



DOSSIÊ: PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E PERSPECTIVAS DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa (de)formação na Educação Infantil: consolidação de um laboratório de docências contemporâneas

Research into teacher training in Early Childhood Education: consolidation of a contemporary teaching laboratory

La investigación (des)formación en Educación Infantil: consolidación de un laboratorio de docencias contemporâneas

Elí Terezinha Henn

Fabris¹

orcid.org/0000-0002-3622-0289
efabris@unisinios.br

Luciane Frosi Piva¹

orcid.org/0000-0002-2311-1139
luci.piva@gmail.com

Recebido em: 07 dez. 2023

Aprovado em: 25 jun. 2024.

Publicado em: 20 dez. 2024.

Resumo: Este artigo apresenta a consolidação do Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/CNPq/UNISINOS) como um espaço potencial para a (de)formação. Nominamos a pesquisa (de)formação, desenvolvida em trabalho laboratorial com professoras da Educação Infantil de São Leopoldo/RS, como colaborativa e coformativa, tendo as participantes como importantes mobilizadoras da potência formativa. Neste recorte² que selecionamos para análise, utilizamos dados da experiência desenvolvida durante seis encontros no laboratório, ocorridos nos primeiros meses de 2022. Como referencial teórico, recorremos a estudos sobre Educação Infantil, docências e formação de professores, com base em autores que serão mencionados no texto. A metodologia empregada é a análise crítica dos processos desenvolvidos, razão pela qual utilizamos conceitos indicados no texto que ampliam as análises. Pretende-se mostrar o LABDOC como um espaço de grande potencial para a produção de corpus empírico de pesquisas sobre Educação Infantil e como profícuo para a formação de professores, pela concepção de formação como (de)formação e pelo trabalho com experimentos que emergem das propostas das professoras participantes do laboratório. Além disso, busca-se explicitar os modos de funcionamento desse laboratório com as professoras da Educação Infantil. As análises preliminares nos possibilitam defender essa concepção de pesquisa formativa e colaborativa como um potencial de autoformação, coformação e (de)formação na Educação Infantil. Percebe-se que as professoras se distanciam de práticas docentes arraigadas na tradição pedagógica e justificam suas novas compreensões sobre suas docências na Educação Infantil e as especificidades da infância contemporânea. Nesse sentido, as experiências no LABDOC constituem-se em um desafio para a formação de professores dessa etapa e de qualquer nível, que é o de gestar sua própria formação, o que redundará em uma transformação de si e do outro, embora nem sempre possível se uma cultura formativa passiva não for ultrapassada.

Palavras-chave: Docências, Educação Infantil, Pesquisa (De)formação, Experiência Coformativa.

Abstract: This article shows the consolidation of the Contemporary Teaching Laboratory (LABDOC/CNPq/UNISINOS) as a potential space for teacher training. The research was carried out as a collaborative co-training in a laboratory with Early Childhood Education teachers from São Leopoldo (RS), who were important mobilizers of the training power. In this section³ selected for analysis, we used data from an experience developed during six meetings held in the laboratory



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, Brasil.

² O LABDOC integra uma pesquisa mais ampla, intitulada A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19 (CNPq), coordenada pela profa. Dra. Elí Fabris, a qual agradece a bolsa recebida pela agência de fomento.

³ LABDOC is part of a broader research, entitled 'The production of contemporary teaching: the co-training experience between teachers and future teachers in times of Covid-19' (CNPq), coordinated by Dr. Elí Fabris, who is grateful for the grant received by the funding agency.

in the first months of 2022. As a theoretical basis, we used studies on Early Childhood Education, teaching, and teacher training, by the authors mentioned in the text. The methodology was the critical analysis of the processes, with the use of concepts that enhanced the analyses. LABDOC has shown to be powerful to produce an empirical corpus of research on Early Childhood Education and useful for teacher training, through both the conception of training adopted and the work with experiments that emerged from the proposals of the teachers participating in the laboratory. We also explain the functioning of this laboratory with Early Childhood Education teachers. Preliminary analyses have enabled us to defend this conception of formative and collaborative research as potent for self-training, co-training, and training in Early Childhood Education. We have noticed that teachers move away from teaching practices rooted in the pedagogical tradition and justify their new understandings of their teaching in Early Childhood Education and the specificities of contemporary childhood. In this sense, the experiences at LABDOC represent a challenge for teachers in Early Childhood Education as well as in different grade levels: the challenge of creating their own training, which leads to the transformation of themselves and others, although this may not be possible without overcoming a passive training culture.

