a inicial quanto a continuada e também das experiências adquiridas na profissão docente.

Da mesma forma, conseguimos desenvolver nossas docências autorais (Fabris; Sebastiany, 2022) a partir dos desafios que encontramos – alguns específicos de nossos componentes curriculares, outros próprios da etapa dos Anos Finais, em que atuamos com crianças em transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais e com adolescentes se descobrindo no mundo – apossamo-nos dos pressupostos teórico-metodológicos capazes de desenvolver um ensino qualificado dentro das nossas possibilidades.

Nesse sentido, enfatizamos que a participação no LABDOC, considerando todas as leituras, as apresentações, as conversas, as análises dos experimentos e as experiências vividas, foi um espaço importante para que pudéssemos (re)pensar as nossas docências, dialogar sobre os desafios intrínsecos aos AFEF, principalmente, nestes tempos de pós-pandemia, que teve consequências significativas para a educação, especialmente, na questão das aprendizagens que deveriam estar consolidadas para essa etapa da Educação Básica e que, para muitos estudantes, ainda se encontravam frágeis, impactando o processo de ensino em nossos componentes curriculares e, conseqüentemente, exigindo-nos novas maneiras de atuação docente.

Portanto, acreditamos ser importante para os professores se manterem em constante formação, buscando ampliar a qualificação profissional e, nesse sentido, afirmamos que o LABDOC contribuiu para (re)pensar em nossas docências como uma ação ética, estética e política, nos possibilitando exercitar o pensamento a partir de nossos experimentos e vivências em sala de aula. No entanto, estamos cientes de que as ações de formação continuada não se esgotam aqui, sendo necessário buscar novas estratégias e possibilidades para a criação de novas experiências e experimentos a serem desenvolvidos com nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. de F.; AGUIAR, B. de C. X. C. Desenvolvimento de portal com vídeo aulas para a melhoria contínua do processo de ensino aprendizagem em séries iniciais. *In: Cobenge Engenharia: Múltiplos saberes e atuações*. Juiz de Fora, 42., 2014. **Anais** [...] Brasília: ABENGE, 2014. Disponível em: <https://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/5/Artigos/128827.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

AGUIAR, E. V. B. As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 10, n. 1/3, p. 63-71, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-266720080006/26>. Acesso em: 23 abr. 2024.

ÁVILA, I. V. A dificuldade em aprender Matemática. **Revista do curso de especialização em Educação Brasileira**, Rio Grande, v. 3, p. 61-65, 2000.

BARBOSA, M. C. S. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. *In*: MOLL, J. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARCELOS, V. Por uma ecologia da aprendizagem humana – o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesin Maturana. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 29, n. 3, v. 60, p. 581-597, set./dez. 2006.

BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do ensino**. Tradução: Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

FABRIS, E. T. H.; SEBASTIANY, E. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma escola da travessia. *In*: PEREIRA, A. S. (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 57-74.

HUFF, A. A. **O Ensino de Matemática nas escolas públicas municipais de Porto Alegre a partir da implantação dos ciclos de formação**: aspectos históricos (1995–2019). Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. [Colaboração de Yara Alvim]. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digitalfevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Artmed, Porto Alegre, 2004.

POLITY, E. **Dificuldades de Ensinagem**: Que história é essa...?. São Paulo: Vetor, 2002.

RAMIREZ, R. E. Conhecimento além-sala de aula: pressuposto para a construção da aprendizagem. **Virtus**: Revista científica em Psicopedagogia, Tubarão, v.2, n.1, p. 41-57, jan, 2002.

ROCHA, E. F. Metodologias ativas: um desafio além das quatro paredes da sala de aula. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. [s. l.]. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/pt/midiатеca/textos_ead/1227/2014/05/metodologias_ativas_um_desafio_alem_das_quatro_paredes_da_sala_de_aula_. Acesso em: 13 jan. 2024.

SENNETT, R. **1943-Autoridade**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SENNETT, R.. **O artifice**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVA, R. R. D. da S. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. /n: FABRIS, E. T. H. DAL'IGNA, M. C. (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 181-196.

ORAÇÃO ao vento (ao vivo). Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Veloso. /n: Ofertório (ao vivo). Intérprete: Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Universal Music, 2018. Faixa 13 (3 min). Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=YBg9bDzEEPc>. Acesso em: 25 abr. 2024.





Parte

6

LABDOC:

GESTÃO



13

Sandra de Oliveira
Maria Teresa Hofmann Chesini

COM(UNIDADE) ESCOLAR:

DO ESTADO DE DIÁLOGO
A UMA ÉTICA AMOROSA
PARA FAZER ACONTECER
A COMUNIC(AÇÃO)
NA ESCOLA

INTRODUÇÃO

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (Freire, 1996, p.153).

O Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC) aproximou gestoras escolares da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS para encontros permeados pelo diálogo a partir dos desafios da gestão escolar contemporânea.

As experiências das gestoras nas escolas municipais de Educação Básica foram tomadas como material de análise para a realização da metodologia de pesquisa intitulada pesquisa (de)formação (Fabris, 2017; 2021; 2022). Por meio de exercícios de pensamento elaborados pelas próprias gestoras e pesquisadores participantes do LABDOC Gestores, foram eleitos temas e perguntas balizadoras que refletissem necessidades e desafios da gestão escolar com o propósito de desenvolver/fomentar nas gestoras uma postura problematizadora e investigativa.

O tema mais indicado, apontado como desafio e dificuldade da gestão, foi a comunicação com a comunidade escolar (professores, funcionários, famílias, alunos, enfim, todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar). O presente artigo aborda os diálogos realizados entre as gestoras e pesquisadores a partir da pergunta temática: *como fazer acontecer a comunic(ação) na escola?*

O encontro do LABDOC Gestores que suscitou a escrita do exercício de pensamento a seguir teve a participação especial da fundadora e coordenadora do Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC), Professora Doutora Elí Henn Fabris e,

por esse motivo, as linhas escritas a seguir estão permeadas da sua presença inspiradora.

GESTÃO, COM(UNIDADE) ESCOLAR E COMUNIC(AÇÃO): COMO COMUNICAR A MISSÃO DA ESCOLA?

O conhecido ditado nigeriano “*É preciso uma vila para cuidar de uma criança*” representa uma característica fundamental da condição humana: somos seres sociáveis e necessitamos do outro para sobreviver. Somos predestinados a viver em comunidade, embora a contemporaneidade teime em nos conduzir ao individualismo. Nas diferentes fases da vida humana, necessitamos de proteção, assistência, colaboração, cuidado, em algumas fases mais em outras menos, mas em todas elas temos a necessidade do outro.

Nesse sentido, vivemos o paradoxo da necessidade humana de viver em comunidade e a supervalorização do individualismo na contemporaneidade. À escola cabe o desafio de receber sujeitos super estimulados ao individualismo e construir com eles o senso de pertencimento a uma comunidade escolar. Num momento social em que a ideia de comunidade parece estar desaparecendo, a escola necessita do sentido de comunidade para realizar a sua missão. Entretanto, qual é a missão da escola e como comunicá-la?

José Pacheco (2014), em sua obra *Aprender em Comunidade*, desafia a escola contemporânea a construir uma comunidade de aprendizagem. O autor defende o *Aprender em Comunidade* como missão da escola contemporânea. Aprender em comunidade implica não apenas aprender junto com o outro, mas aprender com o outro a partir dos seus saberes, das suas experiências, do seu repertório cultural, em coformação.

Para que se gestem ambientes propícios para a aprendizagem em comunidade, algumas habilidades precisam ser desenvolvidas, tais como a cooperação, ideia defendida, por sua vez, pelo sociólogo Richard Sennett. A cooperação “azeita a máquina da concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente” (2013, n.p.). O autor ainda afirma que “a cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada” (2013, p. 9). A cooperação é, portanto, uma habilidade a ser desenvolvida e que se mostra fundamental para os desafios impostos por tempos e práticas individualizantes.

Construir uma comunidade de aprendizagem exige o cuidado com o outro e a manutenção do coletivo. Rech (2020, p. 68) explica que “a ideia de incluir a todos pressupõe uma série de habilidades, dentre elas a ação de cooperar”. Cooperar, requer, por sua vez, “a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto” (Sennett, 2013, p. 10). Contudo, como a cooperação pode ser desenvolvida enquanto habilidade?

Conforme uma de nós já propôs em outro lugar (Tavares, 2022), a cooperação enquanto habilidade pode ser desenvolvida por meio do trabalho com a pesquisa ou, ainda, a partir da metodologia de resolução de problemas. Conforme Oliveira e Fabris (2020),

O trabalho com a pesquisa na sala de aula desenvolve uma postura, uma atitude investigativa, no sentido de um ethos experimental, constituído por uma cultura da pesquisa, da problematização, da historicização, mas também de um componente da intervenção, que busca oferecer alguma resolução. Nessa forma de pesquisar, o estudante produz uma solução ou encaminha soluções para o problema investigado, geralmente oriundo do seu próprio entorno ou do entorno da escola/comunidade. (Oliveira; Fabris, 2020, p. 140).

Um dos objetivos das ações form(ativas) do LABDOC é desenvolver uma postura problematizadora e investigativa entre

seus participantes. Essas experiências de pesquisa com o coletivo da escola e esse exercício de analisar os problemas da comunidade e pensar soluções desenvolvem um saber-fazer que gera, entre outras coisas, o engajamento, característica fundamental para a cooperação. Vejamos algumas compreensões das gestoras sobre comunicação e o exercício de pensamento realizado no coletivo.

SÓ A ESCOLA QUE PENSA SOBRE ELA PODERÁ MUDAR: COMUNIC(AÇÃO) X INFORMAÇÃO?

O grupo começa a fazer perguntas. E só descobre alguma coisa quem se faz perguntas, só descobre alguma coisa quem começa a ter dúvidas (Garcia, 2012, p. 21).

O grupo de gestores e pesquisadores que constituiu o LABDOC-Gestores 2023 foi levado a pensar sobre o que é comunicação e, em especial, como se dá a comunicação com a/na comunidade escolar. Podemos identificar algumas compreensões na sessão a seguir.

GES1: *Acho a comunicação a base de tudo, porque é através dela que a gente se entende que a gente resolve as coisas.*³⁷

GES 5: *Eu acho que a comunicação envolve o entendimento, não só informação, não só troca de informação, mas a interpretação. Pensando aqui no cotidiano porque às vezes a gente informa, mas a gente não comunica.*

37

Os excertos presentes no texto foram extraídos do banco de dados da pesquisa desenvolvida a partir do Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC), vinculado ao PPG em Educação da Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS), sob a coordenação da Professora Doutora Elí Henn Fabris. A sigla GES significa gestor e cada participante foi identificado por um numeral para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados. Os pesquisadores participantes também foram identificados por numeral.

GES 6: *Eu pensei na comunicação também como um processo de escuta, sabe? Porque a gente também precisa ouvir o outro para comunicar de uma forma melhor, porque aquilo que a GES5, comentou às vezes tu informa, não comunica aquilo, não faz sentido para a pessoa. E aí ela não retém aquela informação entra como a gente diz: "Entra de um lado, sai do outro."*

A partir das discussões realizadas nos encontros, os gestores vão entrando no consenso de que, para uma gestão democrática e humana, precisamos de uma compreensão mais ampla sobre comunicação e não apenas divulgar as informações. Segundo Sandri,

O conceito de comunicação é utilizado de forma ampla, com o intuito de deixar claro que comunicar é mais do que informar. Significa tornar comum, partilhar, ato fundamental para a vida em sociedade. Por meio da comunicação as pessoas estabelecem relacionamentos, trocam informações e experiências, expressam sentimento (Sandri, 2018, p. 83).

A comunicação é mais do que compartilhar informação, para que a comunicação aconteça em uma comunidade escolar é preciso que exista compromisso entre os sujeitos que dela fazem parte. Esse grupo de pessoas precisa estar comprometido, engajado, cooperando em prol de um bem comum, um propósito, uma missão. Corroborando com Sandri (2018), a Pesquisadora 1 enfatiza como é difícil comunicar ao invés de apenas informar e inclui a palavra diálogo no exercício de pensamento iniciado pelo grupo de gestores:

Pesquisadora 1: *Eu acho que ela envolve uma série de sentidos que não só a audição. Então, essa escuta que alguém trouxe aqui é algo para muito além dos ouvidos. É poder enxergar o outro, entender o outro nas suas diferenças. Então a comunicação, ela é algo muito complexo e por isso é tão difícil de sair da informação, a gente sabe informar muito bem. Talvez sejamos especialistas na escola em informar, não é? Informar os pais, informar os professores, os alunos, a comunidade, mas quando a questão é comunicar, "aí o bicho pega", aí a gente se dá conta*

porque a gente tem tantos problemas. [...] E acho que a gente pode, juntas, pensar e produzir algo bem importante aqui, porque realmente é um desafio, comunicar hoje, se comunicar pensando a comunicação como diálogo está sendo um grande desafio.

Os gestores ilustram a fala do pesquisador com exemplos do dia a dia da escola a partir do uso da ferramenta WhatsApp:

GES 10: *Eu só ia aproveitar o gancho da colega GES 6, em relação a essa questão da comunicação, assim como o Whats, ele facilita a divulgação das informações, ele facilita com que as informações também se percam, porque a gente coloca ali no grupo, num texto que a gente julga que todos terão a mesma interpretação, mas não.*

GES 6: *Eu até pontuei assim em relação à comunicação que agora com o WhatsApp, que a gente desde a pandemia tem utilizado mais, parece que a gente não retém muita informação, mas também comecei a me dar conta de que antes vinham os memorandos e nós fazíamos mais pequenas reuniões para falar sobre determinados assuntos. E agora a gente envia e supõe que todos leram e entenderam e com a pressa ali do dia a dia, acaba que a pessoa daqui um pouco ficou com dúvida, não foi perguntar e comecei a me dar conta, assim como que a gente fazia antes não que não houvesse problemas, mas de que forma que parece assim que tá tão que tu colocas a informação daqui a pouco a pessoa vem te perguntar.*

GES 10: *Tinha uma época que nós passávamos... colocávamos um recadinho em cima numa folha e passava de porta em porta, o professor lia o recadinho e assinava como ciente. Assim era o "WhatsApp das cavernas", era a informação que nós tínhamos. Semana passada mesmo eu estava conversando com a equipe, dizendo que talvez seja o momento de a gente retomar essa estratégia, porque a gente chegava na porta, batia e: "Dá licença, dá uma lidinha aqui", dava uma explicadinha por cima caso não ficasse claro. E a pessoa assinava a ciência, agora na correria do dia a dia, tu dá uma olhadinha ali no WhatsApp, passa e não retém aquela informação e aquilo acaba se perdendo.*

Então, a tecnologia, ela nos ajuda por um lado, a disseminar informação, mas não a comunicar. Então, a gente tem que rever realmente, talvez voltar a bater de porta em porta.

A Pesquisadora 2 coloca em cena a reunião pedagógica como espaço profícuo para o diálogo, o que nem sempre acontece. Em muitas escolas, o espaço precioso de diálogo e debate muitas vezes é utilizado para dar recados/passar informações.

Pesquisadora 2: *Eu acho que isso é bem importante, isso o que a colega está dizendo, quando a gente começa a identificar que nem tudo é informação de Whats, não é nem de uma Circular. Eu preciso ter alguns pontos que eu preciso fazer em reunião e preciso que elas se posicionem, precisa a posição dos colegas, o diálogo. Então, nem tudo dá pra fazer com tecnologias rápidas e a gente percebe muito isso a partir do momento que a gente para de fazer reuniões formativas que também são importantes, não só a reuniões administrativas, mas é preciso que decisões comuns sejam em reunião. Agora a informação rápida, reunião, data, horário, essas coisas podem ser via ferramenta tecnológica.*

O exercício de problematizar o uso das reuniões pedagógicas e das ferramentas tecnológicas na relação comunicação x informação segue com as gestoras 1 e 6:

GES 1: *Pois então, essas questões, assim, o WhatsApp atualmente. Eu sei que tem muitas escolas que trabalham com o WhatsApp com as turmas. Isso foi algo assim que a gente sempre teve muita resistência de usar o celular do professor para qualquer coisa e a gente nunca permitiu isso porque a gente sabe, uma vez que tem, vai ser final de semana, vai ser de manhã, vai ser de tarde. Com a pandemia, a gente teve que abrir mão disso, se formaram os grupos, mas à medida que a gente retomou as aulas normais, assim presenciais, às 4 horas, a gente encerrou os grupos de WhatsApp e voltamos a agenda. Então, assim, a nossa comunicação com os pais é através da agenda e alguns pedem pra turma ter WhatsApp, mas a gente não abre mão porque isso virá daí uma briga entre eles, umas*

discussões. E quanto aos colegas, tudo que as meninas falaram ali e a gente tentou amenizar um pouquinho essa questão, dando recados, assim: "Precisam pensar sobre tal assunto que iremos rever na RAP do dia tal".

GES 6: *Eu até pontuei assim em relação à comunicação que agora com o WhatsApp, que a gente desde a pandemia tem utilizado mais, parece que a gente não retém muita informação, mas também comecei a me dar conta de que antes vinham os memorandos e nós fazíamos mais pequenas reuniões para falar sobre determinados assuntos. E agora a gente envia e supõe que todos leram e entenderam e com a pressa ali do dia a dia, acaba que a pessoa daqui um pouco ficou com dúvida, não foi perguntar e comecei a me dar conta, assim como que a gente fazia antes não que não houvesse problemas, mas de que forma que parece assim que tá tão que tu colocas a informação daqui a pouco a pessoa vem te perguntar. Tu dizes: "Não, isso foi no grupo.," "Não, mas aonde?." Daí tu vê que a pessoa não tem nem noção assim do que está ali. Então eu fiquei pensando sobre isso, que acho que a gente acabava se reunindo mais presencial. Nos reunimos no final da tarde, início da manhã para falar sobre o que vinha de informação que a gente precisava compartilhar, então acho que esse acolhimento novamente, esses pequenos grupos, eu acho que tem feito falta. Analisando a minha escola, não é porque a gente usa o Whats bastante, esperando a RAP, que é uma reunião mensal de 4 horas que também é cantativa para falar tudo. Então, acho que identifiquei assim, um pouco que talvez isso seja um ponto a ser melhorado.*

Podemos observar que as gestoras vão ressignificando o lugar das reuniões pedagógicas como espaços potentes para o debate e diálogo, assim como os instrumentos tecnológicos como ferramentas para informações rápidas e objetivas. Como relata Garcia (2012),

De repente, alguma coisa acontece quando a escola se reúne, por exemplo, nas reuniões pedagógicas e quando essas reuniões pedagógicas se transformam efetivamente no que devem ser - reflexões sobre a prática pedagógica coletiva. Em algumas escolas existe um clima aberto,

generoso, receptivo, o que convida o professor ou professora a ter coragem de colocar os impasses que vive em sala de aula, de dizer o que não está conseguindo compreender, o que fez e não deu certo, da mesma maneira que traz o que fez e deu certo. Dessa discussão coletiva sobre a prática pedagógica, inevitavelmente, vão surgindo descobertas. **O grupo começa a fazer perguntas. E só descobre alguma coisa quem se faz perguntas, só descobre alguma coisa quem começa a ter dúvidas** (Garcia, 2012, p. 21, grifo nosso).

Trans(formar) a comunidade escolar em comunidade de aprendizagem implica em convidar a todos os sujeitos que dela fazem parte ao diálogo, à conversa franca sobre a escola que temos, a escola que queremos e, ainda, sobre como nos engajarmos na construção dessa escola com(unidade).

Ao brincar com a palavra comunidade = com unidade, queremos chamar atenção para o significado de unidade, que é a qualidade ou o estado de ser um ou único. Uma comunidade é única por suas características, seu contexto, mas também pode se tornar única por um propósito ou uma missão que é comum a todos que dela fazem parte. Seus sujeitos são diversos, singulares, mas unem-se em prol de um propósito. O propósito e a missão são comuns.

A gestão pode ser compreendida como um gesto grande de generosidade e de abertura ao outro e às suas diferenças para que a construção da comunidade se torne viável. Compreender e identificar nesse grupo diverso de famílias, professores, estudantes quais são os aspectos que os aproximam, que os unem, que os tornam uma unidade é o primeiro passo para a construção da comunidade.

A comunicação na gestão escolar precisa ser vista como o ato de “tornar comum” – compartilhar ideias, valores e objetivos em prol da efetivação do projeto político e pedagógico da escola. Esse processo de compartilhamento e co-construção cria um senso de pertencimento e responsabilidade coletiva, fundamental para o *ethos* comunitário e efetivação do projeto.

A articulação entre Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar e comunidade é fundamental para que todos os membros se sintam pertencentes à escola e implicados pelas ações desenvolvidas por ela. Nesse sentido, a escrita coletiva do PPP, baseada no debate democrático, contribui para que a linguagem do projeto seja acessível a toda a comunidade escolar, oportunizando uma maior fluidez de comunicação. Esses documentos precisam estar acessíveis a todos e não guardados a sete chaves no armário da Direção ou da Coordenação Pedagógica, como ainda ocorre em algumas escolas. Quando esses documentos refletem a missão da escola e os anseios e necessidades da comunidade escolar, eles passam a fazer parte da rotina de todos os sujeitos da escola, são incorporados aos modos de ser e agir desses sujeitos, tornam-se documentos vivos e representam a comunidade.

Adotar práticas de comunicação que tornem comum os objetivos e valores da escola, por exemplo reuniões de trabalho para a promoção de atividades colaborativas e projetos interdisciplinares, podem fortalecer o senso de comunidade escolar e fomentar um ambiente inclusivo e participativo.

Durante um dos encontros do LABDOC-Gestores, entre diálogos e partilha de experiências sobre comunicação na escola, ocorreu um *insight*, um pensamento reflexivo e (de)formador sobre o que de fato é comunicado às famílias que formam a comunidade escolar. Questionamentos surgiram: o que é comunicar? Será que na escola basta apenas enviar um comunicado por escrito? Existem falhas na comunicação com as famílias e demais integrantes da escola? Como saber se a comunicação foi efetiva? Quais estratégias são pensadas quando se quer comunicar? A comunicação é direcionada para um público-alvo específico ou é pensada para o bem comum de toda a comunidade?

Com esses questionamentos surge a lembrança de um episódio ocorrido na escola de uma das autoras. O responsável por um

estudante chega à escola e relata que seu filho está sendo vítima da agressão física (brigas entre crianças) de um colega e que o fato já ocorre faz algum tempo. Olha para a equipe diretiva e diz: “você não fazem nada”! A fala do responsável causa indignação na equipe, que esclarece todas as ações já realizadas para tentar resolver essa situação indesejada. De fato, a escola, através de sua equipe diretiva, realiza as medidas possíveis e cabíveis em relação aos atos de agressão dentro da escola. Entretanto, por qual motivo esse responsável, no caso, o pai de um estudante, expõe na fala de que nada está sendo feito? A equipe diretiva passa a se questionar: onde fica claro para essa família as ações que amparam fatos como o acontecido? Documentos como o Projeto Político e Pedagógico e o Regimento Escolar são instrumentos acessíveis para toda a comunidade escolar de forma a tornar a comunicação entre família e escola mais efetiva? Esses documentos foram construídos no coletivo? Implicam nos anseios, desejos, necessidades e cultura dessa comunidade?

A comunicação entre família e escola pode ser atravessada por diversas pontes, algumas fazem uma ligação entre ambas, e outras, por sua vez, rompidas ou obstruídas podem criar distâncias inatingíveis ao longo da trajetória escolar dos sujeitos envolvidos. Talvez, em relação a esses caminhos rompidos ou obstruídos entre a escola e as famílias faltem elementos sólidos que, ao longo desse artigo, buscamos apresentar e que orientam e conectam a comunidade com a instituição escolar.

O dia a dia escolar, com tantas tarefas, atribuições burocráticas, acontecimentos inesperados e muitas vezes urgentes de serem resolvidos, pode dificultar o processo de comunicação entre a escola e o corpo docente, discente e as famílias. Porém, a comunicação é um instrumento poderoso de ligação entre todas as partes, pois comunicar está para além de informar. Segundo Sandri, comunicar “[...] significa tornar comum, partilhar” (2018, p. 83). Como tornar comum o propósito da escola com toda a comunidade escolar? Como comunicar o Projeto Político e Pedagógico e esclarecer a

missão da escola para públicos tão diversos? Como comunicar de forma a atingir a todos?

DO ESTADO DE DIÁLOGO A UMA ÉTICA AMOROSA: PARA FAZER ACONTECER A COMUNIC(AÇÃO) NA ESCOLA

Só através da construção de uma ética amorosa que seremos capazes de edificar uma sociedade verdadeiramente igualitária, fundamentada na justiça e no compromisso com o bem-estar coletivo (hooks³⁸, 2021a).

Os conceitos colocados em movimento para encontrar uma forma de fazer acontecer a comunicação na escola foram inspirados nas ideias de *estado de diálogo*, trabalhada por Gert Biesta (2018), e de *ética amorosa*, proposta por bell hooks (2021a).