Keywords: Teaching, Early Childhood Education, Teacher Training Research, Co-training Experience.

Resumen: En este artículo se presenta la consolidación del Laboratorio de Docencias Contemporáneas (LABDOC/CNPq/UNISINOS) como espacio potencial para la (des)formación. Denominamos la investigación de (des) formación, desarrollada en trabajo de laboratorio con profesoras de Educación Infantil en São Leopoldo (RS), como colaborativa y de co-formación, siendo las participantes importantes movilizadoras del poder formativo. En este apartado⁴ que seleccionamos para el análisis, utilizamos datos de la experiencia adquirida durante seis encuentros en el laboratorio, que se llevaron a cabo en los primeros meses de 2022. Como referencia teórica, utilizamos estudios sobre Educación Infantil, docencia y formación docente a partir de autores que serán mencionados en el texto. La metodología utilizada es el análisis crítico de los procesos desarrollados, de ahí el uso de conceptos indicados en el texto que potencian los análisis. Se pretende mostrar a LABDOC como potente para la producción de un corpus empírico de investigaciones sobre Educación Infantil y útil para la formación docente, por la concepción de la formación como (des)formación y por el trabajo con experimentos que emergen de las propuestas de las profesoras participantes en el laboratorio. También queremos explicar de qué manera funciona este laboratorio con las profesoras de Educación Infantil. Los análisis preliminares nos permiten defender esta concepción de la investigación formativa y colaborativa como potencial de autoformación, co-formación y (des) formación en la Educación Infantil. Se percibe que los docentes se alejan de prácticas docentes arraigadas en la tradición pedagógica y justifican sus nuevas comprensiones sobre su docencia en la Educación Infantil y las especificidades de la infancia contemporánea. En este sentido, las experiencias del LABDOC son un

desafío para la formación docente en esta etapa y en cualquier nivel, que es gestionar su propia formación, lo que redundará en una transformación de ellos mismos y de los demás, aunque no sea siempre posible si una cultura formativa pasiva no fuese superada.

Palabras clave: Enseñanza, Educación Infantil, Investigación en (Des)formación, Experiencia de Co-formación.

Escolhas da pesquisa (de)formação

O Laboratório é um lugar de compartilhamento de práticas e planejamento, onde refletimos coletivamente sobre nossas dúvidas e perspectivas em relação às nossas turmas. Nele, falamos muito sobre nossa prática, contando com o apoio dos colegas para ter uma perspectiva diferente e refletir coletivamente. É um processo de crescimento, pois lidamos com diferentes pensamentos pedagógicos e maneiras de planejar, observando o cotidiano escolar e trocando experiências com colegas de outras escolas. Isso amplia nosso olhar sobre nosso próprio espaço, grupo e planejamento, o que é enriquecedor. Os pequenos grupos nos quais nos apoiamos são muito importantes, pois nos fazem refletir. Além disso, temos a contribuição da professora, bem como dos mestrandos e doutorandos que acompanham a pesquisa e o desenvolvimento desse grupo no Laboratório de Docências. Minha experiência em 2022 foi marcada pela solidariedade encontrada, pelo apoio e pela disposição das pessoas em me ouvir e fazer pensar em novos caminhos. (Escrita PEI⁵ 6, ênfases nossas)

Nossa escolha em iniciar este artigo sobre a consolidação do Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC) com professoras de Educação Infantil do município de São Leopoldo/RS, a partir da escrita de uma das participantes dos encontros que realizamos em 2022, significa assumir uma posição de compromisso como pesquisadoras e formadoras com as colegas de profissão, ultrapassando a cultura da passividade e acolhendo-as em um espaço de compartilhamento crítico.