Gert Biesta, em suas discussões sobre educação, enfatiza a importância do “estado de diálogo”. Esse conceito vai além da mera troca de informações, englobando uma interação autêntica na qual todos os participantes estão abertos a ouvir e a serem ouvidos. Na gestão escolar, o estado de diálogo promove uma cultura de respeito mútuo, em que as vozes de todos os membros da comunidade escolar são valorizadas. Isso não apenas melhora a comunicação interna, mas também fortalece os laços entre os diferentes sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Por exemplo, em uma reunião de pais e mestres, adotar o estado de diálogo significa criar um espaço onde os pais se sentem confortáveis para expressar suas preocupações e sugestões, sabendo que serão ouvidos e considerados na tomada de decisões.

Isso pode levar a um ambiente escolar mais coeso e responsivo às necessidades de todos que dele fazem parte.

Para Biesta (2018, p. 24), o estado de diálogo está intimamente ligado “às formas as quais nós nos comprometemos e respondemos a que e a quem é o outro, a que e a quem fala conosco, a quem se dirige a nós, a quem nos chama e nos convoca a ir adiante”.

Comunicar é diferente de informar. As gestoras participantes do LABDOC se deram conta de que ferramentas como o WhatsApp servem para informar, mas que, da forma como estão sendo usadas em muitas escolas, nem para informar estão sendo efetivas. Essas ferramentas sozinhas não são suficientes para construir comunicação como estado de diálogo.

Comunicação enquanto estado de diálogo, que é fundamental existir na escola, que vai muito além de informar, mas que implica nesse “juntos”, de produzir coletivamente, de pensar juntos, de escuta do outro, de contrapor, de dissenso, de fazer o outro se movimentar. Então, é preciso que o gestor abra esses espaços e faça essas provocações. Às vezes a escola tem horas de reuniões que são informativas e aí os professores reclamam: “Mas cadê o espaço, a gente queria falar, a gente queria debater sobre tal situação”. A gente não sabe para onde vai esse debate, então muitas vezes a gente foge desse espaço de diálogo, de debate, de discussão porque ele é um espaço difícil, desconfortável, não é um espaço fácil.

Como a comunicação entre grupos marcados pelas diferenças (idade, sexo, gênero, raça, classe social, etc.) se efetiva na escola? É possível criar o senso de comunidade, de pertencimento entre sujeitos marcados pela diferença? É possível a construção de uma comunidade de aprendizagem na diversidade?

Gestão também significa gesto grande. Gesto grande de coragem para ouvir o outro, acolher suas diferenças. Gesto grande de generosidade, de abertura ao outro, de ética amorosa por essa

comunidade. Nós precisamos criar o estado de diálogo nas nossas escolas. Como é que se cria um estado de diálogo? Nós precisamos restaurar reuniões, grupos de estudo, assembleias, cafés temáticos, encontros. Comunicar implica em envolver mais sentidos. Comunicar é uma relação amorosa e envolve escuta ativa. A escuta ativa implica em criar um ambiente onde alunos, professores e demais envolvidos se sintam ouvidos e valorizados. Isso promove um diálogo aberto e eficaz, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal.

Para que essa comunicação aconteça, a gestão escolar precisa ser estratégica, humana e democrática. Isso significa que para essa gestão as pessoas são o maior valor. Porque saber lidar, fazer escolhas, dispor do melhor de cada um dos colegas é um gesto grandioso, mas também é estratégico porque eu preciso contar com o melhor de cada uma das pessoas para chegar ao trabalho juntos, coletivo, alicerçado na cooperação.

A estudiosa bell hooks (2021b), em *Ensinando a Comunidade: uma pedagogia da esperança*, alerta para o fato de que “um dos perigos que encaramos em nossos sistemas educacionais é a perda de proximidade com as pessoas com quem trabalhamos e com nossos alunos e suas famílias, mas também a perda de um sentido de conexão e proximidade com um mundo para além da academia”.

bell hooks introduz o conceito de “ética amorosa” como um princípio fundamental para a construção de relações saudáveis e justas. Na gestão escolar, aplicar a ética amorosa implica em tratar todos os membros da comunidade escolar com compaixão, empatia e respeito. Essa abordagem promove um ambiente onde as relações são baseadas na confiança e no cuidado mútuo, elementos essenciais para uma comunicação eficaz.

Quando gestores e professores adotam uma ética amorosa, eles criam um ambiente onde os alunos se sentem valorizados e apoiados, o que pode levar a melhores resultados acadêmicos e

personais. Por exemplo, um professor que pratica a ética amorosa está atento às necessidades emocionais de seus alunos e utiliza a comunicação para construir uma relação de confiança, essencial para um aprendizado significativo.

A comunicação eficaz é essencial para a gestão escolar, e os conceitos de estado de diálogo de Gert Biesta e ética amorosa de bell hooks oferecem ferramentas valiosas para aprimorar essa prática. Ao promover um ambiente de diálogo autêntico e baseado na ética amorosa, as escolas podem criar um espaço onde todos os membros da comunidade se sintam valorizados e engajados. Assim, a comunicação se torna um processo de “tornar comum”, essencial para o desenvolvimento de uma escola mais inclusiva, humana e democrática.

Em um momento avaliativo sobre os encontros do LABDOC-Gestores, as participantes mencionaram que as ações form(ativas) do LABDOC provocaram o debate e o trabalho cooperativo na escola a partir de um incremento qualitativo nas reuniões pedagógicas e formação continuada, bem como a implementação de estratégias de comunicação que geraram práticas diferenciadas nas escolas dos participantes.

Os encontros do LABDOC-Gestores ofereceram conteúdo e ferramentas conceituais para a melhoria da comunicação entre a gestão e as famílias e instrumentalizou os gestores para o planejamento de ações democráticas de atualização do PPP das escolas envolvidas.

Os gestores foram convidados a realizarem um diagnóstico do entorno da escola e, com base nesse “retrato”, planejarem e implementarem práticas educativas que estimulassem a relação da escola com a comunidade e cidade, estabelecendo parcerias com os grupos e instituições do bairro e da cidade de forma cooperativa. Chamou-nos atenção o fato de alguns gestores mencionarem a importância desse trabalho e o quão surpresos ficaram de não

conhecerem muitas instituições localizadas no entorno da escola e as inúmeras possibilidades de parcerias que poderiam nascer dessa relação, fortalecendo a escola e melhorando/fortalecendo a sua relação com a comunidade. Como disse Rubem Alves,

Gente de boa memória jamais entenderá aquela escola. Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram. (Alves, 2001).

Talvez seja necessário esquecer aquela escola que conhecemos para poder gestar uma escola alicerçada na ideia de comunidade como pertença, cuidado mútuo e valorização das diferenças. Acreditamos que o estado de diálogo e a ética amorosa, incorporadas as ações da gestão escolar, podem ser um caminho possível para fazer acontecer a comunic(ação) na escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.

BIESTA, Giert. Há a necessidade de redescobrir o ensino? *In*: FABRIS, Elí Henn; DAL'LIGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto da (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade**: Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2012.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021a.

HOOKS, bell. **Ensinando a comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021b.

PACHECO, José. **Aprender em Comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

SANDRI, Catia Simone Pinto. **Estratégias de comunicação organizacional e gestão de crise de imagem em instituição pública de ensino**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/153377>. Acesso em: 23 out. 2023.

SENNETT, Richard. Juntos. **Os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

RECH, Tatiana Luiza. O exercício da cooperação como estratégia política na escola. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini (org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 64-72.

OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Henn. A pesquisa como prática de (de)formação nas escolas de educação básica: possibilidades para processos inclusivos e de engajamento social. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini (org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 138-146.

TAVARES, D. C. *et al.* A Política de Cooperação como Estratégia para a Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual na Educação a Distância. **EAD em foco**, v. 12, n. 2, 2022.





Parte

7

**LABDOC
E AS CIDADES**



14

Vinícius Silveira Borba

LABDOC-CIDADES:

A CONSTITUIÇÃO DE UM LABORATÓRIO
DE DOCÊNCIAS SOBRE AS POSSIBILIDADES
EDUCATIVAS EM TERRITÓRIOS URBANOS

INTRODUÇÃO

Como podemos envolver a cidade em nossos processos educativos? Enquanto professor, como é o nosso olhar para os territórios urbanos e como os apresentamos para os nossos alunos? As formas de ver, pensar e estudar a cidade enquanto território educativo são os temas abordados no laboratório de docências contemporâneas sobre as possibilidades educativas em territórios urbanos (LABDOC-CIDADES). Temos uma tendência a ver, descrever e apresentar a cidade por meio de seus marcos, pontos turísticos, locais comerciais, padronizados, planejados, paisagens belas e com vitalidade. Ou seja, limitamos a cidade a uma imagem, coletiva ou individual, produzida por nós mesmos ou pelos outros (Borba, 2015). De forma similar à constituição das imagens, no campo da Educação, muitas vezes vemos a cidade sob a perspectiva de um lugar educativo apenas a partir de seus espaços planejados e institucionalizados. Desse modo, com o intuito de ampliar a percepção sobre o lugar em que se vive, dotando de intencionalidade os encontros entre a Educação e os territórios urbanos é que constituímos o LABDOC-CIDADES.

O referido laboratório foi um espaço empírico de experimentação que, a partir do relato de experiências e de estudos coletivos, oportunizou experiências coformativas e colaborativas, nas quais os saberes e conhecimentos foram partilhados, inspiradas nos estudos desenvolvidos por Fabris (2017; 2021; 2022) que propõem um conceito de formação como (de)formação, em que o sujeito tem parte ativa no processo de transformação da sua subjetividade no sentido de rever-se constantemente, estar consciente de suas escolhas, saber estudar para tomar decisões justificadas a partir de experimentações e experiências desenvolvidas no laboratório e na escola.

Para o estudo de questões que envolvem a cidade, foi criado o LABDOC-CIDADES, em Charqueadas/RS, cujas participantes foram

as professoras³⁹ da Educação Básica da rede pública municipal. O laboratório de docências foi proposto como uma ação de formação continuada para as professoras das dezessete instituições de Ensino Fundamental e da Educação Infantil da rede municipal e teve como tema: “possibilidades educativas envolvendo a cidade”.

Em laboratório, as professoras foram convidadas a estudar a cidade a partir de um conjunto de conceitos dos Estudos Urbanos⁴⁰. Posicionamos a cidade de Charqueadas/RS como objeto de estudo por meio da análise do espaço físico, conhecendo diferentes ferramentas de conhecimento, buscando ampliar as nossas percepções sobre a cidade, para então, a partir do lugar em que se vive, desenvolver propostas educativas envolvendo os campos, conteúdos e competências pertinentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Exercitamos nosso olhar crítico para a cidade enquanto espaço educativo, por meio de uma abordagem que buscou dar visibilidade aos espaços comuns, ou seja, aqueles espaços que não foram planejados para serem educativos, que não foram certificados ou legitimados como tal.

No LABDOC-CIDADES, nós, participantes do laboratório, tomamos a cidade conforme defende o sociólogo Richard Sennett (2018) ao afirmar que uma cidade é “torta, aberta e modesta”. Torta porque é diversa, porque se deforma e porque suas desigualdades são gritantes, cheia de contradições e ambiguidades. Aberta porque implica em um sistema de adequação entre o estranho, o curioso e o que é possível, em que uma ampla rede de componentes sem

39 Por se tratar de um grupo formado em sua extensa maioria por mulheres, neste texto, uso o indicativo feminino para me referir à totalidade do grupo que, como veremos na caracterização das participantes da pesquisa, é formado por 23 professoras e 2 professores.

40 Refiro-me aos Estudos Urbanos, conforme definição de Bueno em Benini e Rosin (2018), a todas as abordagens relacionadas aos estudos das cidades, que se originam de várias áreas, como Geografia, Sociologia, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Direito, e demais áreas das ciências que procuram estudar gestão urbana e ambiental, cidade contemporânea, sustentabilidade e questões ambientais.

controle central e com regras simples de operação dá origem a um comportamento coletivo complexo. E modesta no sentido do fazer modesto, pois a cidade se constitui de pequenos atos e, quando possível, as pessoas se enobrecem na cidade, fazendo pequenas coisas.

Neste texto, apresento as escolhas teórico-metodológicas pertinentes à constituição do laboratório de docências sobre possibilidades educativas nas cidades. Descrevo o LABDOC-CIDADE realizado em Charqueadas/RS com a descrição do percurso formativo, acompanhado de algumas percepções das participantes captadas ao longo do processo.

ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO LABDOC-CIDADES

Além da pesquisa (de)formação, já mencionada, o percurso formativo foi planejado seguindo outros conceitos que serviram de princípios orientadores. A Artesania como “o impulso humano básico e permanente de realizar um trabalho bem-feito por si mesmo, através da prática concreta e das ideias” (Sennett, 2013, p. 19) orientou o pensar e o fazer das práticas em laboratório. Segundo Sennett (2013), o trabalho artesanal de cooperação é um sistema aberto no qual todos podem cooperar e as soluções são postas de forma recíproca. Desse modo, foi possível oportunizar reflexões sobre as suas práticas por meio da construção e reconstrução de atividades em um regime de cooperação entre as professoras participantes.

Outros conceitos descritos foram trazidos para o contexto do laboratório e adotados como princípios de trabalho. Um deles foi o conceito de coprodução (Sennett, 2018), em que o planejador – ou nesse caso o professor que coordena a formação – não explica nem propõe um exercício e aguarda o resultado, mas sim coproduz

com as participantes uma alternativa a partir de um determinado problema ou conteúdo. Relatando suas experiências com consultas públicas para a elaboração e definição de alternativas urbanísticas em comunidades, o sociólogo nos explica:

Em geral, se faz uso de documento, que quase ninguém na sala de aula leu de fato, acompanhado de viva-voz de uma apresentação de slides, sendo as imagens passadas rápido demais para realmente serem absorvidas. O ambiente físico pode militar contra o envolvimento; uma tribuna elevada, voltada para as fileiras de cadeiras, transforma o público em espectadores. Da mesma forma, as maquetes cuidadosamente preparadas, mostrando a proposta em toda a sua perfeição são acompanhadas da mensagem “olhar, mas não tocar”. O resultado é a desmaterialização das próprias propostas; o público não pode envolver-se em como as propostas seriam percebidas fisicamente ou adequadas à experiência dos moradores com o tempo (Sennett, 2018, p. 274).

Sennett justifica que a coprodução “é um tipo de procedimento que torna o planejamento aberto” (Sennett, 2018, p. 282) que rompe com o método de organização comunitária, adotado pela Escola de Chicago, deixando as pessoas interpretarem por si mesmas as leis, regulamentos e critérios complexos vistos em poucos minutos. “Com o conhecimento ainda limitado das possibilidades, as pessoas tendem a recorrer ao que é conhecido e tradicional” (Sennett, 2018, p. 281).

Portanto, a coprodução foi assumida como uma forma de trabalho durante as atividades coletivas do laboratório. Após a apresentação dos conceitos e ferramentas, colocávamo-nos com os grupos para ouvi-los e ajudá-los a pensar em possibilidades, algo similar à formação do arquiteto, em que, na graduação, o professor senta ao lado do aluno e discute conjuntamente soluções para os projetos, em um atelier próprio para esse fim. Sennett finaliza argumentando que “o bom da coprodução é que ela fala no plural,

criando diferentes versões de uma Cidade Aberta” (Sennett, 2018, p. 285). No LABDOC-CIDADES, essa coprodução é assumida também como (co)formação (Fabris; Sebastiany, 2022), uma vez que estão em um laboratório de docências para pensar sobre os conhecimentos específicos, pedagógicos, as formas e modos de ser e agir das professoras, quando tomam a cidade como objeto de estudo e pesquisa em suas docências.

Outro conceito é a formação educativa como espaço de diálogo, inspirado nos estudos de António Nóvoa e bell hooks. Nóvoa (2022, p. 19), ao defender a escola como bem comum, chama a atenção para “o comum que vem da comunicação, pois é nele que residem as possibilidades de diálogo e de partilha com os outros”. Assim como, conversar para compartilhar informações e trocar ideias é uma prática que, “tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico, contribui para que o aprendizado possa ocorrer em durações variadas e que o conhecimento possa ser compartilhado em diferentes registros do discurso” (hooks, 2021, p. 91). Além do compartilhamento de informações que oportunizaram os debates e a (de)formação, foi proporcionado um momento individual de fala para que, em cada encontro, todas as vozes fossem ouvidas ao menos uma vez. Pois, oportunizar um momento de fala e escuta de cada aluno contribui para estabelecer uma conexão e criar um contexto positivo para o aprendizado (hooks, 2021), além de fomentar o engajamento e a participação no seu processo formativo na concepção de (de)formação.

O ato ou processo de estudar, associado a tantas outras ações realizadas com o intuito de compreender algo que se desconhece ou que se tem pouco conhecimento também foi um conceito fundamental para as ações do laboratório. Três autores fundamentaram os nossos atos de estudar. Larrosa (2018), em sua obra *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*, ao defender o protagonismo do estudo em sala de aula, apresenta-o como composição de sujeito, espaço e tempo, em que somente com essas três presenças o estudo é possível. Com Biesta (2020), por sua vez, ressaltamos que o



estudo serve para construir significado e criar possibilidades de existir no mundo enquanto sujeito. Por fim, a ideia de que quando algo é escolhido para estudar, esse algo começa a fazer parte do nosso mundo e a nos formar, refere-se a Simons e Masschelein (2013).

Com o grupo, utilizamos o conceito de Caixa de Ferramentas (Fabris, 2020), criado a partir dos estudos foucaultianos e que concerne aos aportes teóricos e práticos de diversas questões educacionais para auxiliar nas demandas, especialmente, porque passam a entender que ferramentas são conceituais, embora nunca sejam inseparáveis da dimensão prática. Esse é outro desafio da formação de professores, pois, na cultura formativa a teoria e prática, são tomadas como separáveis e valorizadas desse modo, quase sempre mais a dimensão prática (Boff, 2019). No laboratório, realizamos vários experimentos para que todos possam entender que não há teoria sem sua dimensão prática e vice-versa, sendo, portanto, indissociáveis. Desse modo, também é uma estratégia para fugirmos das famosas “listas de boas práticas”, para reforçar que a professora tem conhecimentos para criar suas docências, o que ela precisa são boas ferramentas e conhecimentos para o exercício da profissão.

A partir desses conceitos, desenvolvemos, para a rede de Educação Básica do município de Charqueadas/RS, o LABDOC-CIDADES como proposta de ação formativa e colaborativa com um tema específico voltado para a cidade e com os seguintes objetivos: (1) promover a formação continuada de professores e ampliar o olhar para a cidade, fazendo uso dos conceitos de artesanaria e de (de)formação; (2) estudar conceitos dos Estudos Urbanos, buscando desenvolver um olhar crítico para diferentes espaços da cidade como possibilidades educativas.

Desse modo, o laboratório envolveu um constante exercício ao seguir pistas que indicavam aproximações ou distanciamentos entre os objetivos da ação formativa e aquilo que era compreendido pelo grupo. A seguir, ao apresentar o relato dos encontros, neste

breve ensaio, além das teorias e métodos, ressalto a intencionalidade formativa em cada ação, no sentido dado por Enzweiler (2017, p. 47), "onde o professor em um exercício artesanal deve estar atento às capacidades e aos modos de aprendizagem dos sujeitos, articulando suas intenções com os avanços e percalços que cada aluno possa apresentar".

A CONSTITUIÇÃO DO LABDOC-CIDADES

O laboratório de docências sobre cidades foi realizado na forma de um ação de extensão em parceria entre a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e a Secretaria de Educação do município de Charqueadas/RS (SMED). No início do ano letivo de 2023, a ação formativa foi divulgada para os professores da rede municipal por meio dos grupos de mensagens on-line coletivas das 17 escolas e pelo Instagram. Foram ofertadas 40 vagas para os 17 estabelecimentos de ensino do município, buscando professores representantes de todas as unidades de ensino em seus diferentes níveis e áreas de formação, buscando também uma maior abrangência territorial. Foram propostos cinco encontros presenciais, no entanto um encontro a mais foi realizado⁴¹ no salão da SMED. Os encontros aconteceram na última quinta-feira de cada mês, no horário das 13h30min até às 16h30min, conforme cronograma (Tabela 1). A UNISINOS disponibilizou a plataforma virtual Moodle para realização das atividades virtuais, consulta de materiais didáticos e envio de informações. A locação, organização, limpeza do espaço, transporte dos participantes, o fornecimento de mobiliários, equipamentos e materiais permanentes de exposição de mídias foram disponibilizados pela SMED.

41

As alterações do cronograma de planejamento da ação formativa são relatadas e justificadas na seção que apresenta a descrição do percurso formativo.

Tabela 1 – Cronograma de atividades de formação de professoras

DATA	TÍTULO	DESCRIÇÃO	CARGA-HORÁRIA
Início do ano letivo	Divulgação	Divulgação, durante a abertura do ano letivo, do curso de formação para os servidores municipais da Educação Básica.	Carga-horária para o curso = 0h. Fala de divulgação com duração de 15 minutos na abertura do ano letivo ou envio de material de divulgação.
Março	Inscrições e acessos	Escolha dos professores representantes das escolas, inscrições on-line e liberação de acessos ao Moodle da Unisinos.	Carga-horária para o curso = 0h.
27 de abril	1º Encontro LABDOC-CIDADE	Apresentação de aportes teórico-metodológicos e realização de atividade individual prática.	Carga-horária para o curso: presencial = 3h. on-line = 5h
25 de maio	2º Encontro LABDOC-CIDADE	Realização de atividade prática em grupos de 3 a 4 integrantes e apresentação e discussão dos resultados.	Carga-horária para o curso: presencial = 3h. on-line = 5h
29 de junho	3º Encontro LABDOC-CIDADE	Apresentação de aportes teóricos e atividade prática em grupos.	Carga-horária para o curso: presencial = 3h. on-line = 5h
31 de agosto	4º Encontro LABDOC-CIDADE	Apresentação de aportes teóricos e atividade prática em grupos.	Carga-horária para o curso: presencial = 3h. on-line = 0h
28 de setembro	5º Encontro LABDOC-CIDADE	Atividade prática, visita técnica pela cidade de Charqueadas/RS.	Carga-horária para o curso: presencial = 2h. on-line = 1h
26 de outubro	6º Encontro LABDOC-CIDADE	Atividade prática, reflexões e encerramento da formação.	Carga-horária para o curso: presencial = 3h. on-line = 7h
TOTAL			40h

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Em cada encontro, houve sempre um momento de abertura e acolhimento, uma atividade de fala individual e escuta de cada participante, um momento de estudo sobre o material produzido pelas participantes, o intervalo para o lanche coletivo e um momento para o estudo dos conceitos urbanos. O espaço físico era organizado e preparado durante as manhãs dos dias dos encontros, organizando as mesas de acordo com a atividade e instalando equipamentos de multimídia como computador, tela e projetor. Previamente, por meio de um questionário on-line, foi realizado um mapeamento dos territórios da cidade onde as participantes realizavam suas propostas educativas. Dessa maneira, por meio de um questionário inicial, que faz parte de um primeiro movimento de abordagem formativa, buscamos compreender o panorama acerca das práticas educativas anteriores ao exercício em laboratório, com o intuito de dar início às discussões acerca da cidade e possibilidades de ações. Os demais processos e métodos que compuseram os encontros presenciais e as atividades assíncronas serão descritos a seguir.

DESCRIÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO NO LABDOC-CIDADES

O primeiro encontro presencial aconteceu no dia 27 de abril de 2023 e contou com a presença de 21 professoras. O espaço físico foi organizado para a realização da primeira atividade com mesas dispostas para acomodar grupos exatos de cinco pessoas. Via grupo de WhatsApp, algumas professoras se voluntariaram para proporcionar o lanche coletivo, assim, a mesa do café da tarde foi se formando à medida que as participantes chegavam.

Após a apresentação individual, na qual as participantes compartilharam seus nomes, escola(s)⁴² e as etapas de ensino em que

42

Algumas das professoras participantes também exercem a docência em escolas da rede estadual ou em escolas municipais de outras cidades.

atuam, damos início à primeira atividade chamada “O Jogo dos Mudos”, cujo nome remete à postura de se emudecer diante dos demais participantes. Cada professora recebeu um envelope fechado com peças em formatos de figuras geométricas variadas e, em grupos de cinco pessoas, tinham como meta a construção individual de um quadrado, sendo que: (1) não poderiam estabelecer nenhum tipo de comunicação verbal ou não verbal; (2) só poderiam pegar ou descartar peças, utilizando as sobras do centro da mesa; (3) não poderiam ajudar na tarefa individual da colega; e (4) os quadrados deveriam ser todos iguais. Uma participante iniciou em pé e, ao circular pelos grupos, poderia trocar de lugar a qualquer momento, assumindo a posição de alguém que estivesse sentada. Cumpriria a missão aquele grupo que, seguindo as regras, conseguisse construir cinco quadrados iguais.

Após cerca de vinte minutos de silêncio, que por vezes era quebrado por alguns risos, murmúrios e expressões de desconfiança, os grupos foram completando a atividade. Aqueles que cumpriam a missão deveriam permanecer em silêncio até que todos encontrassem a solução, que era única, para realizar a missão coletiva (Figuras 1 e 2). Finalizada a montagem dos quadrados de papel pelos grupos, passamos para a segunda parte da atividade, que consistiu em ouvir o relato individual sobre a sua participação no jogo, as diferentes percepções e como cada um se sentiu ao executar uma tarefa de forma coletiva e com as regras propostas no início.

Figura 1 – Primeiro encontro do LABDOC-CIDADES, apresentação do grupo



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Figura 2 – Primeiro encontro do LABDOC-CIDADES, dinâmica do “Jogo dos Mudos”



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Os relatos trouxeram variadas percepções e situações, por exemplo: algumas professoras afirmaram ser muito difícil e angustiante realizar a atividade sem poder estabelecer comunicação; algumas não se sentiram em um estado de cooperação, mesmo estando juntas, pois não estavam se comunicando; houve uma professora que reuniu todas as peças para si, com o intuito de resolver o quebra-cabeças sozinha; outras pensaram que havia algum erro na organização do jogo e, por esse motivo, não estariam encontrando a resposta; houve relatos indicando que o jogo se movimentava quando chegava uma integrante nova no grupo; e muitos acabaram quebrado a regra da não comunicação ao alertar algumas possíveis soluções às colegas com olhares, gestos e palavras.

Cada professora teve a oportunidade de se expressar e à medida que as falas vinham sendo proferidas, os conceitos e princípios usados para planejar a formação foram sendo introduzidos na conversa. As situações ocorridas na atividade inicial serviram de exemplo para significar os conceitos de cooperação, artesanaria, formação pela (de)formação e escola como um bem comum. Na dinâmica, os grupos formados por cinco pessoas foram associados às escolas e ao fato de que, muitas vezes, trabalhamos no mesmo ambiente sem saber as dificuldades e soluções adotadas pelos colegas.

Da mesma forma, associamos aquele integrante que circulava entre os grupos, levando as soluções de um grupo para outro como alguém que circula entre as diferentes unidades escolares de uma mesma rede em busca de experiências diversas e soluções para problemas comuns. A atividade resultou em uma maneira lúdica e rica de abordarmos conceitos e princípios importantes para o processo formativo em curso e para a vida.

A conversa em torno do “Jogo dos Mudos” se estendeu para o intervalo com o lanche coletivo que teve duração de cerca de 20 minutos. Consideramos o momento do intervalo como algo importante onde a (de)formação aconteceu de maneira informal e espontânea. Além das reverberações acerca da dinâmica inicial da formação, outras questões sobre o atual momento político, sobre as situações das escolas, a falta de professores no início do ano letivo, necessidades de contratações, saúde e família foram surgindo em meio à conversa informal dos pequenos grupos.

Após o intervalo, fizemos o uso de projeção de telas elaboradas com auxílio de slides para apresentar formalmente os conceitos norteadores da pesquisa formativa, estabelecemos o nosso contrato pedagógico e apresentamos os resultados produzidos a partir das respostas do questionário on-line fornecidas pelas participantes. No que concerne ao contrato pedagógico, combinamos os prazos para elaboração e postagem das propostas de atividades na Plataforma Moodle, falamos sobre a importância da participação e das trocas de vivências durante os encontros presenciais, além da importância do estudo e das leituras. Referente às leituras, decidimos por um sistema de “leitura posterior”, ou seja, a leitura de um material sobre determinado assunto disponibilizado após a apresentação do referido tema no laboratório de docências, para que as professoras lessem para significar o conteúdo já apreendido oralmente durante os encontros presenciais.

Também realizamos a apresentação da caracterização das respondentes, o que gerou discussões bastante interessantes sobre

o potencial e riqueza de uma formação cooperativa em um grupo com diferentes idades, tempos de exercício da docência e experiência de atuação em diferentes etapas da Educação Básica. Os dados produzidos sobre os locais considerados potencialmente educativos na cidade também suscitaram bastante curiosidade e questões para reflexão. Por exemplo: por que a maioria citou os mesmos lugares na cidade, sendo que cada pessoa trabalha em uma escola diferente? Quais são os atravessamentos existentes que padronizam essas escolhas? Essas foram algumas das questões que foram discutidas em virtude do mapeamento das práticas educativas na cidade. O primeiro encontro foi finalizado com os combinados sobre o itinerário formativo e as atividades assíncronas. Cada professora participante ficou com o compromisso de escrever a Memória do Primeiro Encontro e postar um Plano de Aula envolvendo uma prática educativa na cidade.

O segundo encontro presencial do LABDOC-CIDADES aconteceu no dia 25 de maio de 2023 e contou com a presença de dezoito professoras participantes. O encontro foi elaborado seguindo o planejamento de duas etapas, sendo que a primeira etapa, focada na produção das professoras, foi elaborada a partir do conteúdo de dezoito memoriais do primeiro encontro e dos dezessete Planos de Aula postados na Plataforma Moodle. A segunda etapa abordou os conceitos e ferramentas dos Estudos Urbanos, com material complementado a partir dos termos e conceitos urbanos citados pelas professoras nesses mesmos documentos.

Os professores foram acolhidos com a leitura de um trecho do livro *Cidades Invisíveis* de Calvino (1990). Em seguida, houve um momento de fala individual e escuta, centrado no significado, para cada um, da expressão “Eu sou de Charqueadas”, em virtude da declaração de uma professora, no primeiro encontro. O momento individual proporcionou falas muito reveladoras. Destacou-se o depoimento de uma participante que se emocionou ao dizer que apesar de morar há 12 anos na cidade, sempre fala que não é de

Charqueadas. Segundo a professora, “eu preciso mudar meu pensamento sobre isso, é importante para mim e para meus alunos. Se moro aqui há doze anos, então também sou daqui. Sou de mais de um lugar”. Assim, a discussão inicial foi sobre o que é ser de um lugar. É nascer no lugar? É viver neste lugar? Ficou o entendimento de que o sujeito é de um lugar quando ele passa a viver nele. Discutimos, então, os conceitos de Espaço, Lugar, Território e Territorialidade, importantes compreensões para o entendimento das formas para uma Cidade Aberta.

No segundo encontro, as mesas estavam dispostas em um formato de semicírculo para a realização de uma atividade coletiva, envolvendo todo o grupo. A partir dos Planos de Aula elaborados pelas professoras, formatamos propostas de práticas educativas envolvendo a cidade, excluindo os nomes e as possíveis referências de identificação. Cada participante recebeu uma proposta para fazer a leitura individual e escrever algumas sugestões para aprimorá-la. Em seguida, cada professora leu a proposta e suas sugestões para o grupo, acrescentando outras ideias. Aos poucos, as professoras foram se dando conta de que as propostas educativas que estavam sendo apresentadas se tratavam, na verdade, das suas próprias propostas. A atividade foi finalizada com a ampliação do repertório, além de sugestões de aprimoramento das suas próprias ações. As práticas educativas e suas sugestões foram os temas levados para o momento do intervalo com o lanche coletivo.

O segundo momento do encontro foi dedicado à apresentação dos conceitos relativos aos estudos urbanos. Elaboramos uma proposta voltada para a apresentação de alguns conceitos e definições importantes para o desenvolvimento de um trabalho voltado para as cidades. No entanto, identificamos, nos Planos de Aula, a utilização de outros termos, conceitos e nomenclaturas que geraram algumas dúvidas. Sendo assim, o conteúdo apresentado na formação foi o resultado de um planejamento prévio enriquecido com as necessidades de um grupo específico.

Trabalhamos, com as professoras, uma espécie de glossário de termos usados nos Estudos Urbanos, apresentando suas diferenças, semelhanças, ressaltando o potencial dos referidos termos para um trabalho educativo e apresentando alguns exemplos, como a definição de cidade, município, meio urbano e rural, a diferença entre território e territorialidade, o conceito de vizinhança, comunidade, sociedade e população, espaço e lugar, espaços públicos e privados, entre outros. Também apresentamos termos que, por vezes, são usados como sinônimos: fronteira, divisa, limite e perímetro. Muitos termos urbanos possuem diferentes significados e, nesse sentido, apresentamos as abordagens e exemplos adotados por Sennett (2018) ao se referir a eles.

Finalizamos o segundo encontro fazendo as combinações sobre o próximo ciclo formativo e sobre as atividades assíncronas. As professoras ficaram com a tarefa de escrever a Memória do Segundo Encontro e postar outro Plano de Aula, dessa vez com algumas especificidades. Como os planos postados no primeiro ciclo foram redigidos de uma forma livre – cada professora usou o roteiro de sua preferência –, muitas não descreveram algumas etapas que considero importante para pensar práticas educativas, por exemplo a introdução e alinhamento do conteúdo com a BNCC, formas de avaliação, combinados iniciais com os alunos, entre outros. Em virtude disso, elaboramos uma sugestão de roteiro a ser seguido na elaboração da segunda atividade e definimos uma temática comum que foi a busca de realidades locais para pensar em ações educativas na Educação Básica.

O terceiro encontro presencial aconteceu no dia 29 de junho de 2023 e contou com a presença de dezesseis professoras participantes. O encontro foi elaborado seguindo o planejamento de duas etapas, sendo que a primeira etapa, assim no segundo encontro, foi elaborada a partir do conteúdo de treze memoriais do primeiro encontro e dos nove planos de aula. A segunda etapa foi elaborada a partir dos conceitos de Kevin Lynch (2009) desenvolvidos no livro *A Imagem da Cidade*.

Iniciamos a tarde do encontro com uma proposta de atividade individual: a elaboração de um mapa mental da cidade de Charqueadas. Cada professora recebeu uma folha em branco e tiveram quinze minutos para elaborar, individualmente, um mapa da cidade, buscando representar os caminhos e as referências na paisagem que são marcantes e perceptíveis. Em seguida, cada professora fez uma fala individual, apresentando seu mapa para o restante do grupo, o que gerou um momento descontraído de escuta individual, no qual foram ressaltadas algumas similaridades e representações inusitadas. Os mapas mentais foram recolhidos por nós para auxiliar na segunda parte do encontro, servindo de exemplo para ilustrar os conceitos urbanísticos.

Finalizada a dinâmica de acolhimento, abordamos as realidades urbanas – tema dos Planos de Aula elaborados no percurso formativo – com a fala da Prof. Elí tratando sobre as questões das vivências dos alunos em que trabalhamos valorização de culturas e especificidades locais, diálogos e o respeito ao tempo de cada um. A fala, pela sua potência, foi um guia, uma introdução para que as professoras participantes trouxessem para a pauta os exemplos de suas vivências com os alunos, famílias, costumes e culturas da cidade. O primeiro momento foi concluído com a apresentação e discussão sobre as possibilidades educativas das obras publicadas sobre a cidade de Charqueadas/RS e região.

Os livros foram para a mesa do lanche coletivo para consulta e manuseio do grupo durante o intervalo. Após o encontro, os livros foram digitalizados e disponibilizados na Plataforma Moodle para as professoras utilizarem em suas atividades docentes. O segundo momento foi dedicado aos conceitos de Kevin Lynch (2009) sobre a imagem da cidade, pois também são entendimentos prévios necessários para melhor compreensão das formas para uma Cidade Aberta. Sennett (2018) faz uso do conceito de Imaginabilidade, por exemplo, que é a qualidade de lugar que lhe dá uma alta probabilidade de evocar uma imagem forte em qualquer observador (Lynch, 2009).

Também falamos sobre os elementos que marcam uma cidade, como os caminhos, limites, bairros, pontos nodais e marcos, apresentando as definições do autor e exemplificando com os mapas mentais elaborados pelas professoras no início do encontro. Por fim, apresentamos algumas ferramentas para trabalhar com mapas on-line como o Snazzy Maps, o Open Street Map, o catálogo de imagens históricas da Google Earth Pro e as imagens antigas da Google Street View.

O encontro foi finalizado com os combinados sobre o terceiro ciclo formativo, entre eles: o recesso do mês de julho, a escrita da Memória do Terceiro Encontro e uma revisão do nosso acordo pedagógico em virtude da queda de produção das atividades postadas na Plataforma Moodle. Algumas professoras alegaram dificuldades com o uso da plataforma e falta de tempo. Então, acordamos de passar a realizar as atividades do laboratório de forma síncrona, presencialmente durante os encontros a partir do mês de agosto.

O quarto encontro presencial aconteceu no dia 31 de agosto de 2023 e contou com a presença de quatorze professoras participantes. O encontro foi elaborado seguindo o planejamento de dois momentos, de acordo com o que foi acordado no final do mês de junho: o primeiro momento para estudarmos os conceitos e ferramentas dos estudos urbanos, e o segundo momento para a realização de atividades com as professoras por meio da coprodução.

Como estávamos retornando do recesso do mês de julho, a abertura do encontro foi feita com as falas individuais e escuta atenta do grupo acerca dos conceitos e ferramentas já estudados, como uma forma de revisão do que já estudamos até aquele momento. Cada professora lembrou um tema diferente que marcou a sua trajetória pessoal até o momento. Relembramos o conceito de Artesania e (de) formação, os significados das expressões sobre cidades, as obras históricas já publicadas, as ferramentas para trabalhar com mapas on-line e o conceito de Imaginabilidade.

A revisão dos conceitos foi importante para a introdução do conteúdo específico programado para o quarto encontro: as formas

de uma Cidade Aberta (Sennett, 2018). Com o auxílio de projeção de tela do material elaborado, apresentamos as definições teóricas das formas para uma Cidade Aberta: Espaços Síncronos, Pontuação e Marcadores, Porosidade, Incompletude e Forma-tipo. Os possíveis exemplos na cidade de Charqueadas foram citados pelas professoras participantes, juntamente com as possibilidades educativas desses espaços). Ao procurar exemplos para materializar as formas de uma Cidade Aberta, as professoras foram trazendo, como possibilidade educativa, outros espaços, diferentes daqueles mencionados no questionário que produziu os dados iniciais descritos anteriormente.

Após o lanche compartilhado do intervalo, foi iniciado o momento de realização da atividade. Iniciamos o exercício apresentando as habilidades essenciais que, conforme Sennett (2018), constituem a base da perícia artesanal. Segundo o autor, são as capacidades de localizar, questionar e abrir, sendo que “a primeira tem a ver com tornar algo concreto; a segunda, com refletir sobre suas qualidades; e a terceira, com expandir o seu sentido” (Sennett, 2018, p. 309). Localizar é saber especificar onde, na cidade, está acontecendo algo importante; questionar é saber investigar com curiosidade, mesmo não havendo dúvidas inicialmente; abrir é estar aberto para fazer as coisas de maneira diferente para o deslocamento de uma esfera de hábitos para outra.

A partir dos conceitos, apresentamos a proposta de atividade que consistia em localizar, questionar e abrir as possíveis formas de uma Cidade Aberta na cidade de Charqueadas. Cientes da proposta, as professoras formaram grupos de três a quatro integrantes, de forma livre. Cada grupo recebeu um mapa da cidade impresso em uma folha de tamanho A2, lápis, borracha e um conjunto de canetinhas hidrocores de 12 cores, a fim de discutirem os conceitos e marcarem no mapa as suas percepções sobre os possíveis espaços da cidade para, por meio das formas para uma Cidade Aberta, desenvolverem práticas educativas.

As professoras organizaram-se em quatro grupos e a atividade foi desenvolvida com bastante entusiasmo e leveza, segundo as professoras, desenhar e pintar é sempre leve e lúdico. Muitas professoras relataram que estavam analisando atentamente a cidade de Charqueadas por meio de um mapa pela primeira vez. Alguns grupos relataram que existem conexões entre lugares da cidade que só são perceptíveis quando vistas em um mapa, segundo uma das professoras, “quando caminhamos pela cidade não conseguimos perceber certas relações existentes entre lugares no espaço urbano”. Os grupos também ressaltaram que existem desenhos de ruas e limites entre bairros que possuem uma forma interessante, cujas interfaces são potências educativas até então não percebidas. Durante a atividade, fomos conversando com cada um dos grupos, trocando ideias, ouvindo, fazendo algumas questões e sugerindo que conversassem com os outros grupos que estavam pensando sobre os mesmos lugares ou temas semelhantes.

Finalizamos o encontro do mês de agosto fazendo os combinados e apresentando a proposta de alteração do cronograma com a inserção de uma atividade de saída pela cidade de Charqueadas. Reforçamos algumas questões como a pontualidade, o uso de protetor solar, o porte de água e lanche, o uso de roupas confortáveis e o uso de equipamentos para fazer registros fotográficos, vídeos e anotações pessoais. Em seguida, abordamos questões relacionadas às possibilidades de apresentação da atividade de fechamento da formação, cuja proposta estava prevista para outubro de 2023. As professoras ficaram com o compromisso de escrever a Memória do Quarto Encontro na Plataforma Moodle, única atividade assíncrona e on-line.

O quinto encontro presencial do LABDOC-CIDADE aconteceu no dia 28 de setembro de 2023 e contou com a presença de quatorze professoras participantes para a realização de uma saída pela cidade de Charqueadas. O itinerário planejado inicialmente sofreu alterações por conta das fortes chuvas que atingiram o Rio Grande

do Sul no mês de setembro e pela limitação de tempo disponível do meio de transporte fornecido pela SMED.

A saída pela cidade foi planejada com o propósito de discutirmos no local algumas questões relacionadas às vivências de eventos que ocorrem no espaço urbano, bem como a análise das configurações morfológicas e espaciais da cidade e suas relações com as práticas educativas. Essas relações poderiam ficar mais claramente explícitas quando vividas e observadas no local. Assim, tínhamos como intuito discutir os diferentes modos de proceder, os acordos pedagógicos necessários e a atenção a outras questões para uma saída de campo com estudantes das etapas da Escola Básica.

Nessa atividade, além de considerarmos as mudanças ocasionadas pela transposição da sala de aula da escola para o espaço da cidade, propusemos um exercício de pensamento para inverter a lógica praticada por elas e pensar em uma prática educativa em que a cidade seja um objeto de estudo em si, uma pauta de reflexão sobre o ambiente construído e o cidadão. Quais questões a cidade desperta quando o aluno brinca, pensa, analisa, reflete e vive a cidade? Nesse sentido, antes de iniciarmos o trajeto, conversamos por trinta minutos, lembrando as formas de uma Cidade Aberta e debatendo sobre algumas possíveis questões que poderiam ser observadas durante a atividade.

O itinerário e os pontos de parada foram pensados a partir de alguns propósitos: visitar lugares até então pouco pensados como espaços educativos; espaços urbanos que representassem as formas de uma Cidade Aberta; ruas com diferentes características morfológicas; bairros que oferecessem diferentes equipamentos e estruturas urbanas; lugares cujas construções pudessem suscitar histórias e memórias por parte das professoras participantes.

A visita técnica aconteceu ao longo de todo o itinerário, pois, mesmo de dentro do ônibus, as professoras viram lugares de seus

cotidianos de forma coletiva e com objetivo específicos. O primeiro ponto de parada foi a Vila dos Portos⁴³, que era uma antiga área rural que, nos últimos anos, tem recebido empreendimentos imobiliários novos. Dessa forma, as professoras puderam ver a cidade se constituindo e a paisagem se modificando, assim como pensar sobre estruturas existentes e faltantes, padrões construtivos e prioridades das empreiteiras imobiliárias para a construção de novas áreas de moradia.

Embarcamos com destino ao segundo ponto de parada e, no caminho, circulamos por dentro das novas áreas urbanas que estão se constituindo. O local da segunda parada foi escolhido por apresentar dois contrastes, além de ser uma área residencial consolidada nos anos de 1960, tendo o seu traçado urbano concebido em conformidade com características das Cidades Jardins⁴⁴, como as ruas sem saída e traçados orgânicos, extensas áreas verdes, construções padronizadas e caminhos exclusivos para pedestres. A pauta das discussões foi justamente as diferenças entre bairros vizinhos que são atendidas pelas mesmas escolas, além de histórias pessoais de professores que viveram suas infâncias naqueles lugares.

Ao produzir dados para a minha pesquisa de mestrado na área de Planejamento Urbano, concluí que os padrões construtivos e o bom estado de conservação do Bairro AFP conferem a ele uma boa imagem pública e um status elevado em relação às demais localidades da cidade. Padrões de ocorrência física contribuem para que a cidade possa exercer as suas diversas funções. Porém, “existem padrões que atendem aos quesitos sociais e simbólicos que podem servir para comunicar determinados conteúdos e significados socialmente relevantes” (Borba, 2018, p. 125). Então, intercalar a parada no bairro Piratini entre outros bairros com configurações distintas

43 O nome faz referência à família Porto, antiga proprietária das terras do lugar.

44 Conceito desenvolvido na Inglaterra, no séc. XIX por Ebenezer Howard, que foi brevemente citado nesta pesquisa.

foi planejado com o intuito de ressaltar os contrastes existentes entre as localidades.

Durante o trajeto do segundo para o terceiro ponto de parada, algumas professoras perceberam interfaces entre bairros que poderiam ser exemplos de fronteiras ou de divisas, conforme conceitos estudados na concepção de Sennett (2018). O terceiro ponto de parada foi no Bairro Centro que possui características físicas diferentes dos bairros anteriores e algumas peculiaridades históricas. A área onde hoje é o centro da cidade foi construída pela antiga empresa de mineração, que desmontou casas de madeira na cidade vizinha de Arroio dos Ratos, reconstruiu-as e as doou aos trabalhadores da mineração (Pires, 1986). Apesar do desenvolvimento urbano, muitas dessas unidades ainda existem e conferem à paisagem urbana uma certa similaridade por conta das repetições, ao mesmo tempo em que há a existência de contrastes. Também é uma área acessível para muitas escolas e território de vivências de muitas pessoas, por isso foi escolhida para lançar coletivamente um novo olhar para buscar outras possibilidades de estudo.

Nesse ponto da visita, parte do trajeto foi feito a pé. Na Avenida 7 de Setembro (Figura 3), o grupo ficou subdividido e surgiram muitas histórias a respeito das infâncias das professoras, das indústrias que estão localizadas na região e que foram avistadas durante o caminho. Particularmente, eu gostaria de poder estar presente em todos os grupos de conversa, pois foi o momento de maior interação entre os participantes. Uma professora afirmou sempre ter percebido certa similaridade entre as casas do centro, mas nunca havia parado para pensar no assunto, outra professora ensinou às demais que o formato do telhado da antiga Aços Finos Piratini, hoje Gerdau S.A, foi a inspiração para o desenho do brasão do município. Essas e outras histórias foram pontecendo a caminhada do grupo até o embarque para o último ponto de parada.

Figura 3 – Saída pela cidade: caminhada ao longo da Av. 7 de Setembro



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Ao chegarmos em um dos pontos de acesso à orla do Rio Jacuí, pois a cidade foi construída de costas para o rio e nem todos os pontos da margem são acessíveis ao público, deparamo-nos com casas e ruas alagadas, situação ocasionada pela enchente do rio. A escolha do local foi feita em virtude do Rio Jacuí, em si, e de alguns prédios antigos que estão localizados na região, como o primeiro bar da cidade e o antigo cinema, assim como para as professoras conhecerem os estaleiros. Algumas professoras desconheciam essa atividade fabril na cidade. Também foi possível falarmos sobre a atividade de pesca artesanal, sobre o canal navegável, sobre os afluentes do Rio Jacuí e importância econômica e ambiental deles.

Ao retornarmos para a SMED, reforçamos os combinados sobre o último encontro, a apresentação final dos experimentos ou experiências das práticas envolvendo a cidade elaboradas pelas professoras e o encerramento presencial da pesquisa formativa. As professoras ficaram com o compromisso da escrita da Memória da Saída pela Cidade na Plataforma Moodle.

O sexto encontro presencial do LABDOC-CIDADES aconteceu no dia 26 de outubro de 2023 e contou com a presença de

nove professoras participantes. Em virtude das agendas escolares, feiras científicas e reunião de dirigentes e assessores escolares que aconteceu no mesmo dia, algumas professoras não compareceram ao encontro e entregaram as suas atividades final de forma virtual. Organizamos a sala com uma única mesa retangular com guloseimas e bebidas, na qual as professoras se acomodaram ao redor para conversar, lanchar e apresentar suas experiências e experimentos educativos na cidade. Não foi uma apresentação formal, no sentido de termos aporte de projeção de slides ou tempo determinado para cada fala. Cada professora trouxe as suas produções impressas que foram sendo apresentadas, apreciadas e discutidas com tempo livre.

As falas de algumas professoras levaram mais tempo, outras menos, tornando-se uma tarde muito produtiva com relatos sobre as produções individuais, acordos para parcerias entre escolas e retornos sobre as transformações ocorridas durante a pesquisa formativa. A tarde se encerrou com uma fala de agradecimento da assessora pedagógica da SMED e despedidas do grupo que esteve envolvido por seis meses no itinerário formativo sobre práticas educativas envolvendo a cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve ensaio, procurei relatar as escolhas teórico-metodológicas e intencionalidades que deram suporte para a realização de uma ação formativa em laboratório sobre possibilidades educativas em territórios urbanos. O objetivo não era apresentar o teor do material produzido durante a formação docente ou seus resultados analíticos, mas sim descrever as dimensões teóricas envolvidas no pensamento, na construção e no desenvolvimento de uma ação (de) formação. Assim como registrar uma forma de pensar a educação

em uma cidade torta, aberta e modesta, desprovida de espaços concebidos previamente como educativos.