Essa posição marca aspectos profícuos de uma pesquisa formativa, na qual o se expor, o colaborar, o participar, o compartilhar experiências e o criar experimentos são estratégias para vivenciar o espaço formativo. As ações pedagógicas vividas na escola pelas professoras mobilizam a pesquisa e servem como material para os experimentos no laboratório. A escrita da professora, realizada ao

⁴ LABDOC forma parte de una investigación más amplia, titulada La producción de docencias contemporáneas: la experiencia de co-formación entre docentes y futuros docentes en tiempos de Covid-19 (CNPq), coordinada por la profesora Dr. Eli Fabris, quien agradece la beca recibida de la agencia financiadora.

⁵ De modo a manter o sigilo da pesquisa, escolhemos um termo – Professora da Educação Infantil (PEI) e acrescentamos uma numeração, referente à posição de inscrição de cada professora no LABDOC.

final de cinco encontros com colegas de diferentes escolas e pesquisadores da universidade, em 2022, registra aspectos dos tantos fios de sentidos que essa concepção de pesquisa formativa possibilita evidenciar.

A realização do LABDOC como um espaço potencial da pesquisa (de)formação permite que ferramentas como a crítica radical ou hiper crítica e o exercício de pensamento contribuam para a autoformação e a coformação das professoras. Os conceitos (de)formação, coformação, exercício de pensamento, crítica radical (hiper crítica), bem como a opção por utilizar os termos professoras e docências no plural, serão delineados no decorrer do texto.

Importa destacar, como fios iniciais de sentido para contar sobre a consolidação do LABDOC, que ele integra uma pesquisa mais ampla, intitulada A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19 (Fabris, 2020). A investigação insere-se na trajetória acadêmica da pesquisadora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq). O GIPEDI/CNPq é coordenado pela professora Dra. Elí Henn Fabris e pelo prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira, sendo composto de professores colaboradores e estudantes de pós-doutorado, doutorado, mestrado e iniciação científica do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

No recorte que selecionamos para compartilhar, utilizamos a experiência dos seis encontros no laboratório, ocorridos nos primeiros meses de 2022, e depoimentos das professoras participantes. Nosso objetivo é apresentar o LABDOC como um espaço de pesquisa formativa e colaborativa, com potencial de (de)formação, autoformação e coformação na Educação Infantil.

A consolidação do LABDOC

Para consolidar o LABDOC também como um espaço empírico da pesquisa, experimental e experiencial, alguns conceitos foram sistematicamente valorizados e trabalhados, como a artesanaria

(Sennett, 2013), a qualidade do trabalho docente como artesanaria (Fabris, 2015), a criação, o ensaio e a experiência, entre outros. Sennett (2013) nos ajuda a refletir sobre como a habilidade artesanal, que se desenvolve em sinergia entre a mão e a mente dos artesãos, envolve um conhecimento e um sentido crítico do saber-fazer, tal qual o que pretendemos que seja desenvolvido no laboratório.

Do mesmo modo, entendemos que a formação como (de)formação pressupõe, além de uma crítica radical, a transformação dos sujeitos que vivenciam o processo formativo. No laboratório, a experiência coformativa (Bahia & Fabris, 2022) acontece como uma possibilidade de trabalho colaborativo e ético. Coformação, ainda, é entendida como "experiência coformativa", pois "envolve uma atitude, um desejo de pertencimento a uma comunidade formativa" (Bahia & Fabris, 2022, p. 202). Trata-se de "profissionais da Educação que desejam partilhar e receber conhecimentos pedagógicos, conhecimentos teórico-práticos que são inseparáveis da ação pedagógica" (Bahia & Fabris, 2022, p. 202).

Isso nos leva a refletir que a docência precisa ser considerada em sua complexa composição e permanente transformação, uma vez que ela se constitui em um constante fazer, refazer, recriar e aprimorar, tomando consciência dos modos como faz e por que faz. Além disso, abre-se "possibilidade de realizar outras escolhas (...) desbloquear diálogos, constituir outras formas de saber, (...) em permanente diálogo com os sentidos indissociáveis de teoria e prática" (Boff et al., 2020, p. 216).