Concluo acionando Bernard Charlot (2005), que nos diz que a nossa ligação com o saber é uma relação de sentido e, portanto, de valor entre um indivíduo ou um grupo e que, portanto, precisamos permitir aos alunos compreenderem que o saber também pode apresentar sentido em si mesmo. Por meio de conceitos como a Artesania e a noção de Aberto e Fechado de Sennett (2018), foi possível ver a potência dos lugares tortos e modestos ao tomarmos os conceitos como uma lente que nos ajuda a reconhecer diferentes realidades existentes em uma mesma rede, ajudando-nos a pensarmos na cidade que queremos, que merecemos, e a ver a nossa cidade com olhos que ampliam as nossas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- BIESTA, Gert J. **A (Re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 205 p.
- BOFF, Daiane Scopel. **O espectro teoria-prática e a produção de significados da docência em matemática**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.
- BORBA, Vinícius Silveira. Espaços Prisionais e a Cidade: uma abordagem sociológica acerca do complexo penitenciário de Charqueadas/RS. In: Conferência Nacional de Urbanismo do CAU/RJ, 3., 2012, Brasília. **Anais [...]**, CAU/BR: Brasília, 2012.
- BORBA, Vinícius Silveira. **A influência de características morfológicas no desempenho e apropriação de espaços urbanos: estudo de caso de Charqueadas-RS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 150 p.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. 287 p.

ENZWEILER, Deise. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e aprendizagem**. Curitiba: Appris, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. Projeto de Pesquisa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19**. Projeto de pesquisa. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. *In*: PEREIRA, Antônio Serafim (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/6f8845_b8fbcfdad9944a5c94f2dd962524ba06.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021. 296 p.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. São Paulo: Autêntica, 2018. 523 p.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Lisboa: Edições 70, 2009. 198 p.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 174 p.

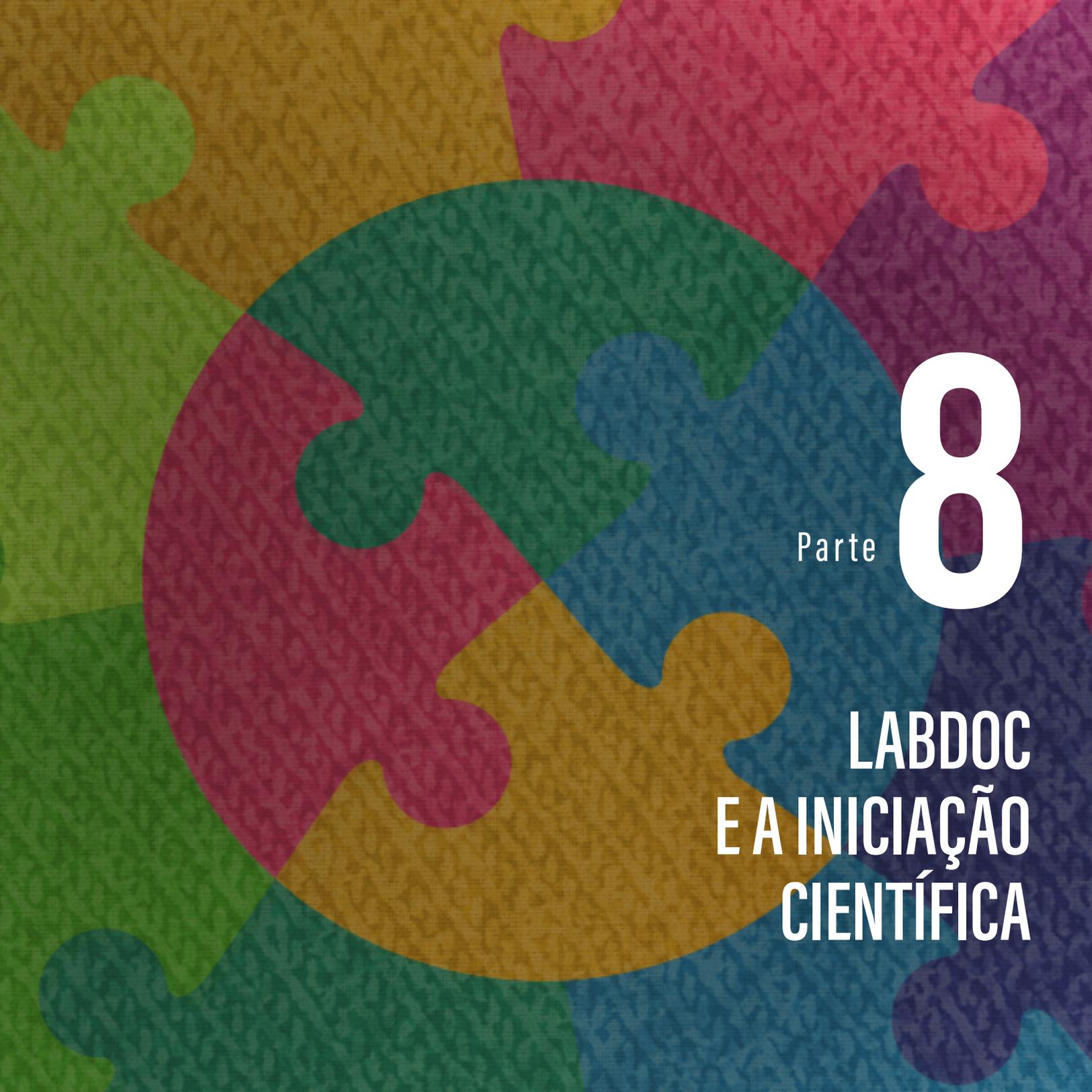
NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. [Colaboração de Yara Alvim].

PIRES, Saldino Antônio. **Charqueadas**: sua origem, sua história, sua gente. Charqueadas: Folha Mineira, 1986. 156 p.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2013. 360 p.

SENNETT, Richard. **Juntos**. Rio de Janeiro: Record, 2020. 360 p.

SENNETT, Richard. **Construir e Habitar**: ética para uma cidade aberta. Rio de Janeiro: Record, 2018. 377 p.



Parte **8**

**LABDOC
E A INICIAÇÃO
CIENTÍFICA**



15

*Caroline Haussmann
Ana Laura Becker da Silva*

**A INICIAÇÃO
CIENTÍFICA
NA PESQUISA
(DE)FORMAÇÃO:**

**O LABDOC COMO ESPAÇO
EXPERIMENTAL E EXPERIENCIAL**

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva e etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros (Barros, 2002, p. 79).

Ao fazer o uso da epígrafe acima, reforçamos o trabalho realizado no LABDOC na busca de romper com as ações automatizadas e naturalizadas. No processo de exercitar o pensamento, pensar de outros modos tudo o que fazemos e em nossas docências. Assim, conseguirmos ser Outros em tudo.

Este capítulo apresenta um relato reflexivo, organizado em quatro seções, sendo essas “Aprendendo a ser pesquisadoras: sobre escovar dados, conceitos e metodologias”; a primeira; seguida da “Participação de cada uma nos grupos específicos”; “Escovando conceitos e dados: resultados das produções para as mostras de IC”; e “(De)formando-se através do exercício e da experiência: o entrecruzar das aprendizagens”, envolvendo as nossas experiências como bolsistas de Iniciação Científica (IC) na pesquisa (de)formação coordenada pela nossa orientadora Prof^a. Dr^a. Elí Fabris e desenvolvida em um Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC), bem como graduandas do curso de Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Neste capítulo, destacamos os experimentos desenvolvidos junto com as professoras pesquisadoras das escolas e os resultados mais significativos deste trabalho no laboratório.

APRENDENDO A SER PESQUISADORAS: SOBRE ESCOVAR DADOS, CONCEITOS E METODOLOGIAS

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei

que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. [...] (Barros, 2003).

O ato de escovar palavras exige a prática do cuidado, pois “[...] a palavra se torna mais do que palavra quando o poeta a escova, para nela fazer viver uma memória” (Souza, 2013, n.p.). Desse modo, o processo de aprender a ser pesquisadora também reivindica cuidado – com o sentido e de si mesmo, de descobrir-se, de autoconhecer-se.

A partir disso, fomos envolvidas em experiências coformativas (Bahia, Fabris, 2021) junto com as *professoras pesquisadoras da escola* e nas nossas produções durante este tempo presente na pesquisa, em busca de “[...] um desejo de pertencimento a uma comunidade formativa”. (Bahia; Fabris, 2021, p. 202). Justificamos o uso do termo *professoras pesquisadoras da escola*, pois aquilo que fazem e produzem é muito importante para ficar apenas restrito aos muros das instituições escolares das quais fazem parte. Como consequência disso, os pesquisadores e pesquisadoras da universidade as convidam para trabalharem sobre si, sobre a sua docência, para exercitarem a reflexão sobre a sua ação pedagógica, sabendo justificar as suas escolhas, fazendo o uso do exercício de pensamento (Masschelein; Simons, 2014) e da hiper crítica (Veiga-Neto, 1996), desenvolvidas como algumas das ferramentas do LABDOC.

O exercício do pensamento é um trabalho sobre si mesmo em relação com o outro, e que, de acordo com Arendt (1990), não

pode ser aprendido, mas tem que ser desenvolvido diariamente, realizado repetidamente. O exercício de pensamento exige o expor-se, a escuta do outro, a reflexão sobre o quê, como e por que fazemos o trabalho individual e coletivo. Como sinalizam Masschelein e Simons (2014, p. 14): “Assim, pensar significa: não se esquecer de si mesmo. Não se esquecer de si mesmo como sujeito da ação, como sendo uma inserção no tempo, um início através do qual as forças (histórica, psicológica, social...) atuam”.

A hipercrítica, ou crítica radical, relaciona-se às nossas escolhas, àquilo que fazemos. Ela nos convoca a compreendermos o que criticamos e por que criticamos, a percebermos os caminhos que seguimos na sala de aula e as causas que fundamentam o nosso fazer docente. Pensar sobre o que fazemos. Ir às raízes. Saber justificar. Como evidencia Veiga-Neto (1996, p. 26), “[...] pode se dizer que ela está sempre disposta a se ‘curvar sob si mesma’, a ‘puxar o tapete sobre o qual ela mesma se coloca’. Por isso, a hipercrítica é sempre provisória, transitória, nômade, inacabada e incompleta”.

Fundamentadas nisso, tomamos como inspiração a poesia *Somos filhos da época*, da escritora polonesa Wisława Szymborska (2011) e, em nosso texto, apresentamos uma parte dela para reforçar e/ou ampliar essas discussões. Nossas ações e decisões são políticas: elas reverberam, de maneira ou de outra, significativamente dentro e fora da escola.

Somos filhos da época / e a época é política [...] / O que
você diz tem ressonância, / o que silencia tem um eco /
de um jeito ou de outro político (Szymborska, 2011, p. 69).

A nossa integração ao grupo possibilitou nos aproximarmos das leituras e dos autores trabalhados na disciplina de Prática de Pesquisa, desenvolvida às quartas-feiras à tarde com a orientadora, os mestrandos, os doutorandos e nós, alunas da graduação e na função de bolsistas de Iniciação Científica. Além das aulas de Prática de Pesquisa, participamos do Grupo Interinstitucional de Pesquisa

em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI), que naquele momento estudava com a obra do sociólogo Richard Sennett, *O Artífice* (2013). A possibilidade de discutir novos olhares com pessoas mais experientes, os orientandos, revelou-se uma experiência enriquecedora, que contribuiu significativamente para nossa formação acadêmica em Pedagogia.

Após a leitura do projeto de pesquisa da orientadora, da inserção no grupo de pesquisa e do processo de letrar-se na pesquisa (de)formação, iniciamos o contato com as transcrições dos encontros da primeira fase do LABDOC, ocorrido no ano de 2022. Frequentemente, essa metodologia de registro, estudo e pesquisa é concebida, muitas vezes, como uma tarefa técnica, burocrática e trivial. Entretanto, a proximidade com as transcrições representou um momento importante e relevante para nós, bolsistas de Iniciação Científica, pois foi possível compreender qual era o trabalho desenvolvido no LABDOC, que nos atraiu pelo desejo de nos (de)formarmos nesse espaço, ao “[...] despir-se das certezas, das verdades absolutas e dos modos preestabelecidos [...]” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 64).

Sendo assim, a transcrição tornou-se mais do que transcrever apenas o que era dito, sem relevância, sentido ou intenção. A transcrição oportunizou nossa entrada cada vez mais próxima ao cerne da pesquisa, de compreender suas nuances e complexidades, bem como aprimorar nossa habilidade de análise. Transcrição é exercício de pensamento. É estudo. Transcrição possibilita escovarmos dados, conceitos e metodologias, exercitando o cuidado com o sentido da palavra. Entretanto, mais do que isso, ela exige comprometimento com o material.

Dessa forma, com cada transcrição assumimos o desafio de cuidar eticamente do que cada professor(a) pesquisador(a) da escola dizia e como dizia, atentando-se para que o material fosse mantido de forma sigilosa, utilizando siglas para só depois compartilhar o material com o grupo de pesquisa. Cada grupo possuía

suas siglas. Para o grupo de Educação Infantil, designamos como “PEI” (Professor/a de Educação Infantil) e o número do/a participante; para os Anos Iniciais, “PAIEF” (Professor/a de Anos Iniciais do Ensino Fundamental); para os Anos Finais, “PAFEF” (Professor/a dos Anos Finais do Ensino Fundamental); e, para o grupo de Gestores, “GES” (Gestor/a).

EXPERIMENTOS E EXPERIÊNCIAS NOS GRUPOS ESPECÍFICOS DO LABDOC

No laboratório, realizamos, em parceria com a orientadora, todos os processos de inscrição dos(as) professores(as) da rede municipal de São Leopoldo/RS, organizando os grupos de WhatsApp e o cronograma que seria apresentado no primeiro encontro da segunda fase do LABDOC, em março de 2023. Tivemos a oportunidade de escolher o grupo que mais se alinhava com nossos interesses e objetivos de formação, engajando-nos a auxiliar na preparação dos encontros junto com a orientadora e os(as) coordenadores(as) de cada grupo.

Nesse tempo, estudamos, junto com o grupo, sobre a área de pesquisa da qual fazíamos parte, compartilhando experiências com professoras da mesma etapa de ensino, enriquecendo nossa bagagem profissional e refletindo sobre as práticas educacionais contemporâneas, bem como os modos de ser docente, tornando-se um espaço potencial de (de)formação, em que aceitamos o convite da transformação de si e do outro, sendo convocadas a pensar juntas. Assim, no laboratório,

Intercalam-se momentos de formação com momentos de discussão referentes à pesquisa. Por isso, o trocadilho **(de) formação** - ao mesmo tempo em que se pretende formadora, ela “deforma”. Trata-se de uma pesquisa

que **tem na crítica radical** a sua premissa maior, isto é, **ir às raízes, historicizar, escrutinar as relações de poder, buscar deslocamentos, pensar de outros modos**, ver sob outros ângulos e perspectivas (Fabris, 2017, p. 9 *apud* Fabris; Sebastiany, 2022, p. 63, grifos nossos).

Ao participarmos dos grupos específicos que escolhemos (Educação Infantil e Anos Iniciais), também fomos convidadas a nos desafiar, transformando o experimento em experiência, dando potência à produção conjunta com as pesquisadoras da escola.

No grupo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as pesquisadoras da universidade realizaram os experimentos mobilizando as potencialidades das especificidades das docências por meio da arte, inspirando-se na obra *Oráculo das Árvores*, da artista plástica Clarice Borian⁴⁵, que utiliza o bordado de palavras e dizeres em folhas secas da natureza como um modo de expressão artística. Além disso, em cada encontro, as professoras eram convidadas a realizarem um *bordado de si*, escolhendo palavras e/ou manifestações que representassem o que havia as mobilizado, dando sentido ao seu processo formativo e à sua docência.

Ao longo dos encontros, as coordenadoras do grupo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Eduarda Sebastiany e Sabrine Bahia, foram apresentando temáticas por meio de experimentos que as professoras pesquisadoras traziam como relevantes em suas docências (algumas delas sistematizadas através da plataforma Moodle) para serem discutidas de diferentes formas nos encontros. Nas temáticas que eram apresentadas e trabalhadas no encontro, sempre estavam presentes o posicionamento e as vivências/experiências das pesquisadoras da escola, e elas mesmas demonstravam como se sentiam perante o cotidiano escolar, com os seus alunos

45

Clarice Borian é uma artista brasileira formada em Antropologia. Ela faz o uso de folhas secas como tela para as suas criações, bordando palavras e dizeres sobre elas, ampliando seu olhar sobre a natureza e a simplicidade do que lhe é essencial.

e na sala de aula. Essa partilha foi muito importante para estreitar os laços, evidenciando que a solidão docente era algo real, explícito e soava como um pedido de acolhida e amparo, o que trouxe sentido ao conceito de experiência coformação. Fabris e Bahia (2021, p. 120-121) nos ensinam que

[...] experiência coformativa é aquela que é incorporada ao ser que vive a experiência, mas que é produzida pelas relações consigo mesmo e com outros que estão eticamente comprometidos com a formação desse sujeito da experiência; esse outro pode ser o colega professor, o futuro professor, o professor da universidade e ou de outras escolas; enfim, todos que partilham as práticas formativas e são por elas envolvidos nessa experiência coformativa. [...] Além disso, a experiência coformativa envolve uma atitude, um desejo de pertencimento a uma comunidade formativa.

No primeiro encontro presencial, realizado no dia 7 de agosto de 2023, as pesquisadoras da universidade apresentaram às participantes algumas obras da artista Clarice e lançaram um desafio que todas as professoras pesquisadoras (escola e universidade) deveriam coparticipar, exercitando a exposição e sendo ativas nos encontros. O desafio lançado era de cada uma bordar uma folha, escolhendo uma palavra que desse significado a todo o processo vivido no LABDOC 2023, para ser apresentada no último encontro presencial, bem como fazer um relato de experiência.

Todavia, por que nos referimos a essa proposta lançada como “desafio”? Porque a maioria demonstrou ter uma má lembrança do bordado ou nunca sequer ter bordado algo. Desacomodar-nos a experimentar algo exige abertura e flexibilidade para deixar-se tomar por essa experiência.

A partir desse momento, passamos a detalhar a escolha de cada uma nesse processo de criação e subjetivação. A palavra que eu, Caroline Haussmann, escolhi para bordar na folha foi *(de)formação*, pois naquele momento era um conceito sobre o qual estava me

debruçando e buscando compreender para um recorte da pesquisa mais abrangente. Outrossim, acredito que esse conceito faz parte de todo o LABDOC, desde o convite para participação até a finalização dessa fase com a produção deste livro. O processo de bordar na folha me gerou um “friozinho na barriga”, por nunca ter sido uma prática presente no meu cotidiano.

O momento de apresentação, no dia 23 de outubro de 2023, exprimia boniteza e potência ao encontro de profissionais tão inspiradoras, assim como tornou-se evidente a transformação e a (de)formação das professoras participantes, quando sinalizam que “[...] a formação que dá certo é muito aquela que passa pelo corpo também, que tem a experiência de bordar a folha, porque me tira do meu lugar-comum [...]” (PAIEF 22, 2023), o que também ocorreu comigo. O LABDOC resgatou o encanto pela docência que algumas disseram ter perdido ao longo dos anos, restaurando a esperança na educação e em seu papel formador de sujeito.

Sendo assim, minha experiência no LABDOC-AIEF e como bolsista de IC nesse grupo de pesquisa permitiu-me aprender o que é ser pesquisadora, tornando-se imprescindível a possibilidade de analisar dados, conceitos e metodologias. Entretanto, acima de tudo, de viver o Laboratório de Docências Contemporâneas inteiramente. A seguir, um registro da minha folha bordada.

Figura 1 - Bordado de si: conceito (de)formação



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

A partir deste momento, eu, Ana Laura Becker da Silva, passo a relatar a minha experiência com o grupo da Educação Infantil, no qual Luciane Frosi Piva, coordenadora do grupo, trouxe-nos a inspiração artística na Ciclotrama, uma obra da artista Janaina Mello Landini⁴⁶. Nessa obra, a autora descreve seu trabalho investigativo desenvolvido desde 2010 a partir do estudo de diferentes áreas de conhecimento e utiliza cordas de diferentes materiais e espessuras, fios e tramas em uma série de obras intitulada de Ciclotramas.

Como fios entrelaçados em um tecido infinito, aprofundamo-nos nas complexidades que sustentam nossas docências. Cada linha entrelaçada se ramificava em inúmeras possibilidades, levando-nos a refletir não apenas sobre o “como” ensinamos, mas também sobre o “por quê” e sobre os seus efeitos na formação de crianças/alunos na Educação Infantil.

Num exercício de investigar compreensões, buscamos analisar algumas camadas que compõem o tecido da Educação Infantil: a indissociabilidade teoria-prática, a importância do afeto no processo de formação, a valorização da singularidade de cada criança como protagonista de sua própria constituição. Nesse processo de viver o laboratório e a pesquisa (de)formação, exploramos algumas especificidades da Educação Infantil, desde os desafios enfrentados nos ambientes educativos até as nuances das relações interpessoais, como aponta a professora ao ser questionada sobre “o que sustenta sua docência”:

“Acreditar que podemos encontrar caminhos que nos conectam ao outro, que as crianças são capazes de transformar o mundo em um lugar melhor e que eu me torno

46 Janaina Mello Landini (20 de setembro de 1974) é uma artista visual contemporânea brasileira cujo trabalho explora a complexidade do indivíduo e do singular através da apreensão semiótica das forças naturais e do comportamento humano. Ela desenvolve uma linguagem artística que aborda a relação entre frequência, ritmo e tempo, revelando a interconexão infinita das trajetórias individuais em sistemas, na sociedade ou no planeta. Suas obras variam em escala, indo de objetos a intervenções em espaços públicos.

melhor ao lado delas. Podemos percorrer caminhos distintos, mas não somos sós. Exemplos de afeto, de alegria, de liberdade, de respeito” (PEI 4, 2023).

Com essas reflexões entrelaçadas pela inspiração da Ciclotrama, exploramos ainda mais nossas docências, guiados pela convicção de que compomos um coletivo com nossas crianças/alunos para construir e explorar conhecimentos sobre o mundo em que vivemos. Acreditamos que, assim como os fios que se entrelaçam na obra de Janaina Landini, também estamos conectados uns aos outros numa teia de relações e aprendizados que transcende os limites do espaço físico da escola, especialmente na Educação Infantil.

É na convicção de que as crianças carregam consigo o desejo da transformação e a potência do presente em ser criança que encontramos o nosso propósito como professoras. Cada interação, cada momento compartilhado é uma oportunidade de nutrir esse desejo, de valorizar o afeto, a alegria, a liberdade, o respeito entre outros. São com esses gestos simples, nesses pequenos atos de intencionalidade, mas principalmente de evidenciar a potência da criança, que criamos condições de possibilidade para a criança “criançar”. Pois, embora possamos percorrer caminhos distintos, estamos unidos por um mesmo propósito: o de respeitar os tempos, as individualidades, os espaços e os sentimentos da criança/aluno. Vejo o espaço do LABDOC-EI como um local produtivo, confortável e propício para os exercícios de (de)formação, pois precisamos desse pertencimento a um espaço que acolha a diferença de ideias, percepções, saberes e fazeres para nos expressarmos e discutirmos nossos argumentos. A seguir, um registro dos movimentos do grupo ao criar sua ciclotrama.

Figura 2 - "Ciclotramando" as docências na Educação Infantil



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

ESCOVANDO CONCEITOS E DADOS: RESULTADOS DAS PRODUÇÕES PARA AS MOSTRAS DE IC

[...] a essência da cooperação é a participação ativa, e não a presença passiva e o desafio da participação é fazer com que justifique o dispêndio de tempo (Sennett, 2012, p. 282-283).

Como na epígrafe acima, a essência da cooperação é uma das importantes ferramentas do universo acadêmico, pois, com base em nossas experiências, evidenciamos que o trajeto formativo se

enriquece com o olhar conjunto em um espaço no qual seja possível existir a coformação, desenvolvendo relações de parceria.

Neste subcapítulo, serão apresentados os resultados das nossas produções para as mostras de IC desenvolvidas. O primeiro evento que participamos foi a XXX Mostra UNISINOS de Iniciação Científica e Tecnológica, conhecida como MIC Unisinos. Ambas desenvolveram projetos que envolviam narrativas de professoras do Ensino Fundamental, utilizando como modo de organizar os materiais empíricos da pesquisa os *grupos de sentido*, em que “[...] o material é recolhido e, a partir das perguntas investigativas e da perspectiva de análise, ele é escrutinado e ganha uma nova organização. [...] Portanto, grupos de sentido são o resultado desses movimentos” (Bahia; Fabris, 2022, p. 124).