Acreditamos que, nesses experimentos, a experiência coformativa vai se gestando, pois, para a pesquisa, a experiência tem o sentido não apenas de vivência, mas de passar pelo corpo e, com isso, ser capaz de teorizações, ainda que sejam aquelas "sem nome" ou, como diz Foucault (2004), "infames", por não terem fama ou por ainda não terem sido nomeadas. Na experiência é que se gestam as justificativas de nossas escolhas e de nossas ações. Ela é sempre permeada de teorizações, para que possamos exercitar o pensamento e tomar ciência do que fazemos e por que fazemos, justificando nossas ações pedagógicas.

Além disso, o LABDOC é um espaço de criação que envolve projetar uma obra de arte, em que cada docência é criada e recriada. Por isso, cada grupo escolheu uma obra de arte como fonte inspiradora de suas criações. No grupo da Educação Infantil, a obra selecionada foi a série Ciclotrama, da artista Janaina Mello Landini, com o objetivo de proporcionar uma experiência estética às professoras e provocar uma reflexão sobre suas docências a partir das relações de interconectividade e interdependência presentes na obra da artista.

Nesse contexto, o LABDOC com as professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo surge paralelamente aos demais grupos da pesquisa mais ampla, na qual outros grupos de professores de diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e gestores) também foram formados.

Importa esclarecer que assumimos o termo professoras, no feminino e no plural, para nos referirmos às profissionais que atuam na Educação Infantil. Isso se deve tanto ao posicionamento da Linha de Estudos Formação, Pedagogias e Transformação Digital, em que a flexão de gênero dá visibilidade às relações entre docência e gênero, visto que o número de professores homens na Educação Infantil ainda é muito reduzido, quanto às posições políticas que defendemos como pesquisadoras do campo desse campo. Com as autoras Boff e Lima (2022, p. 77), também reforçamos que "Pensar a docência no contemporâneo é, também, um exercício plural, uma vez que assumimos que as docências neste tempo acontecem de diferentes modos e sob múltiplas condições", além da complexidade de sua constituição, razão pela qual o termo docências, no plural, é utilizado.

O processo teórico-metodológico

Considerando o LABDOC como espaço aberto de pesquisa formativa, de encontro e de compartilhamento de experiências e concepções, que são expostas e colocadas em público para que possam ser pensadas, repensadas e, com base em um tipo de crítica que chamamos de hipercrítica (Veiga-Neto, 2007), desconstruídas e reconstruídas. Esse é o momento dos "experimentos", em que o

exercício de pensamento é utilizado de diferentes formas, sempre envolvido pela experiência coformativa entre os participantes. Para Masschelein (2014, p. 24), esse trabalho, semelhante à "filosofia da/como educação, é nos fazer pensar por tornar as coisas públicas; é trabalho de exercício de pensamento". Envolve uma postura experimental: "significa ver, esclarecer, trazer à baila, penetrar, convidar, inspirar, experimentar; é sobre expor alguém e experimentar novamente as palavras e os verbos" (Masschelein, 2014, p. 24).

A possibilidade de essa abertura suscitar novos sentidos e trazer novas inspirações e/ou dados para as problemáticas de pesquisa, além das docências em discussão, é sempre muito produtiva. Para nós, esse é o momento em que as ações são teorizadas, entendidas e justificadas, por isso ganham força como ferramentas, e não como cópias ou receitas prontas. Com base nessas ferramentas utilizadas nos experimentos, cria-se "uma caixa de ferramentas", entendida como conceitos teórico-metodológicos que podem funcionar em outros contextos e especificidades, para que possam ser criadas e experienciadas outras docências, pelo processo de artesanaria e (de)formação, em que cada professor é estimulado a criar suas docências (Fabris, 2020).

Por sua vez, o coletivo compõe um constructo que funciona como um ethos formativo de pertencimento. Só quando o professor coloca em ação essas ferramentas em suas docências, ele realiza a experiência docente. Portanto, as relações, os conhecimentos, a sensibilidade, e a presença do professor em sua docência geram uma experiência única, intransferível e sempre em transformação. Cada vez que é exercida e vivenciada, ela será diferente. Ela é única, visto que ocorre em ações, contextos, tempos e espaços diferenciados, mas, principalmente, porque os sujeitos envolvidos nas relações da docência são sempre diferentes, assim como a própria professora. Portanto, somos únicos em cada processo educativo e relacional.

Entendemos que o LABDOC, como espaço formativo, não transforma ninguém. Sempre precisará da outra parte, de quem está no laboratório, e do modo como se engaja, como vive os experimentos

e as suas experiências. Sem esses exercícios, sem essas práticas sobre si próprio, haverá apenas mais uma informação, uma aquisição cognitiva.

A transcrição das falas das professoras e seus escritos gera o material empírico para as investigações, com análises de narrativas de professoras da Educação Infantil consolidadas pelo LABDOC. A investigação ampla tem o objetivo de analisar as docências contemporâneas produzidas entre os professores e futuros professores, por meio de "experiências coformativas" a partir da crise provocada pela pandemia de covid-19.

No laboratório, a própria pesquisa é formativa. Cada encontro é mergulhado em teorizações e relatos de docências, que passam por experimentos teórico-metodológicos e são levados para os espaços onde as professoras atuam. Ao assumirmos a formação como (de)formação, comprometemo-nos com nossa própria transformação. Daí o trocadilho (de)formação, porque, ao mesmo tempo em que pretende formar, "deforma".

A pesquisa está alicerçada na crítica radical ou hiper crítica como premissa maior e procura "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). Trata-se, portanto, de uma crítica que entende o pensamento divergente – mas que não aceita o preconceito, a violência, o senso comum e tantas formas de ser e agir que descaracterizam o humano e sua racionalidade –, bem como refuta o conhecimento que não tenha sustentação científica ou não seja reconhecido. (Fabris, 2021, p. 22)

Isso envolve repensar a formação de professores sob outras perspectivas, distantes da lógica empresarial, considerando os estudos do filósofo Michel Foucault. Trata-se de exercitar o pensamento por meio de uma crítica radical ou hiper crítica, que desconfia de si própria, porque entendemos, assim como Veiga-Neto (2007, p. 26), que,

a crítica foucaultiana não tem aquele caráter salvacionista e messiânico que é tão comum nos discursos pedagógicos: "Isso está errado e eu tenho a solução; quem me seguir fará a coisa certa". A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual

a análise se daria. Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que, conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho.

Da mesma forma, no LABDOC, o conceito de coformação opera diretamente nas práticas e ações desenvolvidas, por se tratar de uma formação entre pares, em parceria com o outro, em que é possível dialogar e socializar ideias para qualificar a ação pedagógica. As professoras assumem uma função formativa, já que a coformação "é uma ação compartilhada de formação" (Bahia, 2017, p. 81).

Além da submissão da pesquisa ao CNPq e ao Comitê de Ética da UNISINOS, da assinatura do Termo de Anuência pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED/SL) e da proposta de "grupo (de)formação", o uso do questionário e dos demais materiais advindos da pesquisa, como as imagens, ratificam o compromisso ético assumido nesta investigação.

Cabe destacar que a participação na pesquisa vai além da assinatura dos termos e envolve a ética em todos os momentos, desde o convite e a apresentação da pesquisa até a assinatura de termos necessários e o modo de participação e acolhimento dos participantes, sem julgamentos e com a possibilidade de escolha em continuar ou não a participar da pesquisa.

A relação com os sujeitos da pesquisa e o trato do material ocorreram de modo ético por parte de toda a equipe de pesquisa, que mantém uma relação de respeito com as pessoas e acolhe suas manifestações, até aquelas que, inicialmente, evidenciam um pensamento a ser repensado. O espaço do "pensar de novo", do "quem ajuda a pensar novamente essa questão", é fundamental para que o exercício do pensamento aconteça. As narrativas são acolhidas no processo de reflexão, na devolução, na escrita e nas atividades do Moodle. É de nossa responsabilidade, portanto, dar prosseguimento à pesquisa, no sentido de exercer o pensamento para a criação e possibilidade de transformação, mas com o cuidado de não impor

crenças, ainda que saibamos da "impossibilidade da neutralidade" e de que tenhamos ciência de que, em alguns momentos, há certo "desconforto".