Eu, Ana Laura Becker, desenvolvi o trabalho intitulado “As Docências no Ensino Fundamental: Desafios da Inclusão”. A investigação consistiu na análise das narrativas dos professores dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental do município de São Leopoldo, que enfrentam desafios no contexto da educação inclusiva. Através do estudo das experiências compartilhadas por eles, busquei identificar os principais obstáculos enfrentados no processo da inclusão escolar, bem como as estratégias adotadas para superá-los. Com base nas investigações e na análise das narrativas desses professores, foi possível considerar que esses desafios estão condicionados a uma concepção de inclusão como uma *ação* com um fim determinado, e não como um *processo*.

Por conseguinte, concordamos com o posicionamento de Klein (2020, p. 115), quando diz que “[...] não basta que o sujeito acesse a escola; ele precisa habitar esse lugar como pertencente a ele e, por isso, participar dos processos de ensino e de aprendizagem que são pensados para todos.” O que propomos é tomar como

um processo de in/exclusão, pois inclusão e exclusão estão juntos e se alimentam continuamente.

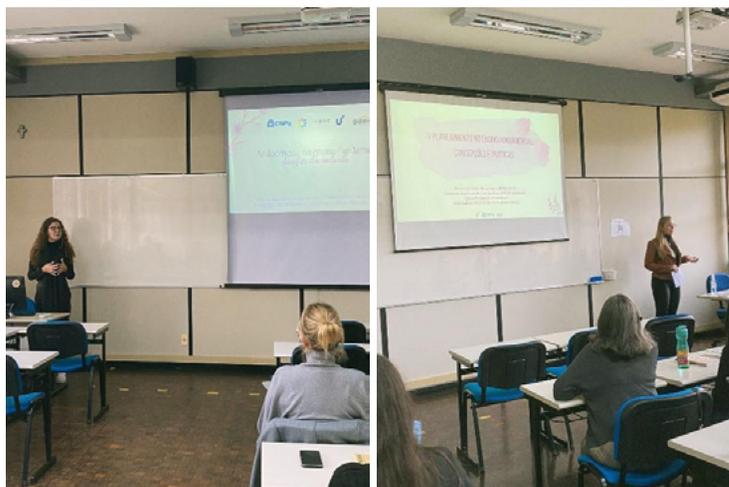
Além deste trabalho, eu, Caroline Haussmann, apresentei na Mostra Unisinos o trabalho intitulado *O Planejamento no Ensino Fundamental: Concepções e Práticas*, no qual busquei analisar as narrativas das professoras do Ensino Fundamental da rede municipal de São Leopoldo/RS sobre como compreendem e desenvolvem o planejamento pedagógico.

A partir disso, a operação sobre o material possibilitou que fosse realizada a leitura e a análise das narrativas das professoras, a organização dos dados em tabelas, a organização dos grupos de sentidos e, por fim, a análise a partir do referencial teórico da pesquisa. Através dos estudos e das investigações, foi possível considerar que a compreensão das professoras sobre o planejamento centrava-se em um conjunto de atividades e exercícios complementares a serem realizados em sala de aula, havendo um impasse sobre a concepção do que se refere às ferramentas para planejar.

Segundo Fabris, Oliveira e Lima (2020, grifos nossos), o planejamento pedagógico envolve artesanaria, autoria, originalidade. É equivocado pensarmos o planejamento como uma tarefa técnica, fixa, engessada e meramente burocrática. Nossos alunos são sujeitos que pensam, que possuem uma história, um nome, uma identidade própria. Quando decidimos seguir o caminho mais fácil, ao reproduzirmos aquilo que já vem sendo produzido e tomado como verdade, corremos o risco de enxergá-los e reduzi-los meramente a números.

Isso nos possibilita afirmar que o planejamento como artesanaria, o saber-fazer referente ao planejamento, o espaço do laboratório pedagógico e o espaço-tempo de criação ainda não foram percebidos, nem o processo coformativo entre as professoras.

Figura 3 – Apresentações dos trabalhos na Mostra de Iniciação Científica, Unisinos, 2023: as docências e o planejamento pedagógico no Ensino Fundamental



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2023.

Na Feira de Iniciação Científica Inovamundi 2023 da Universidade Feevale, tivemos a oportunidade de compartilhar nossos estudos e trabalhos realizados com o nosso grupo da Unisinos, incentivadas pela nossa orientadora, que enfatizou a importância de nos desafiar e de criarmos vínculos com outras universidades. Rememoramos um momento muito bonito do dia das apresentações, em que a professora Elí foi reconhecida pela banca avaliadora, sendo convidada a compartilhar seus saberes e suas concepções ao final das apresentações.

Cada bolsista focou e destacou os seus estudos sobre um grupo específico do LABDOC, sendo eles a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Eu, Ana Laura Becker, apresentei o projeto intitulado *Especificidades das Docências na Educação Infantil: O Olhar Sensível Docente Comprometido com a Criança/Aluno*. Meu trabalho teve

como foco a análise das singularidades encontradas nas práticas das professoras que atuam no grupo de Educação Infantil. Ao explorar o olhar sensível desses docentes, assim como o seu comprometimento com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, busquei destacar a importância de uma abordagem pedagógica centrada na escuta atenta e na valorização da individualidade de cada aluno.

[...] em que convivamos com as crianças com **intencionalidade** pedagógica e com **aprendizagens de ambos** os lados, crianças e professores, em que, por meio de atividades, desenvolvam **aprendizagens significativas**, prazerosas e instigantes (Lima, 2018, p. 21).

Como destaca Lima (2018), isso nos levou a compreender a importância de uma abordagem pedagógica centrada na criança, na qual o aprendizado seja construído de forma colaborativa e significativa.

Durante minha pesquisa e apresentação na FIC, pude perceber inúmeras singularidades presentes no trabalho das professoras de Educação Infantil. Essas profissionais demonstraram uma sensibilidade única para lidar com as necessidades e especificidades de cada criança, criando um ambiente acolhedor e estimulante que favorece o desenvolvimento integral dos pequenos.

Além disso, ficou evidente como essas singularidades contribuem para a construção de uma base educacional sólida e de qualidade na primeira infância. O período da Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, e o trabalho das professoras nesse contexto desempenha um papel essencial na promoção de aprendizagens significativas e no estímulo ao desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

Neste evento, eu, Caroline Haussmann, apresentei o trabalho de pesquisa intitulado *O Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC) como Espaço (De)Formação?* O meu recorte buscou

apresentar o LABDOC como um espaço experimental, experiencial e potencial (de)formação, analisando narrativas de professoras da Educação Básica, assim como sobre o modo que descrevem e se posicionam quanto as suas experiências nesse espaço de pesquisa formativa.

O processo das escolhas teórico-metodológicas seguiu com os grupos de sentido, utilizando referenciais teóricos que trabalhassem com estudos sobre (de)formação, coformação, formação de professores, docência e docência contemporânea. Minhas análises e investigações evidenciam que é preciso uma formação docente que valorize e potencialize as experiências e narrativas dos(as) professores(as), um espaço de escuta ativa, de diálogo e de questionamentos reflexivos sobre as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, no cotidiano escolar. Sendo assim, o LABDOC pode se configurar em um espaço potencial (de)formação para quem assume o desafio da transformação de si e do outro ao viver o *ethos* experiencial, pois, segundo Ferraz e Nunes (2012, p. 112),

[...] nós mesmos precisamos nos deformar para podermos criar novos pensamentos. É entender os futuros professores como não acabados, pois todos somos seres que ainda não estamos definidos enquanto humanos, nos encontramos em processo, em formação constante, sempre a nos diferenciar de fórmulas prontas e formatadoras, sempre a buscar outros sentidos.

Como consequência disso, esses momentos marcam nosso início na pesquisa, em que cada passo se torna um avanço em nosso processo de aprendizagem. Essas experiências nos incentivam e desafiam a explorar novas possibilidades enquanto futuras pedagogas e pesquisadoras.

Figura 4 - Apresentações dos trabalhos na Feira de Iniciação Científica Inovamundi, Feevale, 2023: as especificidades das docências na Educação Infantil e o LABDOC como espaço (de)formação



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2023.

(DE)FORMANDO-SE ATRAVÉS DO EXERCÍCIO E DA EXPERIÊNCIA: O ENTRECRUZAR DAS APRENDIZAGENS

Cruzar, entrecruzar / por cima, baixo, diagonal, / dedos,
mãos, punhos, / braços, abraços, / segurar, força /
leveza, / um vai e vem / que não tem fim, / é movimento!
(Botelho, [s.d], n.p.).

Assim como no poema de Thais Botelho, acreditamos que é no movimento e no entrecruzar que a pesquisa nos convida e nos

desafia – de todos os ângulos e membros. O exercício e a experiência na IC nos reforma, (de)forma, forma, desinforma, inconforma e transforma. E, nesse movimento permanente, foi possível viver o *ethos* formativo do LABDOC, que não era restrito somente aos pesquisadores da escola, mas aos pesquisadores da universidade que aceitaram habitar, pertencer e se (de)formar neste espaço de potência, coformando junto com o outro.

Durante esse período, vivenciamos desafios que nos estimularam e nos mobilizaram a olhar diferente. Esse pensar de outros modos e olhar para além das evidências, como nos orienta Larrosa (2000, p. 83-84), contribuiu expressivamente para o nosso desenvolvimento e avanço junto ao grupo de pesquisa.

Esse processo de (de)formar-se liga-se a toda experiência que adquirimos, amarrando os fios entrecruzados provenientes do nosso trajeto formativo. Experienciamos os processos que envolvem a organização do material de pesquisa, aprendendo a fazer o uso de grupos de sentido – muito utilizados e presente nos trabalhos desenvolvidos pelo nosso grupo –, que são oriundo das narrativas recorrentes dos encontros do LABDOC. Além disso, um outro exercício importante foi o de aprender a realizar as análises do material, unindo-as aos referenciais teóricos, ampliando as possibilidades de trabalho. Trabalhamos junto com a nossa orientadora em seu relatório de pesquisa, que sempre tem algo a nos ensinar, partilhando seus modos de fazer, sua autoria e sua criação.

O desejo de estar e de pertencer a esse grupo manifestou-se como impulso para aceitarmos a nos expor, nos (de)formar e sermos *outras*.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Textura**, v. 23, n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Grupos de sentido. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.) **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BARROS, Manoel de. Escova. *In*: BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BOTELHO, Taís. Cruzar, entrecruzar por cima, baixo,... *In*: Pensador. [s.d.]. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTM5MDQxNg/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. *In*: PEREIRA, Antonio Serafim (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 13., Blumenau, 2020. **Anais** [...]. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2020. p. 1-6.

FERRAZ, Cláudio Benito; NUNES, Flaviana Gasparotti. Ser Professor: deformar e criar pensamentos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 94-113, jul./dez. 2012.

KLEIN, Rejane Ramos. Uma agenda para o debate sobre uma escola inclusiva. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: para pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e a educação. *In*: SILVA, Thomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIMA, Samantha Dias de. **Pedagogias, infâncias e docências**: o que narram as acadêmicas sobre suas aprendizagens?. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 21, n. 33, p. 13–31, 2018. DOI: 10.24934/eef.v21i33.1519. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1519>. Acesso em: 17 jun. 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SOUZA, Elton Luiz Leite de. Manoel de Barros: o “escovar a palavra”. *In*: **Multidão**: poesia, arte & filosofia, 21 fev. 2013. Disponível em: <https://multitudopoesiaartefilosofia.blogspot.com/2013/02/maneol-de-barros-o-escovar-palavra.html>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós estruturalista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, 1996.





Parte **9**

**LABDOC
E PESQUISADORAS
COLABORADORAS**



16

*Antônia Regina Gomes Neves
Daiane Scopel Boff*

**O LABDOC COMO
UMA PROPOSTA
DE SUBVERSÃO:**

**INOVAÇÃO
E INDISSOCIABILIDADE
TEORIA E PRÁTICA**

O LABDOC: UMA PROPOSTA “SUBVERSIVA” E INOVADORA

Após passarmos, enquanto humanidade, por tantas experiências a partir dos anos 2000, como a pandemia, o *boom* das redes sociais e a mudança radical do público que ensinamos na escola, ainda é possível manter as mesmas práticas formativas para estudantes e professores? Afirmamos que não. Na mesma forma, também iniciamos contrariando a afirmação comum de que a educação é arcaica e não produz inovações. Defendemos neste espaço que, olhando para o universo educacional, é possível identificarmos diferentes inovações e, na formação de professores, um exemplo de inovação e prática significativa é o Laboratório de Docências (Labdoc).

A escola, enquanto instituição que tem sua função e sua importância social, está atenta às mudanças. A educação está também em um entrelugar, em um espaço-tempo descrito por Hannah Arendt (1999) como “Entre o Passado e o Futuro”, pois nessa instituição se ensina o conhecimento socialmente aceito e validado, desenvolvido no passado para as novas gerações, que têm a missão de construir um futuro para a sociedade. Além disso, esse entrelugar pode ser visto como lugar de dúvidas, de incertezas, de angústias e de medo, mas também pode ser visto como um lugar de potência, de criação e de inspiração.

Ao descrever a relação entre passado e futuro, Sebarroja (2003) utiliza a metáfora das musas gregas, que tomaremos emprestada para pensar a formação continuada de professores. Sebarroja lembra que, na mitologia grega, são as musas que trazem inspiração para novas criações. Ao mesmo tempo em que trazem e inspiram o novo, elas são filhas de Zeus, com Mnemosine, a deusa que é a personificação da memória. Essa representação da inspiração entendida como algo que nasce da memória e do conhecimento já

construídos é muito simbólica para pensarmos a formação de professores e a escola como um todo. Afinal, conhecer a profissão é um passo fundamental para a continuidade da formação docente e, ainda, para uma (de)formação continuada.

Pensar um Laboratório de Docências como um espaço/ tempo potente de formação e, também, de deformação pode se apresentar como uma proposta de subversão. Por um lado, ele se mostra contrário às lógicas neoliberais, pautadas pelo consumismo e pela aceleração. Por outro, assume um movimento de contracultura, que vai além da resistência ou oposição, oferecendo uma possibilidade de conduzir e conduzir-se que “[...] não aceita passivamente determinados modos de condução praticados, adquire uma conotação ativa, tem relação com o comum e pode ser compreendida[o] como uma atitude crítica” (Traversini; Lockmann; Goulart, 2019, p. 1574). Um “[...] ‘dar às costas’ a um tipo de condução para exercer outras formas de se conduzir, consideradas produtivas a determinados modos de vida” (Traversini; Lockmann; Goulart, 2019, p. 1575).

Esse movimento que provoca o formar e o deformar-se, assim como pressupõe a pesquisa com os professores e não para os professores, oportuniza a crítica radical e o exercício do pensamento, mobiliza à criação, convidando à exposição e à cooperação entre os pares. Um espaço que se abre para compartilhar, para pensar e repensar, para fazer e refazer, para sistematizar saberes e não saberes, em um processo eticamente engajado.

Nesse sentido, apresentaremos os argumentos que possibilitam identificar a inovação que o Labdoc traz ao contexto educacional e da formação de professores, destacando que o enfrentamento da dicotomia teoria-prática é o principal elemento para tornar as práticas do laboratório significativas e inovadoras.

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: A POTÊNCIA DO CONTEMPORÂNEO NA SALA DE AULA

A inovação é característica visível do contemporâneo; podemos vê-la circular nos mais diversos âmbitos sociais, das empresas ao lazer, dos hábitos de consumo à escola. Gilles Lipovetsky, ao descrever o tempo atual como a hipermodernidade (Lipovetsky, 2004), oferece-nos elementos para compreender a circulação exacerbada da inovação, ressaltando que “[...] a ênfase é na obrigação do movimento, a hipermudança [...]. Na hipermodernidade, não há escolha, não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela ‘evolução’”. (Lipovetsky, 2004, p. 57). Em tal contexto, “[...] quanto menos o futuro é previsível, mais ele precisa ser mutável, flexível, reativo, permanentemente pronto a mudar, supermoderno, mais moderno que os modernos dos tempos heroicos” (Lipovetsky, 2004, p. 57), gerando assim uma “cultura do mais rápido e do sempre mais: mais rentabilidade, mais desempenho, mais flexibilidade, mais inovação” (Lipovetsky, 2004, p. 57).

De acordo com Zygmunt Bauman, “[...] a capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um ‘tempo fixo’ e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis” (Bauman *apud* Porcheddu, 2009, p. 663). Isleide Fontenelle (2012), ao realizar uma crítica ao discurso da inovação na Contemporaneidade, inspira-se em Lopéz-Ruiz para defender que uma das características mobilizadoras no discurso da inovação seria o culto ao novo. De acordo com essa autora (Fontenelle, 2012), levar em consideração o aspecto do culto ao novo é de fundamental importância para compreendermos de que modos a inovação foi se tornando a palavra de ordem. Burkard Sievers (2007) destaca que um dos sentimentos do contemporâneo é a neofilia, ou seja, o culto ao novo. Sendo tratado

como culto, obsessão ou objetivo, o novo, em detrimento de tudo que se torna descartável, contemporaneamente é o que move a economia e a fabricação de bens de consumo.

Retomando ao mito das musas gregas, tomando a memória como inspiração para a inovação, faz-se necessário pensarmos além das dicotomias simplistas entre novo e antigo, entre manter e inovar, e nos afastarmos de um juízo de valor. Assim podemos pensar na inovação como potência do contemporâneo, ou seja, como o que une as potencialidades do que circula na sociedade e se converte em práticas pedagógicas significativas. Estendo nossa reflexão à formação de professores como aquele espaço em que todos temos, sim, muito a aprender com colegas experientes e práticas tradicionais da cultura escolar, mas também como o espaço em que precisamos encontrar, nas práticas escolares institucionalizadas, as sementes do futuro para pensarmos em outras possibilidades para escolas, estudantes e para a própria prática docente.

Nesse sentido, poderíamos entender a educação, e a escola, mais como herança do que como tradição. A herança é um elemento que remete ao que é entregue a alguém novo e que já existia antes de aquela pessoa estar ali, algo valioso e importante. Não se trata de “quebrar com a tradição”, mas de considerar o que se ensina e se aprende na escola como herança e ponto de início, um pilar para uma nova construção.

Vista por essa perspectiva, a proposta do LABDOC torna-se ainda mais interessante e inovadora, pois não se trata de criar algo novo com despropósito ou tendo como base toda a tradição do grupo de pesquisa da coordenadora do Laboratório, Elí Fabris, e todos os estudos sobre formação de professores desenvolvidos no país, mas sim de trazer, em seu desenvolvimento, as sementes do contemporâneo, do que circula na sociedade e de práticas que façam sentido para a comunidade escolar, subvertendo a dicotomia teoria e prática, e destacando o protagonismo dos seus participantes.

TEORIA E PRÁTICA SUBVERTIDAS NO LABDOC PARA CRIAR INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS (DE) FORMAÇÃO

Não analisamos um fenômeno [...] mas um conceito [...], portanto o emprego de uma palavra (Wittgenstein, 2014, p. 160).

A dicotomização teoria-prática é uma problemática recorrente e produtiva na formação de professores (Gatti, 2009; 2019; Veiga-Neto, 2015; Boff, 2020). Entretanto, sobre o que estamos falando quando evocamos essas expressões, teoria e prática? Quais sentidos essas dimensões assumem em nossa linguagem? Como elas foram pensadas no Laboratório de Docências?

Inicialmente, entendemos ser importante considerar que o significado das palavras está intimamente ligado ao contexto em que elas são empregadas, aos seus usos, às regras às quais servem. Esse exercício de pensamento, característico do Laboratório, tem a pretensão de nos desvencilhar, gradativamente, de pensamentos inscritos no arco platônico e na *doutrina dos dois mundos* que, em outros tempos, formaram-nos e nos constituíram professoras e pesquisadoras.

Com modos de ver mais contingentes, olhamos para as docências e para a formação de professores, procurando estabelecer uma crítica radical sobre o que é dito e o que é interdito, e também sobre o que é aceito como verdade nesse campo de formação, especialmente, sobre as tais relações entre teoria e prática. Isso porque, à medida que nos posicionamos em uma racionalidade diferente das que, possivelmente, têm nos ensinado e nos formado, poderemos reconhecer que as discursividades que envolvem essas duas dimensões, teórica e prática, produzem, há muito tempo, o que buscamos transformar na formação de professores: *a dicotomização teoria-prática* ou o *privilegio de uma dimensão sobre a outra*.

Em mais um exercício do pensamento, inspirado nos encontros realizados no LABDOC, buscamos lançar algumas ideias para pensarmos sobre o sentido que teoria e prática assumem em nossas docências e na formação. O nosso objetivo é subverter a lógica que vê essas duas dimensões como naturalmente separadas e hierarquizadas, com uma leitura de mundo se inscreve “[...] na ideia de que o ideal “tem que” se encontrar na realidade. Ao passo que não se vê ainda como ele se encontra aí e não se entende a essência desse “tem que”. Acreditamos que o ideal tem que estar metido na realidade, pois acreditamos já vê-lo nela” (Wittgenstein, 2014, p. 69).

Com Wittgenstein, compreendemos que é por meio da linguagem que somos inseridos e interagimos no mundo, produzindo significados e dando sentido às coisas e às nossas experiências (Veiga-Neto, 2011). Em relação à teoria e à prática, isso implica entender que os significados dessas dimensões são produzidos pelos usos que fazemos dessas palavras na nossa linguagem, uma “[...] linguagem [que] enraíza-se não do lado das coisas percebidas, mas do lado do sujeito em sua atividade” (Foucault, 1990, p. 305) e que é estabelecida em conformidade com as regras que são aceitas como verdade em determinados espaços e tempos. Desde algum tempo, a pesquisadora Elí Fabris nos alerta que

Vivemos em um tempo em que se discutem intensamente os caminhos da educação, em que se verifica o esgotamento das certezas que davam direção ao processo educativo. O fim das metanarrativas da Modernidade, as quais serviam de modelos explicativos para o mundo, nos impõe diferentes impasses. São também esses motivos que nos impelem a buscar outros sentidos para o fazer pedagógico e a discutir o que temos entendido e praticado até agora como pedagogia (Fabris, 2010, p. 233).

Em um diagnóstico do presente, mas com um olhar na historicidade que nos constitui, vemos que ideias polarizadas de teoria e prática foram/são usuais na formação de professores, ressonantes de uma tradição pedagógica fundamentada no dualismo

platônico, “manifesto pela noção de que as teorias estão no mundo das ideias – devendo ser, portanto, perfeitas, rigorosas, abrangentes e definitivas – enquanto que as práticas estão neste nosso mundo sensível, são coisas deste mundo concreto e imperfeito” (Veiga-Neto, 2015, p. 123-124).

Expressões tais como: “só se aprende a fazer, fazendo”, “isso só funciona na teoria”, “é necessário foco na realidade e não na fantasia”, bastante comuns em nossa linguagem, tendem a potencializar a dicotomia e a movimentar a ideia de que uma “boa” formação deve ser pensada na prática e para a prática, o que pode esvaziar de sentido a dimensão teórica, igualmente importante em nossa formação. Marcamos que esse pensamento que maximiza a prática em detrimento da teoria, ou vice-versa, não nos ajuda a sair dessa via de mão dupla e potencializa a compreensão de uma realidade naturalmente e hierarquicamente dicotômica, que tende a funcionar do seguinte modo:

[...] quando os resultados obtidos na prática não se ajustam perfeitamente à teoria – e nunca acontece de fato um ajuste perfeito –, pensa-se logo que ou o problema está na teoria que seria incorreta ou pouco desenvolvida, ou o problema está no mau ou equivocado uso que estamos fazendo dela. Em qualquer caso, mantém-se tacitamente que existe mesmo um mundo da prática e um mundo das ideias, cabendo à boa Ciência fazer as melhores conexões entre esses dois mundos (Veiga-Neto, 2015, p. 124).

No campo educacional, como forma de resolver a dicotomia, “[...] tem sido comum intercalar a teoria com a prática. Em termos do currículo, isso significa adotar um desenho curricular em que haja uma alternância entre disciplinas ou atividades teóricas e disciplinas ou atividades práticas” (Veiga-Neto, 2015, p. 116). Essa construção formativa, em geral, tem produzido uma separação entre aquilo que está significado na ordem do pensamento (lócus primeiro das significações de teoria), daquilo que se inscreve na ordem da ação (lócus primeiro das significações de prática), ou, então, tem distanciado

aquilo que é produzido na universidade daquilo que é produzido na escola (Bahia, 2020; Boff, 2020).

No Laboratório, propomo-nos a pensar a relação universidade e escola a partir de um olhar não dicotômico. Procuramos dar as costas ao arco platônico e à compreensão de dois mundos distintos e hierarquizados. Bem como nos propomos a pensar e a fazer outra coisa, a compreender teoria e prática como dimensões do conhecimento que, embora possam ser potencializadas naquilo que cada uma melhor oferece, formam um todo indissociável. Esse pensamento não é trivial e, por isso, ocupou lugar de importância no Laboratório, pois temos visto que, imersos na dicotomia, tem sido mesmo difícil se desvencilhar do arco platônico e da compreensão de um mundo dual e hierarquizado.