Essa postura pode exigir a adoção da "ética do desconforto", que implica repensar a postura como pesquisadora (Weschenfelder & Fabris, 2018), o que pode envolver pensar de outras formas, especialmente quando as narrativas estão carregadas de racismo, preconceitos ou de uma cultura pedagógica centrada em autoritarismo e violência. Em outras palavras, quando há questões que não podem ser deixadas de lado sem intervenção e discussão.

Nesse sentido, o espaço do laboratório é cuidadoso, uma vez que tudo deve ser dito, mas as palavras e os pensamentos serão "torcidos" no exercício da experimentação, que envolve análise de sentidos possíveis e historicização dos processos. Porém, no final, a decisão e o movimento de transformação sempre serão individuais, dependendo da ação do sujeito sobre si próprio, embora mobilizado pelo coletivo.

Diante desse processo e após todos os procedimentos éticos devidamente validados, a pesquisa mais ampla teve início. As escolas selecionadas foram aquelas com algum vínculo com a UNISINOS, recebendo bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Residência Pedagógica e/ou estágios obrigatórios.

Na sequência, para a participação no LABDOC, as professoras que participaram tanto da primeira quanto da segunda fase receberam um convite por vídeo, pelos contatos das equipes diretivas das escolas, via WhatsApp, com detalhes da pesquisa e seu formato. Nos primeiros encontros, o contrato fez parte desses procedimentos éticos, porque, além dele, a partir de combinações conjuntas, estabeleceu-se um modo de comunicação, com a permissão para criar um grupo no WhatsApp, por exemplo.

No contrato pedagógico-educativo, estabelecemos combinações para que os experimentos e as experiências no LABDOC/UNISINOS/CNPq ocorressem de forma produtiva. Entre os aspectos acordados em relação aos encontros, estavam: a pontualidade; a participação; o envolvimento

com o grupo de pesquisadores; o ato de se expor e expor suas ideias; e o viver o LABDOC. Em relação ao Moodle, o contrato acordava com os participantes: a leitura, o estudo e a análise dos materiais indicados; a participação nos fóruns e no fórum das experiências na escola. Por fim, o contrato abordava aspectos quanto à postura durante todo o percurso do LABDOC: participação ativa na coformação; trabalho constante sobre sua autotransformação, sua formação específica e a formação na docência; e o viver o LABDOC como espaço de encontro pedagógico.

A consolidação de um grupo específico da Educação Infantil no LABDOC, em duas fases, em 2022 e 2023, deu-se por vislumbrarmos no LABDOC um espaço empírico para a investigação do campo, com encontros com as professoras da Educação Infantil de São Leopoldo/RS.

Na primeira fase do LABDOC da Educação Infantil, em 2022, foram promovidos cinco encontros, de abril a julho, pela plataforma Teams, das 19h30 às 21h30, na modalidade on-line em sua grande parte. O primeiro encontro ocorreu de forma geral, com todos os pesquisadores da pesquisa que envolvia o LABDOC e os demais professores de outros níveis de ensino, para apresentação da proposta.

Nos encontros do LABDOC de 2022, participaram, além de três professoras, representantes da SMED/SL e assessoras da Educação Infantil do município. Essas últimas participaram de encontros alternados, sem continuidade na participação. A diretora de uma escola de Educação Infantil, onde uma das professoras participantes atua, acompanhou-a, mas também sem participar de todos os encontros. Ainda participaram a professora Elí, coordenadora do projeto mais amplo, e três colegas do grupo de pesquisa. Dentre essas colegas, uma especialmente colaborou com o planejamento das pautas.

Das três professoras participantes da primeira fase do LABDOC, em 2022, no grupo da Educação Infantil, todas atuam em escolas distintas: uma em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e duas em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). A professora PEI 6 atuava com crianças de 4 e 5 anos (pré-escola) em uma EMEI. As pro-

fessoras PEI 12 e PEI 18 atuavam com crianças de 5 anos (pré-escola) em EMEFs distintas.