De que modo, então, podemos significar teoria e prática de forma que não haja uma separação a priori entre aquilo que entendemos por cada uma dessas dimensões? No LABDOC, como forma de sair da dicotomia, propomos outra lógica para o pensamento, menos universal e mais contingente, que nos faz compreender e operar com essas dimensões de modo indissociável na docência e na vida. Por isso, defendemos uma formação que faça sentido para as práticas que fazemos, mas entendemos que isso não acontece fora, nem descolado das teorizações, dos fundamentos, dos significados. Isso porque,

[...] não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. Em outras palavras: sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas – ou, simplesmente, práticas – não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias (Veiga-Neto, 2015, p. 131).

Nessa compreensão, subverteremos a lógica dicotômica e nos permitimos compreender teoria e prática como duas dimensões ou duas partes de um mesmo processo ou, ainda, como duas faces de uma mesma moeda que, compreendidas na sua unidade, têm potência de pensar e de fazer, de significar e de criar sentido. Com isso, reconhecemos, também, que todo conhecimento é *indissociavelmente* teórico e prático. Esse argumento reforça, também, o entendimento de que é sempre possível produzir novos conhecimentos, conforme as condições de possibilidade de cada tempo e espaço.

Essa compreensão nos faz pensar de outros modos as práticas formativas contemporâneas, que buscam, assim como o Laboratório, promover um “*constructo formativo* produzido no coletivo, mas assimilado por cada um como uma experiência formativa singular” (Fabris; Lima, 2024, p. 124). O que esse modo de pensar pode fazer em nossos processos (de)formação?

SEMENTE DO CONTEMPORÂNEO NA SALA DE AULA: O PROTAGONISMO DO PROFESSOR POSTO EM MARCHA

Sermos contemporâneos não é uma tarefa isenta de riscos: se estivermos atentos aos sinais do mundo, talvez tenhamos a sorte de eles nos perturbarem a ponto de suscitar o pensamento; mas isso só ocorrerá se conseguirmos escapar dos perigos que aparecem quando pisamos terrenos tão pantanosos sem evitar a complexidade dos fenômenos nem desprezar suas contradições (Sibília, 2012, p. 10).

A Contemporaneidade é entendida aqui, com base no que diz Giorgio Agamben (2009), como o *tempo presente* e mais como uma *atitude* do que como uma determinação temporal.

A Contemporaneidade é uma atitude, um *ethos*, um jeito de viver, de enxergar o mundo e de estar nele, caracterizado como atitude de análise de um tempo. De acordo com esse autor, a Contemporaneidade é “[...] uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo” (Agamben, 2009, p. 59). Desse modo, o contemporâneo implica uma postura de estranhamento com o tempo vivido, no intuito de “[...] ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós” (Agamben, 2009, p. 65).

O contemporâneo, para Agamben (2009), significa ainda estar junto ao tempo vivido, mas ligá-lo a outros tempos e relacioná-lo com outros elementos:

É também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está a altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de ‘citá-la’ segundo uma necessidade que não provem, de maneira alguma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder (Agamben, 2009, p. 72).

O contemporâneo está, portanto, ligado ao que se passa ao seu redor, estabelecendo as relações necessárias com a época vivida e com outros tempos que tornem possível uma interpretação frutífera do presente. É nessa relação de tempos e na mobilização de elementos contemporâneos como formação de professores, protagonismo e personalização que se inscrevem as práticas do LABODC.

Ao analisar historicamente as inovações na educação, é possível perceber que há semelhança entre o que é considerado inovação educativa em diversos momentos históricos. Nesse sentido, são consideradas inovações educativas, comumente, as práticas pedagógicas que estão em consonância com a sociedade da época,

observando a atmosfera contemporânea e incorporando-a na escola (Neves, 2020, p. 185).

Ao mapear práticas pedagógicas contemporâneas (Neves, 2020), foi possível destacar algumas características fundamentais que fazem com que algumas experiências pedagógicas desponham com o título de “inovadoras”: elas tornam o aluno protagonista e convocam ao engajamento, ensinam a aprender.

Tornar o sujeito que aprende e, no caso do LABDOC, o sujeito professor que busca uma formação em sujeitos ativos pressupõe abrir espaço para o diálogo, para acolher o que se traz de conhecimento desde a sala de aula e planejar a formação, levando em conta que os múltiplos conhecimentos são importantes e fundamentais, todos eles contribuem na (de)formação de professores.

A potência do contemporâneo, nesse caso, é o protagonismo: o sujeito agente, que age sobre si e sobre os outros. Ao mesmo tempo em que esse mesmo sujeito parece preferir, como tantas vezes já se discutiu nas universidades, uma formação acelerada, na qual o sujeito seja ouvinte e consuma o conteúdo, agindo na contramão da construção de conhecimento significativo.

Ao propor, enquanto espaço institucionalizado da universidade, uma formação focada no sujeito, em seu protagonismo, com uma pesquisa que é realizada em conjunto com os professores e não sobre os professores, o LABDOC mostra sua potência agindo em estreita relação com a potência do contemporâneo. Ao agir sobre e a partir dos conhecimentos que vão sendo construídos no grupo dos professores sobre sua própria atuação docente, o Laboratório de Docências traz à tona as possibilidades geradas a partir da percepção e da consciência da potência e dos efeitos desafiadores e enriquecedores para professores que passam pelo processo de (de)formação, trazidos pelo tensionamento do presente, do atual, da inovação.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?**: e outros ensaios. Tradução: Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Editora Argus, 2009.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- BOFF, Daiane Scopel; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Profissão docente: formação inicial e a dicotomia teoria-prática. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 810-825, maio/ago. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FONTELE, Isleide A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 100-108, jan./fev. 2012.
- NEVES, Antônia. **Práticas pedagógicas contemporâneas**: uma análise da série Destino Educação: Escolas Inovadoras. 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (de)formação e a produção de um constructo formativo para a formação de professores. In: LIMA, Samantha Dias (org.) **Guia da Educação 4.0**: O Ensino e a Aprendizagem no Ensino Superior no “novo” Século XXI. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.
- PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.
- SEBARROJA, Jaime Carbonell *et al.* (org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; GOULART, Ligia Beatriz. Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: o projeto trajetórias criativas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1566-1586, out./dez. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZZARRO, Rosa. (org.). *Eu e o outro*: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais. Porto: Areal Editores, 2007. p. 19-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em: 6 ago. 2024.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Gramática filosófica**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.





Parte

10

**LABDOC
E SEUS LAÇOS:**

EXPERIÊNCIAS EM OUTROS
LABORATÓRIOS



17

*Viviane I. Weschenfelder
Maria Aparecida Cirilo*

LABDOC EQUIDADE RACIAL:

A COMPOSIÇÃO
DE UMA REDE FORMATIVA
ANTIRRACISTA NO VALE
DO RIO DOS SINOS

INTRODUÇÃO

Vislumbrando um futuro de paz e justiça globais, devemos nos dar conta de que a colaboração é a prática mais efetiva para permitir que todas as pessoas dialoguem juntas, para criar uma nova linguagem de parceria comunitária e mútua (hooks, 2020, p. 78).

Para todos(as) nós que fazemos da docência nosso exercício profissional e matéria para nossa constituição ética e política, não faz sentido algum pensarmos em aprendizagem sem ensino, partilha, colaboração. O conhecimento, quando comprometido com a ciência, também não se desenvolve sozinho. Mesmo após o experimento silencioso em sua bancada no laboratório, o(a) biólogo(a) precisa dialogar com a literatura para analisar seus resultados e apresentá-los à comunidade científica. Na Educação, por tratarmos da formação de pessoas, faz ainda menos sentido pensar em pesquisa de forma solitária.

Acreditando no potencial formativo que há na integração universidade-escola, na ética da partilha e na riqueza da coformação (Bahia; Fabris, 2021), nasceu o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC), coordenado pela Profa. Elí Fabris em conjunto com seu grupo de orientandos(as) e ex-orientandos(as). Desde o início, todos(as) nós sabemos da riqueza desse espaço, embora sem muita certeza do que iríamos encontrar, de como iríamos (nos) desenvolver, uma vez que a pesquisa ocorreria *com* as pessoas, em processo (de)formação (Fabris; Lima, 2022).

Este capítulo apresenta a experiência do LABDOC Equidade Racial. Assim nomeamos o grupo constituído em 2022 por 35 professores(as) de dez redes municipais de ensino do Vale do Rio dos

Sinos, mobilizados(as) a participar de uma pesquisa-intervenção para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras sobre a diversidade étnico-racial na região, fomentando a equidade racial. A pesquisa contou com financiamento da FAPERGS, em um edital de parceria com o SEBRAE/RS.

Figura 1 - Registro do grupo LABDOC Equidade Racial no encontro presencial



Fonte: Material de pesquisa, 2022.

O projeto foi proposto no contexto da pandemia de covid-19. O distanciamento social e as aulas ministradas no formato digital, para muitos sem condições de acesso, aprofundou ainda mais as desigualdades entre brancos e negros. Como destacou o relatório Unicef (2021, p. 26), "é sabido que suas trajetórias escolares também são marcadas pela exclusão: as reprovações e a distorção idade-série incidem sobre negras(os) e indígenas muito mais do que sobre brancos". As pesquisas que articulam o pertencimento étnico-racial às questões de aprendizagem na Educação Básica mostram que há uma relação profunda entre negritude, exclusão e baixo

desempenho acadêmico. (Ladson-Billings, 2008; Oliveira; Abramowicz, 2010; Louzano, 2013).

Dessa forma, a pesquisa visou também atender à obrigatoriedade legal da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), expressa no art. 26A da LDBEN desde 2003. Para as populações negras e indígenas, a equidade racial não é apenas uma questão de cidadania, mas de afirmação identitária e reconhecimento da própria história, movimento fundamental para o protagonismo desses sujeitos e o fortalecimento das lutas por políticas públicas inclusivas. Para a sociedade brasileira como um todo, é uma condição para o desenvolvimento mais equânime do país.

Neste capítulo, compartilhamos resultados da pesquisa desenvolvida com o primeiro grupo de participantes do LABDOC Equidade Racial. Ao apresentarmos a metodologia de trabalho no Laboratório, na perspectiva (de)formação (Fabris; Lima, 2022), nosso intuito é discutir sobre possibilidades de formação continuada para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), mostrando a importância do fortalecimento de redes antirracistas e a articulação entre universidade e Educação Básica. Tomamos como materialidade de análise trechos de entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas neste ano de 2024, com alguns(as) participantes do experimento formativo.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ERER: EQUIDADE RACIAL NO HORIZONTE

No Rio Grande de Sul, a presença de afrodescendentes e indígenas por muito tempo foi considerada inexpressiva e irrelevante no conjunto das populações do Estado. Ao longo do século XX, o desenvolvimento e o progresso no Sul foram sendo delegados ao sucesso da imigração alemã e italiana, o que contribuiu para uma

história que desmereceu outros grupos étnicos, especialmente negros e indígenas (Silva, 2007). Essa pesquisa foi realizada na região do Vale do Rio dos Sinos, que abarca 14 municípios e é considerada o berço da imigração alemã no Estado.

O Vale do Rio dos Sinos, portanto, é um lócus privilegiado para analisar a força da construção do discurso eurocêntrico, excludente e invisibilizador da presença das populações negras e indígenas em sua constituição. Essas versões ainda circulam com força nas escolas e produzem efeitos importantes na construção da subjetividade de todos os sujeitos, especialmente aqueles que historicamente recebem o ônus da exclusão (Gomes, 2012; Silva, 2015).

Nesse cenário acima descrito, o trabalho com a equidade racial torna-se de suma importância. A equidade difere-se da igualdade enquanto conceito, uma vez que está diretamente vinculada à justiça e consiste em fomentar estratégias para eliminar as barreiras que impedem a igualdade de oportunidades. Para Rodrigues (2014, p. 6),

A equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade. [...]. Assume-se que uma sociedade, instituição ou estrutura que não promova o acesso e a participação de forma equitativa é “injusta”, dado que penaliza e discrimina as pessoas por fatores alheios à sua humanidade e mesmo ao seu mérito.

Educar para a equidade racial pressupõe atuar na formação de estudantes e professores(as) para eles compreendam as raízes históricas do racismo no Brasil e a sua permanência até o presente. Pressupõe, também, promover alteração das posturas discriminatórias e garantir não só um olhar inclusivo em relação às diferenças, mas também o fomento de políticas públicas que oportunizem a redução das desigualdades (MEC/SEPPIR, 2004).

Entendemos como formação continuada as atividades desenvolvidas pelos(as) docentes com o intuito de qualificar sua prática pedagógica ao longo de seu exercício profissional, isto é,

após a etapa de formação inicial que concede a habilitação para a docência, em geral nos cursos de licenciatura. Ela tem como objetivo aprofundar os conhecimentos e saberes, uso de metodologias de ensino, dos processos de desenvolvimento cognitivo e ainda conhecer profundamente a cultura local e global (CNE/CP nº 1/2020). Ocorre tanto por ensejo dos(as) próprios(as) docentes, que buscam oportunidades de especialização em encontros formativos, cursos de curta-duração ou pós-graduação, quanto proporcionada pelas redes mantenedoras de educação. Dentre as muitas temáticas que necessitam de formação continuada na Educação Básica contemporânea, deve estar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), mais recentemente também nomeada como Educação Antirracista.

Há mais de duas décadas, o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelece como obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares. Contudo, o Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul - TCE-RS, órgão encarregado de fiscalizar a aplicação da lei, aponta que “mais ou menos 90% dos municípios gaúchos declararam que não houve investimento financeiro na implementação da lei” (Miola, 2021, p. 5). Essa inércia na implementação da ERER reverbera na pouca ou nenhuma formação continuada sobre a temática. A morosidade ou a não implementação do artigo 26A pode ser entendida como estratégia de manutenção do racismo estrutural (Almeida, 2019) e de permanência do que Bento (2022) caracterizou como “Pacto da Branquitude”:

O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia desta herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado (Bento, 2022, p. 24-25).

Ao mapear as experiências formativas sobre a ERER que ocorrem na região, percebemos que, quando elas existem, a maior

parte ocorre por meio de palestras, ações isoladas contratadas pelos municípios para dar conta das exigências legais. Todavia, como nos mostrou Gatti (2003, p. 192),

Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. [...] Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes.

Embora sejam importantes, palestras funcionam como uma sensibilização para a temática da educação antirracista, mas está longe de desenvolver as competências necessárias para que a EREER passe a integrar a ação pedagógica dos(as) docentes, especialmente quando não houve contato com a temática na formação inicial. É importante que tenhamos construções sólidas de novos conhecimentos para que, após a desconstrução de visões preconceituosas, não haja retrocessos discriminatórios. Nesse sentido, Gomes (2012) discute que a descolonização dos currículos é necessária para que haja a efetivação da EREER:

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107).

Uma vez identificada a resistência na transformação do art. 26A em fio condutor dos PPPs e Currículos, o que reconheceria

a contribuição da diversidade étnico-racial e a importância de um posicionamento efetivo contra o racismo, observamos práticas pedagógicas isoladas de docentes que entendem a importância e urgência da ERER em suas escolas. Essas ocorrências solitárias são visíveis nos municípios do Vale do Rio dos Sinos, como Johann (2024) constatou em sua pesquisa sobre educação em direitos humanos.

Não é de estranhar que os relatórios do TCE/RS evidenciem o fazer pedagógico de alguns poucos docentes que implementam a ERER em suas salas de aula, com postura antirracista, e que esses acabem respondendo com sua ação por toda a escola ou mesmo o município (Rosa, 2020). Esses(as) docentes, negros(as) e brancos(as), no geral, possuem uma proximidade com a temática que os mobiliza a ir além e a investir em sua própria formação continuada. Nesse sentido, entendem a necessária transformação da educação escolar brasileira para atender o preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando afirmam que “o principal objetivo destes atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (MEC/SEPPPIR, 2004, p. 8).

Para nós, a Educação Antirracista é um campo que articula o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, proporcionando a revisão e a adição de conhecimentos sobre a temática; e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), que oportuniza a desconstrução do racismo e o desenvolvimento de relações mais respeitadas. Ambos são fundamentais para que possamos cumprir o que está disposto no art. 26A da LDBEN (Weschenfelder, 2023). Juntas, elas caminham na direção da desconstrução da matriz eurocêntrica que constituiu os currículos escolares, que é a descolonização dos currículos (Gomes, 2012).

Ressaltamos a contribuição do movimento negro para a luta no direito à educação de todos(as) e o avanço na discussão

sobre a educação antirracista (Gomes, 2012). Diversos(as) intelectuais negros(as) e não-negros engajados têm se debruçado sobre o ambiente escolar e, com isso, apostado em práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial, rompendo com uma visão única e eurocêntrica que tão pouco dialoga com a própria cultura brasileira. Na Região Sul do Brasil, todavia, muitos municípios ainda estão bem distantes desse movimento de implementação da EREER.

Assim, compreendemos a formação continuada como elemento que exerce forte influência na subjetivação docente, trazendo consequências sobre a prática pedagógica. Enquanto proposta, o LABDOC ofereceu uma experiência formativa com uma metodologia de ensino/aprendizado distinta das que são ofertadas normalmente. A proposta do LABDOC para formação continuada seguiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que os princípios e valores por ela defendidos estiveram alinhados durante toda a execução do projeto. Por isso, acreditamos que o alcance da formação do LABDOC Equidade Racial pode estender-se para além dos docentes que participaram da pesquisa/formação.

A seguir, apresentamos os principais movimentos metodológicos da investigação.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DO LABDOC EQUIDADE RACIAL

O LABDOC [...] não foi algo pronto, como se fosse nos dar uma aula de educação, das relações étnico-raciais. [...] Trouxe bem a metodologia da escuta, da conversa, da construção e de pensar a educação, as relações étnico-raciais (Entrevistado 2, 2024).

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de natureza aplicada e formativa, com produção de dados que pudessem intervir diretamente na escola de cada um(a) dos(as) participantes. O estudo assumiu a crítica radical ou a hiper crítica (Veiga-Neto, 2020) como premissa, procurando exercitar a problematização contínua dos discursos vigentes e das próprias verdades que nos constituem como sujeitos professoras e pesquisadoras. Atuando com professores(as) de Educação Básica, a investigação teve o formato de *pesquisa (de)formação*,

uma concepção de pesquisa como uma metodologia, em que a própria ação de pesquisa funciona como formação dos participantes daquele processo investigativo. É um tipo de pesquisa que, em todos os seus momentos, pretende ser formativa, participativa e colaborativa (Fabris; Lima, 2022, p. 152).

Ao longo do estudo, foram observados os cuidados éticos da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Os municípios assinaram carta de anuência; e os participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a gravação dos encontros síncronos e o uso dos dados para publicação dos resultados. Foram realizados dez encontros, sendo nove on-line pelo Google Meet e um presencial, entre os meses de maio e novembro de 2022. Os(as) professores(as) foram indicados pelas Secretarias Municipais de Educação, a partir de alguns critérios sinalizados: ser atuante nos Anos Finais; exercer a docência nas áreas de maior vulnerabilidade do município; e ser, preferencialmente, negro ou indígena. Mesmo cientes de que nem todos(as) seriam negros(as) e indígenas, o recorte racial foi indicado para garantir a diversidade étnico-racial do grupo de participantes, o que de fato ocorreu.

Após a finalização do e-book com a publicação dos projetos desenvolvidos no primeiro ano de trabalho, estão sendo realizadas entrevistas semiestruturadas com participantes do LABDOC Equidade Racial, a fim de compreendermos a trajetória

ético-político-pedagógica desses(as) docentes e a contribuição da pesquisa (de)formação em sua jornada. Para este capítulo, selecionamos trechos de quatro entrevistas realizadas com professores(as) dos Anos Finais de quatro municípios distintos. Foi realizada uma revisão das narrativas com a intenção de imprimir maior fluidez para o texto.

“VINDO DA FORMA QUE VEIO, TEVE OUTRO PESO”: RESULTADOS CONSTRUÍDOS PELO LABDOC EQUIDADE RACIAL

Outro peso, porque, mesmo que a gente já tivesse ido à Secretaria, falado [...] que a gente fazia encontros virtuais, mas o peso foi totalmente diferente. Eles nunca pediram para conversar com a gente antes do LABDOC. [...] Sabe o pessoal, o grupo, assim, estava vibrante (Entrevista 1, 2024).

Esse depoimento é de uma participante, uma professora branca que relatou perceber o avanço com o trabalho na EREER em seu município mediante a atuação junto ao LABDOC Equidade Racial. No ano em que as Diretrizes completam 20 anos de existência (MEC/SEPPIR, 2004), estudos como o de Pinheiro (2023) apontam que não é só a falta de formação continuada que desafia a implantação da legislação, mas também uma teia de interesses subjetivos que insistem na manutenção do racismo estrutural. Ainda assim, diante de tantos desafios, interessa olhar para iniciativas bem-sucedidas e valorizar os docentes engajados em uma educação inclusiva e antirracista, como é o caso dos participantes do LABDOC Equidade Racial.

As narrativas destacam a metodologia utilizada nos encontros, que privilegiaram o compartilhamento de práticas já desenvolvidas,

as propostas de solução de situações com racismo na escola, assim como a escuta das angústias e anseios dos participantes, articulando os temas propostos com metodologias ativas. Partimos do pressuposto de que estávamos entre colegas e de que o trabalho realizado por cada um(a) já era relevante e merecia ser ampliado e potencializado. Assim, vimos o LABDOC Equidade Racial tornar-se um de experiência coformativa. Segundo Bahia e Fabris (2022, p. 120), “a experiência coformativa pode ser o mote para desenvolver um trabalho coletivo e ético dentro das escolas e da universidade”.

Salientamos que os participantes indicados pelas redes municipais, em grande maioria, já atuavam com a EREER em suas práticas pedagógicas. Vários possuem especialização, mestrado e até doutorado, com significativas experiências na educação antirracista. Porém, desde os primeiros encontros do LABDOC Equidade Racial, disseram sentir-se sozinhos em sua ação, e alguns até mesmo ameaçados devido ao seu compromisso com a diversidade, como Johann (2024) constatou. Nos excertos das entrevistas abaixo, identificamos a importância que os entrevistados destinaram à formação continuada do LABDOC Equidade Racial:

A formação do LABDOC me deu mais subsídio, mais uma fundamentação teórica para fazer mais as coisas, não só instintivamente, mas buscar uma fundamentação daquilo. [...] Mas tem uma intencionalidade maior (Entrevistada 3, 2024).

Achei útil por poder compartilhar com o pessoal materiais que eu tinha recebido de outros colegas, bibliografias interessantes, livros e até pedagógicas. Aprendi bastante, uma grande experiência (Entrevistado 4, 2024).

O LABDOC não morreu no curso. É um formador da educação das relações étnico-raciais. O contato que eu tive, as percepções, eu estou pensando isso do LABDOC, como um formador das relações étnico-raciais (Entrevistado 2, 2024).

Além de ser um espaço formativo importante, os participantes ressaltaram a riqueza das trocas entre colegas, especialmente de

diferentes redes municipais. Por diversas vezes, incentivamos os(as) professores(as) a contribuírem com atividades em outros municípios como parte de uma rede de educação antirracista. É nessa direção que evidenciamos a fala do Entrevistado 2 que destaca o LABDOC como um agente formador da EREER.

Mobilizadas pelos estudos da trilogia sobre ensino de bell hooks (2017; 2020; 2021), lançamos como problemática a seguinte questão: como a formação continuada do LABDOC contribuiu na intensificação do pensamento crítico dos entrevistados? Esse questionamento parte do pressuposto de que a formação continuada e a pesquisa são aspectos inerentes da prática pedagógica crítica que influencia a constituição docente a partir de suas experiências com as demandas contemporâneas. O conhecimento crítico leva o docente a um comportamento ético e a um posicionamento político-social, de forma que seu fazer pedagógico é acompanhado de uma intencionalidade que extrapola o ensino dos conhecimentos previstos. Para hooks (2020, p. 31-34), “o cerne do pensamento crítico é o anseio por saber – por compreender o funcionamento da vida. [...] Pensar sobre pensar, ou pensar conscientemente sobre ideias, é um componente necessário do pensamento crítico”.

hooks aponta a elaboração do pensamento crítico como caminho para a desconstrução do eurocentrismo em sala de aula. Para a autora, “examinar as formas como a supremacia branca molda nosso pensamento, tanto no conteúdo ensinado quanto na metodologia de ensino, criaram uma subcultura revolucionária dentro do sistema educacional de nossa nação” (hooks, 2021, p. 128). A autora enfatiza que, quando a prática docente se constitui a partir do pensamento crítico, ela colabora para uma maior vigilância em relação às possíveis discriminações que os sujeitos marginalizados sofrem.

Ao longo dos encontros, procuramos incentivar que cada participante encontrasse a sua voz, olhando criticamente para seu fazer pedagógico e para a atuação em EREER em sua escola e município. Esse movimento trouxe desconfortos e confrontos com os cenários

que se colocavam, gerando importantes momentos de discussão no LABDOC Equidade Racial. Acreditamos que esse movimento produz novas subjetividades docentes, uma vez que, quando nos deparamos com reelaborações de visões de mundo, a criticidade atua como elemento constituinte do nosso modo ser e de estar em sociedade.

Partilhei apaixonadamente minha crença de que, independentemente de classe, raça, gênero ou posição social, sem a capacidade de pensar criticamente sobre nosso ser e nossa vida ninguém seria capaz de progredir, mudar, crescer. Em nossa sociedade tão fundamentalmente anti-intelectual, o pensamento crítico não é encorajado (hooks, 2017, p. 266).

As reflexões de hooks (2017; 2020; 2021) nos fornecem pistas para compreendermos como o desconforto também leva à reflexão sobre o fazer pedagógico quando esse é estimulado. Para professor(as) negros(as), atuar com a EREER envolve questões pessoais que não podem ser negligenciadas, pois constituem suas subjetividades. Portanto, não podemos descartar o pertencimento étnico-racial e sua potência para a constituição e manutenção do engajamento diante dos desafios enfrentados por docentes cujas práticas pedagógicas são orientadas pelos princípios da EREER. Vejamos excerto a seguir:

A história nos legou à escravidão e é até desconfortável para pessoa negra dentro da sala de aula estudar nesse período, porque só falava de heróis portugueses, heróis espanhóis, e dos heróis negros, mal se sabia, se passava por zumbi brevemente (Entrevistado 2, 2024).

A pedagogia engajada de hooks (2017) pressupõe o empoderamento que o conhecimento proporciona para atuar como agente de transformação. O(a) professor(a) engajado(a) é aquele que tensiona o ambiente escolar e assume o papel de protagonista na implantação dos dispositivos legais. Bahia (2020), ao analisar a prática pedagógica de docentes iniciantes, descreve como identificou a docência engajada e quais são as suas características:

Docência engajada porque pude perceber que os professores assumem uma docência com características,

saberes e normatividades que produzem, mesmo em meio a muitos desafios, um docente responsável pedagogicamente, comprometido com a sua função docente e engajado com os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos, isto é, a partir da ideia de pertencimento pelo vínculo que se estabelece entre professor regente/referência (R1) e aluno (Bahia, 2020, p. 144).

Nos excertos seguintes, dois entrevistados relatam práticas pedagógicas que desenvolveram em sala de aula:

A gente fez um livro digital em que cada ano escreveu o seu. O sexto ano estava tratando o sistema nervoso e aí entrou a criatividade e eles estudaram invenções feitas por pessoas negras, fizeram um livrinho a partir daquele livro história preta das coisas. O sétimo ano estava estudando seres vivos. Pesquisaram os animais, a fauna e flora africana trazida para o Brasil e adaptada ao Brasil. Quero que pesquise animais que foram trazidos, que vieram para cá, que estão adaptados desde o mosquito que transmite a dengue, até abelhas africanas. O oitavo ano estudando o corpo humano estudaram doenças prevalentes da população negra. O nono ano estava estudando a parte de genética e pesquisaram a diversidade de cientistas negros. Este foi até agora para mim o trabalho mais legal de todos que fiz (Entrevistada 3, 2024).

Um colega me disse, nunca vou esquecer que você fez lá no salão nobre da prefeitura. É que eu gosto muito de teatro. Sabe que gosto muito dessas coisas de verbalizar, cantar, expressar. Nós pegamos uma formação dos professores. O salão nobre todo escuro e iluminado por velas e aí eu e os alunos do nono ano falávamos mais ou menos assim: “É a mãe, África chora. Ver seus filhos com partirem. Por isso que todo negro chama de irmão, porque a nossa mãe é comum”. E foi esse. Esse foi um trabalho que os colegas lembram ainda assim (Entrevistado 4, 2024).

Assim, o docente engajado assume um papel ativo e de luta, no qual é subjetivado na relação com o saber, o poder e a ética que atravessam a sua subjetivação na relação com o outro. Ao conectarem os conhecimentos de suas áreas com o ensino e a cultura afro-brasileira e africana, os(as) participantes descrevem o quanto suas

práticas pedagógicas são relevantes e inspiradoras para todos(as) que anseiam implementar a educação antirracista.

Para finalizar a primeira etapa do LABDOC Equidade Racial, a elaboração de um projeto pedagógico a ser desenvolvido em pequenos grupos deu origem a capítulos do livro *Práticas pedagógicas inovadoras para a educação antirracista: Artesanais do LABDOC Equidade Racial*, uma das entregas da pesquisa (Weschenfelder, 2023). A produção escrita avançou no ano seguinte e contou com o engajamento da maioria dos participantes. Assim como o Entrevistado 2 pontua, a composição do livro foi uma das grandes realizações da pesquisa, pois trouxe a materialidade das experiências e a valorização dos(as) professores(as) participantes, especialmente em seus municípios.

E a proposta de escrever um artigo [...] é no meu ponto de vista uma satisfação. É meio que teorizar a prática [...] Isso é um tipo de valorização, uma valorização intelectual. Eu achei essa valorização intelectual do trabalho do professor da educação básica de ser visto, de ser escutado, de ter oportunidade de escrever (Entrevistado 2, 2024).

Figura 2 - Encontro do lançamento do livro *Práticas pedagógicas inovadoras para a educação antirracista: Artesanais do LABDOC Equidade Racial*, ocorrido em março de 2024



Fonte: Material de pesquisa, 2024.

PARA FORTALECER A REDE, CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das entrevistas com participantes da pesquisa de formação do LABDOC Equidade Racial, evidenciou-se a importância da parceria entre universidades e redes de ensino para a promoção da educação antirracista. Na pesquisa, consideramos os(as) professores(as) como pesquisadores(as) da escola, valorizando sua autoria intelectual e incentivando sua própria voz. Os dados permitem concluir que a formação desenvolvida foi potente por ter se constituído como laboratório com professores(as) engajados(as) que atuam em diferentes municípios, propiciando a troca e o fortalecimento tanto da ação de cada participante quanto da atuação em rede.

O estudo evidenciou a necessidade de processos formativos mais consistentes para que os municípios efetivem o que preconiza a legislação. Quando pensamos no estudo das relações étnico-raciais, temos em mente o ensino e a aprendizagem de conhecimentos descolonizados, que já passaram pelo exercício crítico e trazem consigo referenciais também afro-brasileiros, africanos e indígenas. Destacamos aqui a urgência dessas práticas pedagógicas críticas para a desconstrução de pensamentos e currículos eurocêntricos. No Rio Grande do Sul, como vimos, ainda precisamos compreender qual é o lugar da EREER nos municípios que celebram o legado migratório europeu como grande diferencial de sua cultura.

Atualmente, temos várias ações do LABDOC Equidade Racial sendo planejadas, em sua maioria em conjunto com os(as) pesquisadores(as) da escola. Com isso, destacamos a potência do grupo constituído e a importância de recursos para a continuidade da rede, que conta também com a plataforma digital equidaderacial.org.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

BAHIA, Sabrine de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Textura**, v. 23 n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021.

BAHIA, Sabrine de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Experiência coformativa. *In*: LIMA, Samantha D (org.) **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 119-122.

BAHIA, Sabrine de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>. Acesso em: 8 nov. 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

FABRIS, E. T. H.; LIMA, S. D. Pesquisa (de)formação. *In*: LIMA, Samantha D. (org.) **Vocabulário LABPED:** saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 151-154.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

GOMES, Nilma L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012.

HOOK, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a Comunidade:** uma pedagogia da esperança. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

JOHANN, Cristiane A. **A educação em direitos humanos nos ambientes escolares e a parceria dos defensores públicos:** contribuições em tempo de intolerância. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Os guardiões de sonhos:** o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 111-133, jun. 2013.

MIOLA, Cezar. Prefácio. *In*: COUTO, Andrea Mallmann; ROSA, Graziela Oliveira Neto da; SANTOS, José Antônio dos (org.) **Educação Antirracista:** Fiscalização e Desafios. TCE/RS: Porto Alegre, 2021.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como Ser um Educador Antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RODRIGUES, David. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 5-21, jun. 2014.

ROSA, Graziela O. N. Educação antirracista: ausências e urgências na fiscalização do Art.26-A LDBEN no contexto escolar. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, jul./dez. 2020.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SILVA, Petronilha B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas pela Infância, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento**: diálogos em educação, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr. 2020.

WESCHENFELDER, Viviane I. (org.) **Práticas pedagógicas inovadoras para a educação antirracista**: Artesanais do LABDOC Equidade Racial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.





18

Samantha Dias de Lima

Daiane Scopel Boff

**A PRODUÇÃO
DOS SENTIDOS
DE “EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA”
NO LABPED**

NOTAS INTRODUTÓRIAS: O QUE É O LABPED?

O Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (LABPED)⁴⁷ é um projeto de caráter indissociável, ou seja, envolve a tríade ensino-pesquisa-extensão em todas as ações propostas. Desde sua origem, conta com fomento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e, atualmente, também do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/2023–2026).

Iniciou as suas atividades em 2021, período pandêmico, com o objetivo de colaborar nas formações inicial e continuada de professores da Educação Básica através do desenvolvimento de experiências educativas por meio de formações. Cabe dizer que entendemos que um laboratório pedagógico pode se dar tanto no espaço físico como no virtual, desde que mantenha o seu caráter colaborativo, em nosso caso, tendo como premissa mobilizar/movimentar experiências educativas centradas nas questões do ensino e da aprendizagem voltadas à Educação Básica.

Desde seu início, realizamos três anos completos de investigações que buscaram qualificar algumas das questões que envolvem o ensino e a aprendizagem no tempo contemporâneo na Educação Básica, as quais resultaram em publicações coletivas, disponibilizadas gratuitamente.

O LABPED tem sido um investimento da agenda de investigações do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica

47 O LABPED foi idealizado pela professora Samantha Dias de Lima, que coordena o projeto em parceria com um coletivo de pesquisadoras. Atualmente integram a equipe, além das autoras deste texto, as pesquisadoras do IFRS: Daniela de Campos e Elisangela Muncinelli Caldas Barbosa e o pesquisador Murillo Pereira Azevedo; e externas: Antônia Regina Gomes Neves (Senac), Flávia Maria Teixeira dos Santos (UFRS) e Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia (Unisinós). Contamos ainda com a participação de cinco bolsistas, com fomento IFRS: Amanda Winter e Ana Paula Casa; com fomento FAPERGS: Kétilin Ramos; e com fomento CNPq: Rosane Tessaro e Victória Lunardi.

(GPEDEB/CNPq) e conta com pesquisadores docentes do IFRS e de outras instituições, acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, da Licenciatura em Pedagogia e com a parceria de professores pesquisadores das escolas de Educação Básica, em sua grande maioria, escolas públicas da Serra Gaúcha/RS e também de outros municípios do país.

Em 2022, decorrente do primeiro ano de pesquisa (2021), foi publicada a obra *Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas* (Lima, 2022), escrita em forma de verbetes com temas que versam sobre: amor a profissão, alfabetização, aprendizagem, bebês, brincar, brinquedoteca, competências socioemocionais, decolonialidade, docência(s), educação em várias perspectivas, ensino híbrido, escola, espaços, estudantes (e professores), ética, indissociabilidade teoria-prática, infâncias, inovação, leitura(s), ludicidade metodologias, pesquisa(s). Com esse material, desejávamos contribuir com a prática pedagógica, integrando o conhecimento ao repertório docente, tornando-o aplicável em situações cotidianas da escola. Em 2023 e em 2024, outras obras foram coletivamente produzidas e compartilhadas.

NOSSA EMPIRIA

A experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião (Larrosa, 2018a, p. 20).

Iniciamos essa seção partindo das palavras de Larrosa (2018a) e marcando a ideia de que vivemos em um mundo repleto de informação, onde a opinião tornou-se um imperativo. Com isso, queremos, também, marcar um tempo em que falta o desejo de vivenciar experiências e de problematizá-las, fazendo com que, muitas vezes, sigamos as opiniões dos colegas, das mídias, das leituras e de outros dispositivos, e passemos a reproduzir as mesmas opiniões, sem

vivê-las. “A obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência” (Larrosa, 2018a, p. 20). Em nossa compreensão, experiência não se compartilha, o que pode ser compartilhado são as marcas produzidas com ela e, essas, com certeza, superam as opiniões de algo que não foi sentido por aquele que opina.

Considerando esse tensionamento inicial, neste texto, buscamos dar visibilidade ao trabalho desenvolvido em três anos de projeto (2021; 2022; 2023), compartilhando de que modo os participantes do LABPED têm construído os sentidos de *experiências educativas*. A problemática desta escrita centra-se nos seguintes questionamentos: *de que modo o LABPED pode ser compreendido como um espaço formativo potente para os professores da Educação Básica, e como os professores participantes desse laboratório constroem os sentidos de “experiência educativa”?*

Para responder a essas questões, temos como empiria o material analítico produzido no LABPED nos anos⁴⁸ de 2022 e 2023, com a participação de 243 professores pesquisadores da escola (modo como entendemos e sustentamos a participação desses docentes), sendo 158 no ano de 2022 e 85 em 2023.

A lente teórico-metodológica utilizada para a produção do material foi a Pesquisa (De)Formação, entendida como

[...] um modo de pensar-fazer pesquisa de natureza participativa e formativa, promovendo a produção de dados e a formação dos participantes, ao mesmo tempo em que possibilita (de)formações de posições já assumidas como verdades anteriores à participação na investigação (Fabris; Lima, 2023).

Operando com a Pesquisa (De)Formação, foram desenvolvidos, ao total, dez encontros (de)formativos, sendo cinco em cada

48 Apesar dos dados analíticos deste texto serem datados de 2022 e 2023, o LABPED teve início em 2021 quando teve a participação de 122 professores da Educação Básica, mas por possuir outro formato devido ao período pandêmico, optamos neste texto em não usar os materiais.

ano, concentrando as atividades no segundo semestre dos anos de 2022 e 2023. Os encontros foram desenvolvidos de modo virtual e transmitidos pelo canal do YouTube⁴⁹ da instituição proponente, sendo que os pesquisadores das escolas participaram das atividades em suas escolas e/ou residências. Esse formato permitiu que, além dos professores da Serra Gaúcha (Farroupilha, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Veranópolis, Carlos Barbosa, Nova Milano, Garibaldi), também pudéssemos contar com a participação de professores de outros municípios do Rio Grande do Sul, como Alvorada, Santa Maria, Porto Alegre, Venâncio Aires, Pelotas, Capão da Canoa, Novo Hamburgo, Pirapó, Capão do Leão, Bom Princípio, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo, Gravataí, Taquara, Triunfo, entre outros, assim como municípios de outros estados, tal qual Rio de Janeiro, Vitória do Mearim, Splendore Gama, Lages, Brumado, Barra Santa Rosa, São Luís, Zé Doca, Bangu, Joinville, São João dos Patos, Russas, Itapipoca, Paraguaçu Paulista, Bom Retiro, Florianópolis, Fortaleza, Jardim do Seridó, Mesquita, Alecrim, entre outros. Aqui destacamos a participação da Região Nordeste e Sudeste.

A dinâmica de trabalho envolvia a participação periódica na transmissão, que previa interações por chat, e-mail e, também, participação ao vivo, uma vez que os pesquisadores das escolas podiam solicitar acesso ao link fechado do YouTube e entrar para o debate do tema. No dia da transmissão, também contávamos com pesquisadores de outras instituições como convidados para movimentar o diálogo e o exercício de pensamento.

Com temas de interesse dos pesquisadores da instituição proponente e dos pesquisadores das escolas participantes, as temáticas eram discutidas nos encontros (de)formativos a partir do compartilhamento de ideias, de atividades pedagógicas, de teorizações e de reflexões. Ao final dos encontros, as temáticas eram aventadas a

49

Os encontros foram transmitidos no canal do NEAD IFRS Farroupilha, que pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/@NEADIFRSFarroupilha>.

serem levadas para as escolas para serem discutidas e/ou aplicadas. Dentre elas, foram problematizadas temáticas como: tecnologias na escola, experiências brincantes, educação antirracista, ensino de ciências, aprendizagens visíveis, pedagogia decolonial, entre outras.

Para a sistematização dos encontros, tínhamos como proposta produzir um registro escrito através do Google Forms, em que fazíamos um exercício de pensamento sobre o sentido daquela *experiência educativa*, que, obviamente, era situada na temática do encontro (de)formativo. Com isso, o corpus deste texto compôs-se com excertos extraídos desses registros escritos, especialmente, os que evocam a ideia de *experiência educativa*. Isso porque compreendemos a pesquisa em um laboratório pedagógico como algo formativo, potente e colaborativo, e, também, como provisório e possível de (de)formações.

Ao final de cada um dos anos (2022 e 2023), a equipe de pesquisadores da instituição produziu, com participação de ambos os segmentos de pesquisadores, dois vídeos e duas obras nas versões física e digital, de acesso gratuito.

Em 2023, foi publicado o livro *Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (ano 2): articulando saberes LABPED e ESCOLA na formação de professores* (Lima, 2023), composto por vinte e oito textos escritos por professores e professoras da Educação Básica e do Ensino Superior que compartilham as suas *Experiências Educativas* como ministrantes e/ou cursistas do LABPED a partir dos seguintes temas: o brincar/o lúdico para as crianças e na formação de professores; brinquedoteca universitária; educação 4.0; educação e tecnologias; educação antirracista; estudos decoloniais; educação e literatura e educação inclusiva.

Neste ano de 2024, publicamos o *LABPED (Ano 3): Aprendizagens Visíveis, Experiências no Ensino de Ciências e Pedagogia Decolonial* (Lima; Barbosa; Campos, 2024), ambos os materiais sistematizando algumas das experiências educativas

desenvolvidas. Como o próprio título apresenta, essa terceira edição mobilizou um trabalho interdisciplinar oriundo de três áreas do conhecimento: Aprendizagens Visíveis, Experiências no Ensino de Ciências e Pedagogia Decolonial, tendo como eixo integrador as experiências educativas realizadas nas escolas de Educação Básica de diferentes localidades.

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE “EXPERIÊNCIA EDUCATIVA”

Vivenciar a experiência, como respirar, é um ritmo de absorções e expulsões (Dewey, 2010, p. 139).

Sabemos que investigar a “experiência” no viés da formação de professores tem sido pauta da área da Educação desde muito tempo a partir de pesquisadores com diferentes compreensões e campos de atuação. Digamos que, só por isso, o conceito de experiência pode se apresentar múltiplo e complexo. Em nossa escrita, considerando nossa perspectiva de análise pós-estruturalista, escolhemos operar com os estudos de Dewey (1959; 1979; 2010; 2023) e de Larrosa (2002; 2017; 2018a; 2018b; 2018c), o que nos possibilita ver a experiência produzida de forma ética e colaborativa, incorporada ao sujeito que a vive na sua relação consigo mesmo e com aqueles que estão comprometidos com a sua formação e a dos outros.

Associadas à Dewey e à Larrosa, temos defendido a ideia de que as experiências educativas se dão nos/pelos encontros entre os *sujeitos*, os *saberes* e o *mundo*, em uma interação ativa, perpassando todos os seus sentidos. Ao evocarmos a produção e a articulação de diferentes saberes que constituem as docências nos Anos Iniciais, colocamo-nos como potencializadoras daquilo que é defendido e promovido por meio de um laboratório pedagógico: o (re)pensar, o

problematizar, o encadear, o (des)associar, o tensionar e vincular, o construir. Tudo isso imbuído nos diferentes saberes que são mobilizados por meio de experiências educativas, que decorrem do fazer/estar eticamente e colaborativamente envolvido na pesquisa.

Para Dewey (1979), a experiência não tem um início ou um fim pré-estabelecido, pois tem ênfase no todo. "A experiência, em suma, não é uma combinação do espírito com o mundo, do sujeito com o objeto, do método com a matéria, e sim uma única interação contínua de grande diversidade de energias (literalmente inumeráveis)" (Dewey, 1979, p. 184). Para o autor, o trabalho coletivo, o aprender fazendo e a interação com o espaço natural que o sujeito integra compõem as dimensões da experiência como processo contínuo de aprendizagens e desenvolvimento. Por isso, a experiência é algo a mais do que uma sucessão de eventos, é uma interação ativa entre o indivíduo e o seu mundo que, no caso das experiências educativas entre professores e alunos, são permeadas pelas cotidianidades da escola.

Larrosa, considerando sua abordagem pós-crítica, argumenta que informação não é experiência. "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (Larrosa, 2002, p. 21). "O sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'" (Larrosa, 2018, p. 24).

Se, em uma visão generalista, a experiência pode ser entendida como o contato com o conhecimento, optamos por tomá-la como "exposição". Exposição entre aqueles e daqueles que estão abertos a experienciar. Por isso, entendemos que os textos construídos pelos professores pesquisadores não mostram somente o registro do pensamento que foi oportunizado pelas interações propostas, mas dão visibilidade ao "produto provisório" do processo individual e contínuo de cada um dos pesquisadores a partir daquilo que os tocou, movimentou-os, fê-los pensar e fazer diferente.

Ao nos debruçarmos nos registros escritos nestes dois anos, pudemos ver como esses pesquisadores da escola se referiam acerca das conexões, interações, reflexões e continuidades, o que nos dá evidências de como produzem os sentidos de experiência educativa, como vemos na sequência do texto:

Na minha concepção, o termo experiência(s) educativa(s) busca dar visibilidade às práticas realizadas nos diferentes ambientes educativos, que reflitam ações reflexivas e intencionais nas diferentes temáticas (Prof. 48, 2022).

O termo experiência educativa para mim pode ser pensado como sendo um momento vivenciado em que o professor atua de forma reflexiva diante das experimentações na educação (Profa. 34, 2022).

A experiência é baseada em conexões, interações e continuidades, e envolve processos permanentemente de reflexão e inferência (Profa. 25, 2023).

Os registros escritos dos professores de Anos Iniciais mostram, ainda, a importância da aprendizagem e do produzir algo, não como materialidades, mas como movimento entre o que fomos, o que somos e o que podemos nos tornar.

Entendo como toda e qualquer experiência [...] que, de alguma maneira, gere um impacto ou um movimento na nossa trajetória (Profa. 21, 2022).

[...] experiências educativas são aquelas em que aprendemos [...] novos conhecimentos, a partir da relação (do experienciar) com o meio no qual estamos inseridos e com os outros (Profa. 10, 2022).

[...] experiências significativas conectadas com o contexto dos educandos, da escola e da comunidade e na interação com o outro, numa perspectiva coletiva e democrática, é a forma mais assertiva para alcançar uma aprendizagem plena e satisfatória (Profa. 30, 2023).

Experiência é tudo o que você experimentou ou adquiriu avaliando, lendo etc. Ou seja, as experiências educativas são válidas como instrumento para melhorarmos a nossa práxis educativa. Claro que não podemos esquecer da evolução pessoal. Já que um profissional humano e empático faz toda a diferença (Profa. 15, 2022).

As narrativas produzidas no laboratório mostram que as experiências educativas se dão no cotidiano, nas ações da pesquisa com/nas escolas, por meio de múltiplas ações pedagógicas intencionais e articuladas com os processos de ensino e de aprendizagem. Isso porque, em nossa compreensão,

[...] a vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, [e também] com o que já estamos deixando de ser (Lima; Andrade, 2022, p. 2025, acréscimos nossos).

Ao retomarmos a questão investigativa deste texto, *de que modos professores participantes de um laboratório pedagógico constroem os sentidos de "experiência educativa"?*, podemos apontar que os professores pesquisadores participantes nos anos de 2022 e 2023 do laboratório pedagógico entendem as *experiências educativas* como um encontro ou a relação com algo vivido, percorrido, atravessado em cada um dos momentos (de)formativos construídos coletivamente.

As experiências educativas não são defendidas no laboratório como modelos pedagógicos a serem tomados e meramente replicados em larga escala. Como disse Larrosa (2018a, p. 26), "o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando a sua oportunidade, a sua ocasião".

Desse modo, o que se produz no laboratório transcende materialidades ou construções finais, resultando desses atravessamentos de experimentos (de)formativos. Por isso, ao retomarmos as palavras de Dewey que abrem essa seção: "Vivenciar a experiência, é como respirar, é um ritmo de absorções e expulsões" (2010, p. 139), reafirmamos nossa proposta de construção de práticas pedagógicas sustentadas em *experiências educativas*. Não como a única força, mas como uma força diferenciada, viva e pulsante que movimenta pedagogicamente as cotidianidades da escola atravessadas pelo ensino e pela aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, John. **Arte como Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.
- FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (De)Formação e a produção de um constructo formativo para a formação de professores. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Guia da Educação 4.0**: o ensino e a aprendizagem no ensino superior no “novo” século XXI. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 10 maio 2024.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b.
- LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de Professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018c.
- LIMA, Deyvison; ANDRADE, Antonia Cristiana. Experiência e escola para Jorge Larrosa. **Problemata**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 24-42, 2022.
- LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas - Ano 1. Pimenta Cultural: São Paulo, 2022.
- LIMA, Samantha Dias de (org.). **Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (Ano 2)**: articulando saberes LABPED e ESCOLA na formação de professores. Estância Velha: Z Multi Editora, 2023.
- LIMA, Samantha Dias de; Elisangela Muncinelli Caldas Barbosa; Daniela de Campos (org.) **LABPED (Ano 3)**: aprendizagens visíveis, experiências no ensino de ciências e pedagogia decolonial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alexandre Ausani Huff

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Professor dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental em São Leopoldo/RS.

E-mail: alexandre.huff@prof.edu.saoleopoldo.rs.gov.br

Ana Laura Becker da Silva

Graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq), e do Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/UNISINOS/CNPq).

E-mail: analuraabecker@gmail.com

Angelita Fernanda Teixeira Lucas

Especialista em Alfabetização e Letramento e Graduada em Pedagogia (Uniassevi). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS.

E-mail: angelitaflucas@gmail.com

Antônia Regina Gomes Neves

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do UNISINOS (bolsista CAPES), com estágio doutoral na Universidade do Porto/Portugal (2018/2019 – bolsista Capes). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (bolsista Capes/PROEX). Especialista em Gestão de Projetos e em Educação Inclusiva e graduada em Pedagogia também pela UNISINOS. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI) e do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb). Atualmente é Consultora Pedagógica do Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (SENAC/RS), atuando no Ensino Médio Integrado ao Técnico Senac.

E-mail: antoniargneves@gmail.com

Caroline Haussmann

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq), e do Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/UNISINOS/CNPq).

E-mail: carolinehaussmann@gmail.com

Daiane Scopel Boff

Doutora em Educação pela UNISINOS, mestre em Ensino de Matemática pela UFRGS e licenciada em Matemática (UCS). Professora e pesquisadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Caxias do Sul, e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (IFRS) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (UFPeI). Integra o Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (GPEDEB/IFRS), o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/UNISINOS), e o Grupo de Pesquisa em Docências e Formação na Educação Matemática (GDFEM/UFPeI).

E-mail: daiane.boff@caxias.ifrs.edu.br

Eduarda Sebastiany

Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) na linha de pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital (Bolsista Capes/PROEX). Professora na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq/UNISINOS).

E-mail: sebastianyeduarda@gmail.com

Elí Terezinha Henn Fabris

Doutora e Mestra em Educação pela UFRGS. Pós-doutorado na UPorto/Portugal. Professora pesquisadora no PPG em Educação da Unisinos. Coordenadora do LABDOC/Unisinos e do GIPEDI/CNPq.

E-mail: ethfabris@gmail.com

Elisa Bender Storck

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e pós-graduada pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora da RME/SL desde 2011, atuando na etapa da Educação Infantil.

E-mail: elisabenderstorck@gmail.com

Gabriela Saueressig

Mestra em Educação e Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (Bolsista Capes/PROEX). Teaching Assistant in The Kaust School (TKS), Arábia Saudita. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq/UNISINOS).

E-mail: bibisaueressig92@gmail.com

Helena Teresinha Borges Dutra

Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco e pós-graduada pela Universidade Barão de Mauá. Professora da RME/SL desde 2010, atuando na etapa da Educação Infantil. Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Barão de Mauá.

E-mail: helenadutra44@hotmail.com

Luciana Gruppelli Loponte

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela UFRGS. Líder do grupo Arteversa – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência. (CNPq/UFRGS).

Email: luciana.loponete@ufrgs.br

Luciane Frosi Piva

Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) na linha de pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital (Bolsista Capes/PROEX). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Educação Infantil (Unisinos) e em Coordenação Pedagógica (UFRGS). Formadora e professora da Rede Municipal de São Leopoldo e de Novo Hamburgo. Coordenadora do Núcleo da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED/NH). Membro do Observatório da Cultura Infantil (OBECI) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq/Unisinos). Professora pesquisadora do LABDOC/Unisinos.

E-mail: luci.piva@gmail.com

Magda Adriana Kirsch Weiland

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora da RME/SL desde o ano de 2006, atuando na etapa da Educação Infantil.

E-mail: magdaadrianakw@gmail.com

Maria Aparecida Cirilo

Mestranda em Educação pela Unisinos, especialista em Educação Especial e pós-graduada em Gestão e Supervisão Educacional e Psicopedagogia Institucional. Professora de História nos municípios de Esteio e Canoas/RS.

E-mail: mariacirilo3000@gmail.com

Maria Teresa Hofmann Chesini

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale dos Sinos. Pós-graduada em Educação em Tempo Integral pela Faculdade São Luís. Professora, vice-diretora na Rede Municipal de Educação em São Leopoldo.

E-mail: mariatema62@gmail.com

Marina Vicentina Ribas Pinto

Graduada em Pedagogia e História, especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) da 2ª CRE/RS e com especializações na área da Educação Especial (IFSul). Professora de Educação Infantil da RME/SL desde 2014.

E-mail: marinaribasae@gmail.com

Maura Corcini Lopes

Doutora e mestre em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIATE). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS e diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da mesma Universidade.

E-mail: maura@unisinós.br

Rosane Teresinha Lancini Sebastiany

Graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale e pós-graduada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da RME/SL. Atualmente, professora aposentada.

E-mail: rosebastiany@gmail.com

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na linha de pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq), do Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/UNISINOS/CNPq), do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (GPEDEB/CNPq/IFRS), da Red de Inducción a la Docencia, Rede Inserção no Ensino e Red de intercambio sobre los problemas y procesos de formación del profesorado principiante. Agradece o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa integral (PROEX) para estudos *stricto sensu*.

E-mail: sabrinehb@edu.unisinós.br

Samantha Dias de Lima

Doutora e Mestre em Educação, com estágio pós-doutoral na Universidade do Vale do Rio dos Sinos sob a supervisão da professora Elí T. Henn Fabris. Licenciada em Pedagogia. Professora no Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS) no Campus Farroupilha, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação Básica. Atua como docente nos cursos de Mestrado em Educação Básica e na Licenciatura em Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisas em Docências da Educação Básica (GPEDEB /CNPq) e integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq).

E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br

Sandra de Oliveira

Doutora e mestra em Educação, com estágio pós-doutoral na Universidade do Vale do Rio dos Sinos sob a supervisão da professora Elí T. Henn Fabris (Bolsista CNPq). Especialista em Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia. Integra a

Direção de Pesquisa, Extensão e Inovação da Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha. Professora substituta da área de Pedagogia em IFRS – Feliz.

E-mail: sandradeoliveira.rs@gmail.com

Tiago Locatelli

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Bento Gonçalves. Agradece o apoio do IFRS pelo afastamento integral para os estudos *stricto sensu*.

E-mail: tiago.locatelli@bento.ifrs.edu.br

Valdelânia Ribeiro de Ribeiro

Doutora em Entomologia pela Universidade de São Paulo (2006). Mestre em Biologia Comparada pela mesma instituição (2001). Licenciada em Ciências, com habilitação em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1998). Também graduada em Pedagogia (2021) pelo Centro Universitário UNIFAEL. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de São Leopoldo.

E-mail: valdelania@yahoo.com.br

Vanessa Farenzena

Graduação em Pedagogia na UFSM (Santa Maria). Especialista em Pedagogia da Arte (UFRGS, 2013). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS.

E-mail: vafaren@yahoo.com.br

Viviane Catarini Paim

Pedagoga. Doutoranda em Educação pela Unisinos. Mestre em Educação. Especialista em Gestão Estratégica em Educação. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/Unisinos) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Escola e Docência (IFRS). Professora EBT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Vacaria. Agradece o apoio do IFRS para os estudos *stricto sensu*.

E-mail: VCatariniP@gmail.com

Viviane de Oliveira Machado

Professora da Rede Municipal de São Leopoldo, graduada em Letras pela Unisinos, mestranda do PPG em Educação da Unisinos. Integra o Grupo de Pesquisa PPGEE/Unisinos e atua como assessora escolar da SMED.

E-mail: Oliveira.viviane.82@gmail.com

Viviane I. Weschenfelder

Mestra e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Licenciada em História e em Pedagogia. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Cidadania (GPEDIC/Unisinos/CNPq). Professora da Escola de Humanidades da Unisinos, onde coordena a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM/ACNUR). Ativista da ONG Alphorria. Pesquisadora das temáticas: docência, relações étnico-raciais, interculturalidade e equidade racial.

E-mail: vivianeweschenfelder@gmail.com

Viviane Otília Winck

Graduada em Letras pela Unisc (Santa Cruz do Sul). Professora da rede municipal de São Leopoldo.

E-mail: vivianeotiliawinck@gmail.com



ÍNDICE REMISSIVO

A

ações pedagógicas 18, 37, 39, 173, 174, 391

alunos 23, 37, 38, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 97, 101, 111, 140, 141, 145, 147, 149, 150, 152, 154, 156, 163, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 195, 200, 201, 212, 218, 222, 231, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 279, 283, 292, 293, 298, 311, 312, 313, 322, 331, 334, 335, 338, 376, 389

análise 63, 64, 86, 90, 91, 94, 103, 107, 124, 158, 164, 168, 184, 188, 190, 205, 213, 216, 217, 219, 225, 232, 242, 258, 260, 279, 299, 317, 323, 329, 337, 338, 340, 357, 359, 365, 388

aprendizagem 22, 46, 47, 53, 58, 62, 78, 84, 85, 102, 151, 153, 156, 158, 162, 171, 172, 173, 176, 177, 181, 182, 184, 185, 191, 193, 194, 195, 201, 204, 220, 228, 252, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 271, 272, 274, 275, 280, 281, 287, 291, 292, 295, 304, 323, 337, 341, 344, 363, 364, 376, 378, 383, 384, 390, 391, 392

artesanaria 18, 23, 24, 25, 42, 111, 158, 164, 188, 190, 192, 216, 217, 218, 221, 223, 225, 236, 241, 245, 272, 303, 308, 338, 344

autonomia 22, 52, 156, 270, 294

autoria 16, 103, 105, 138, 210, 217, 239, 240, 246, 338, 343, 378

avaliação 42, 58, 141, 143, 159, 160, 178, 181, 199, 200, 212, 216, 217, 221, 225, 249, 312

C

cidadania 57, 156, 365

cocriação 23

coformação 38, 45, 47, 53, 59, 84, 91, 92, 110, 112, 117, 118, 120, 130, 138, 214, 223, 280, 332, 337, 341, 363

colaboração 40, 92, 93, 102, 110, 150, 183, 214, 280, 363

competências 78, 171, 263, 264, 266, 272, 299, 368, 384

compreensão 45, 95, 172, 181, 196, 212, 220, 221, 241, 250, 253, 260, 263, 275, 283, 313, 338, 354, 355, 356, 385, 391

compromisso 16, 25, 31, 36, 48, 50, 71, 90, 105, 117, 120, 121, 122, 124, 134, 143, 156, 191, 240, 247, 283, 290, 310, 316, 320, 366, 373

comunicação 26, 47, 48, 56, 82, 95, 262, 279, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 302, 307, 308

comunidade 24, 26, 37, 43, 48, 57, 80, 82, 85, 91, 111, 119, 122, 123, 129, 183, 192, 198, 201, 215, 258, 264, 267, 279, 280, 281, 282, 283, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 312, 323, 327, 332, 351, 363, 390

conhecimento 26, 36, 39, 41, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 63, 77, 78, 81, 93, 104, 107, 120, 122, 124, 129, 145, 146, 153, 154, 161, 177, 180, 187, 188, 198, 199, 204, 219, 220, 222, 230, 237, 238, 239, 249, 252, 263, 265, 266, 267, 299, 301, 302, 334, 348, 355, 356, 358, 359, 363, 368, 374, 375, 384, 388, 389

contexto 37, 38, 39, 46, 48, 49, 53, 65, 68, 77, 83, 92, 96, 100, 101, 102, 107, 119, 122, 124, 140, 168, 182, 197, 203, 205, 226, 241, 242, 255, 256, 262, 269, 275, 287, 300, 302, 323, 337, 340, 344, 349, 350, 352, 364, 381, 390

cooperação 42, 54, 84, 130, 137, 166, 266, 272, 281, 282, 292, 295, 300, 308, 336, 345, 349

criação 14, 16, 17, 18, 19, 25, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 40, 42, 44, 45, 47, 54, 57, 61, 79, 83, 85, 94, 101, 104, 115, 128, 134, 135, 136, 140, 142, 146, 158, 164, 168, 188, 190, 217, 219, 221, 238, 274, 332, 338, 343, 348, 349

criatividade 103, 156, 166, 238, 376

cultura 35, 37, 47, 48, 49, 56, 57, 58, 59, 69, 77, 78, 79, 82, 83, 85, 99, 143, 157, 160, 161, 196, 197, 198, 201, 238, 259, 281, 289, 290, 303, 350, 351, 360, 367, 370, 376, 378

currículo 58, 63, 83, 168, 269, 354, 360, 368, 379, 380

D

Desafios 69, 86, 215, 337, 359, 380

desempenho 63, 70, 168, 322, 350, 365

desenvolvimento 32, 57, 72, 76, 100, 119, 120, 122, 124, 126, 145, 175, 181, 182, 191, 211, 213, 216, 223, 260, 262, 270, 292, 293, 311, 319, 321, 340, 343, 351, 365, 367, 369, 383, 389

diversidade 24, 161, 187, 191, 197, 198, 291, 360, 364, 369, 370, 371, 373, 376, 389

docência 14, 16, 18, 19, 20, 24, 31, 33, 34, 37, 38, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 65, 68, 71, 72, 73, 75, 79, 83, 84, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 105, 106, 109, 114, 115, 116, 117, 119, 126, 127, 130, 131, 138, 140, 143, 144, 145, 146, 148, 152, 158, 159, 160, 166, 167, 168, 171, 172, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 187, 190, 193, 198, 201, 208, 209, 210, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 251, 252, 254, 255, 258, 259, 260, 263, 264, 265, 266, 267, 273, 306, 310, 322, 327, 331, 333, 334, 341, 355, 359, 363, 367, 371, 375, 379, 384, 395, 398

E

educação 17, 20, 32, 35, 38, 41, 46, 47, 48, 51, 56, 62, 64, 65, 69, 74, 77, 78, 79, 81, 84, 85, 86, 90, 98, 99, 102, 103, 106, 107, 112, 113, 114, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 134, 137, 146, 147, 149, 152, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 164, 168, 169, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 202, 205, 212, 216, 219, 220, 226, 228, 231, 234, 235, 239, 241, 242, 247, 255, 256, 258, 259, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 272, 274, 290, 295, 321, 333, 337, 344, 345, 348, 350, 351, 353, 357, 359, 360, 367, 368, 369, 370, 372, 373, 374, 377, 378, 379, 380, 381, 384, 387, 390, 392

educadores 119, 120, 126, 127, 151, 154, 160, 188, 259, 263, 368

empatia 102, 113, 114, 128, 130, 202, 235, 254, 292

engajamento 33, 36, 42, 49, 50, 53, 54, 121, 122, 152, 185, 217, 282, 295, 302, 358, 375, 377

ensino 16, 19, 20, 38, 40, 41, 46, 48, 51, 52, 53, 58, 61, 62, 63, 72, 75, 76, 80, 81, 84, 85, 86, 107, 129, 151, 152, 153, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 184,

189, 190, 191, 194, 195, 201, 202, 203, 210, 211, 214, 216, 218, 219, 220, 221, 225, 228, 231, 250, 258, 261, 263, 264, 265, 266, 273, 274, 275, 294, 295, 304, 306, 322, 330, 337, 344, 359, 363, 367, 369, 370, 374, 376, 378, 379, 380, 383, 384, 387, 391, 392

Equidade 35, 363, 364, 365, 370, 371, 372, 373, 375, 377, 378, 381

escola 19, 20, 22, 23, 24, 25, 30, 32, 38, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 122, 127, 129, 133, 134, 135, 137, 138, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 171, 172, 174, 175, 180, 182, 183, 185, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 212, 214, 217, 219, 220, 221, 223, 225, 226, 239, 241, 242, 245, 246, 250, 256, 258, 261, 263, 264, 265, 267, 268, 270, 272, 275, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 298, 302, 306, 308, 310, 317, 323, 327, 328, 329, 331, 332, 335, 337, 343, 344, 345, 348, 349, 350, 351, 355, 358, 363, 368, 369, 371, 373, 374, 378, 384, 385, 387, 389, 390, 391, 392

espaço-tempo 29, 30, 34, 36, 50, 60, 61, 74, 140, 147, 161, 163, 165, 338, 348

estética 16, 20, 21, 92, 145, 146, 169, 274

Estratégia 63, 295

ética 16, 17, 20, 26, 40, 42, 48, 61, 65, 92, 105, 152, 157, 158, 168, 204, 221, 225, 229, 235, 242, 274, 278, 279, 290, 291, 292, 293, 294, 323, 344, 363, 376, 379, 384, 388

ética da ação 40

experiência 14, 15, 20, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 40, 41, 43, 45, 49, 51, 52, 55, 59, 61, 62, 63, 65, 72, 74, 78, 91, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 130, 135, 137, 138, 140, 142, 147, 148, 150, 152, 154, 155, 156, 158, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 171, 195, 204, 205, 211, 214, 215, 216, 219, 220, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 236, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 254, 255, 258, 260, 264, 266, 267, 301, 310, 323, 326, 329, 331, 332, 333, 334, 342, 343, 344, 355, 356, 363, 370, 373, 379, 382, 384, 385, 387, 388, 389, 390, 391, 392

- experimentação 17, 18, 36, 38, 40, 41, 44, 134, 141, 143, 151, 190, 208, 258, 298
- F**
- formação 16, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 35, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 47, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 75, 77, 78, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 115, 119, 120, 122, 126, 127, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 198, 199, 200, 201, 203, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 239, 240, 241, 245, 247, 248, 255, 256, 259, 260, 261, 266, 273, 274, 275, 276, 279, 293, 294, 295, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 308, 309, 310, 311, 314, 316, 321, 325, 326, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 341, 342, 348, 349, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 378, 380, 381, 385, 387, 388, 392
- formação continuada 23, 24, 49, 50, 54, 55, 61, 84, 103, 119, 122, 133, 143, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 155, 160, 162, 163, 165, 167, 168, 189, 201, 205, 229, 233, 239, 241, 247, 259, 274, 293, 299, 303, 348, 349, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 372, 373, 374
- formação inicial 47, 57, 71, 77, 110, 134, 167, 196, 208, 216, 240, 241, 359, 367, 368
- G**
- gestão 26, 182, 231, 241, 277, 279, 283, 287, 290, 292, 293, 294, 295, 299
- H**
- habilidades 36, 42, 252, 266, 272, 281, 315, 340
- I**
- impactos 22, 55, 76, 83, 103, 381
- Inclusão 62, 64, 175, 184, 185, 295, 323, 337, 344, 381, 396
- iniciativa 180
- inovação 27, 65, 143, 156, 157, 194, 234, 238, 239, 266, 347, 348, 349, 350, 351, 357, 358, 359, 384
- inquietações 60, 135, 140, 148, 156, 164, 193, 230
- instituições 17, 24, 57, 75, 78, 84, 137, 162, 179, 293, 294, 299, 327, 384, 386
- integração 153, 190, 264, 328, 383
- interação 53, 96, 137, 174, 241, 258, 261, 290, 319, 335, 388, 389, 390
- intervenção 19, 25, 30, 31, 35, 38, 50, 171, 195, 199, 255, 281, 364
- intervenções 19, 38, 40, 101, 138, 153, 251, 265, 334
- L**
- laboratório 14, 17, 18, 20, 22, 25, 26, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 49, 50, 52, 59, 60, 61, 89, 90, 91, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 112, 114, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 158, 162, 164, 166, 168, 171, 172, 173, 178, 180, 181, 187, 190, 192, 198, 200, 204, 205, 212, 216, 229, 230, 231, 232, 236, 238, 240, 247, 248, 265, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 309, 314, 321, 326, 330, 334, 338, 349, 363, 378, 383, 385, 387, 388, 391
- liderança 14
- M**
- metodologia 23, 58, 59, 89, 120, 199, 259, 266, 270, 279, 281, 329, 365, 370, 371, 372, 374
- motivação 36
- P**
- participação 40, 48, 55, 57, 78, 90, 102, 104, 120, 136, 141, 147, 149, 155, 164, 171, 174, 175, 189, 190, 191, 195, 201, 210, 213, 214, 215, 216, 224, 232, 258, 270, 274, 279, 302, 307, 309, 333, 336, 366, 383, 385, 386, 387
- pesquisa 14, 18, 20, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 35, 38, 40, 41, 48, 49, 51, 54, 55, 59, 60, 62, 63, 65, 68, 69, 72, 75, 80, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 112, 114, 116, 120, 121, 124, 129, 134, 135, 136, 139, 142, 145, 146, 148, 158, 159, 164, 166, 168, 169, 172, 179, 185, 188, 190, 199, 209, 211, 214, 222, 226, 231, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 261, 270, 271, 276, 279, 281, 282, 294, 295, 299, 300, 302, 309, 318, 320, 321, 323, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 333, 334, 337, 338, 340, 341, 342, 343, 349, 351, 358, 363, 364,

- 365, 366, 369, 370, 371, 372, 374, 377, 378, 383, 384, 385, 387, 389, 391, 394, 395, 396
- pesquisadores 14, 23, 30, 31, 32, 38, 48, 55, 61, 78, 80, 84, 89, 90, 93, 104, 105, 112, 113, 120, 127, 135, 136, 149, 168, 172, 174, 178, 179, 183, 212, 213, 221, 222, 224, 240, 241, 245, 253, 255, 279, 282, 327, 343, 378, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391
- planejamento 42, 44, 45, 46, 57, 58, 60, 72, 73, 79, 91, 92, 99, 110, 113, 115, 124, 137, 143, 154, 157, 159, 169, 196, 199, 200, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 225, 226, 237, 248, 250, 267, 272, 276, 293, 301, 304, 310, 311, 312, 314, 338, 339, 344
- política 134, 145, 146, 152, 165, 172, 274, 295, 328, 345, 363
- Professores 54, 61, 62, 64, 65, 104, 117, 127, 131, 169, 216, 243, 359, 379
- Q**
- qualificação 22, 48, 51, 109, 176, 177, 182, 189, 225, 274
- R**
- relação 18, 31, 36, 40, 47, 50, 54, 57, 58, 72, 77, 80, 84, 91, 95, 97, 98, 101, 102, 127, 128, 134, 135, 137, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 159, 161, 162, 171, 176, 177, 178, 180, 183, 191, 195, 199, 200, 201, 214, 217, 218, 232, 233, 237, 247, 248, 249, 256, 259, 262, 266, 284, 285, 286, 289, 292, 293, 294, 318, 322, 327, 334, 348, 349, 353, 355, 357, 358, 364, 366, 374, 376, 388, 390, 391
- resistência 148, 259, 285, 349, 368
- responsabilidade 48, 53, 58, 97, 100, 102, 105, 124, 141, 151, 152, 153, 172, 175, 177, 195, 266, 287
- S**
- saber-fazer 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 47, 102, 113, 119, 131, 187, 218, 221, 225, 282, 338, 344
- sociedade 24, 69, 70, 75, 76, 79, 85, 127, 152, 153, 155, 183, 188, 189, 191, 193, 201, 238, 283, 290, 312, 334, 348, 351, 357, 365, 366, 369, 375
- subjativação 23, 48, 51, 62, 64, 65, 115, 176, 177, 332, 370, 376
- subjatividade 34, 143, 144, 233, 298, 366
- sustentabilidade 299
- T**
- tecnologia 76, 78, 80, 143, 194, 250, 285
- teoria 27, 38, 58, 112, 119, 216, 220, 225, 230, 232, 235, 237, 246, 248, 249, 251, 256, 263, 303, 322, 334, 347, 349, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 359, 360, 384
- transformação 32, 33, 34, 39, 44, 92, 101, 116, 119, 122, 126, 127, 130, 136, 137, 147, 148, 160, 163, 172, 183, 219, 262, 298, 330, 333, 335, 341, 368, 369, 375
- U**
- universidade 23, 24, 25, 30, 31, 32, 35, 38, 43, 44, 46, 47, 53, 63, 90, 110, 112, 113, 114, 116, 120, 133, 135, 136, 137, 138, 143, 145, 149, 154, 159, 161, 166, 178, 182, 183, 190, 192, 195, 196, 200, 213, 222, 224, 240, 241, 245, 248, 253, 327, 331, 332, 343, 355, 358, 363, 365, 373

A presente obra foi realizada com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil - Processo: 312716/2020-6. Bolsa Pq-1D. Agradeço o apoio à pesquisa.

www.pimentacultural.com

Form(*ação*) de professores

pesquisa (de) *formação*, artesanania e criação
em um laboratório de docências *LABDOC*