Além dos encontros, a partir das pautas desenvolvidas, as participantes viveram propostas no Moodle da UNISINOS, como fóruns, leituras e atividades de escrita. Entre as propostas no Moodle, havia um fórum permanente, no qual as participantes foram convidadas a deixar sugestões ou dúvidas, e um espaço nomeado como "Diário", em que, a cada encontro síncrono, poderiam escrever suas reflexões, abordando o que havia sido mais tocante e suas considerações.

Já na segunda fase do LABDOC, em 2023, foram promovidos oito encontros, em sua maioria no formato on-line. Durante o percurso, além desses encontros on-line, sentimos a necessidade (todos os pesquisadores de todos os grupos do LABDOC 2023) de realizar pelo menos dois encontros presenciais, o que ocorreu no quinto encontro e no último. O objetivo foi estreitar os vínculos entre universidade-escola e pesquisadores, além de engajar os professores.

Em relação à estrutura dos encontros, optamos por dividir cada encontro em duas partes. Na parte inicial, intitulada de encontro geral, das 19h às 20h, participaram todos os professores inscritos em todos os grupos específicos. Nessa parte, foram tratadas temáticas mais abrangentes, ligadas aos conceitos que seriam utilizados como ferramentas nos encontros específicos, e que foram planejadas pelo coletivo de pesquisadores, como os conceitos: caixa de ferramentas, coformação, (de) formação, artesanaria, cultura formativa, avaliação, planejamento, entre outros. Na segunda parte, com duração de uma hora e meia, das 20h às 21h30, as professoras participaram do encontro de seu grupo específico.

Como procedimentos de registro dos encontros, utilizamos a gravação pela plataforma Teams. A transcrição desse material e os escritos das professoras feitos durante os encontros, arquivados no arquivo intitulado Percurso Formativo e no Moodle. Para isso, realizamos acordos no contrato pedagógico-educativo, principalmente em relação à colaboração, de maneira que todos tivessem espaço de fala, pudessem se expor e exercer

o pensamento sem julgamentos. O material de registro foi transcrito e arquivado, buscando-se a preservação do anonimato dos sujeitos da pesquisa. Além disso, falas ou escritos que expusessem as professoras são foram desconsiderados para a análise. Todas as narrativas também passaram por revisão textual como procedimento ético, pois a transcrição envolve a passagem da linguagem oral para a escrita.

Outro cuidado ético diz respeito à devolução dos resultados, que ocorre durante o processo e na finalização de cada etapa. Além disso, os sujeitos são informados dos resultados pelo GIPEDI/CNPq, por meio dos artigos produzidos e encaminhados ao grupo participante. Ao término da pesquisa, o relatório será discutido com os sujeitos em encontros específicos do grupo de pesquisa, envolvendo as escolas, representantes da SMED/SL e as professoras. Cada professora também foi convidada a integrar o livro que será produzido com as professoras pesquisadoras das escolas.

Reiteramos o entendimento de como esse laboratório foi concebido e gestado, além do explicitado até aqui. A cada encontro, o planejamento foi sendo reorganizado para a continuidade da pauta e para as escolhas dos experimentos que seriam levados para discussão. O foco sempre esteve nas docências da Educação Infantil: o que pensam e fazem e o que poderiam pensar e fazer usando as ferramentas propostas no laboratório. Por sua vez, as pautas envolveram as ações das professoras nas escolas e, por isso, possibilitaram a manutenção do caráter aberto e experimental.

Dessa forma, como defende Nóvoa (2022, p. 68), é importante enfatizar que o espaço da "formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa". Sua defesa se sustenta na ideia de que "é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores" (Nóvoa, 2022, p. 68). Com isso, reforçamos nosso entendimento da indissociabilidade teoria-prática, pois, na universidade, na escola e em qualquer espaço educativo, as duas dimensões teórico-práticas podem e devem ocorrer.

É possível, também, proporcionar a experiência, como desafio, do cruzamento do que cada um desses espaços — escola e universidade — tem para oferecer de melhor, em um processo de hibridização “em direção ao bem comum e a um trabalho de qualidade” (Fabris & Sebastiany, 2022, p. 61). Isso funcionaria em uma relação de aprendizagem mútua, ou como uma educação pública, que permite a todos ir além do espaço que habitam, chegar mais longe e ter o desejo de poder ser outro. Nessa relação, aprende-se e se estuda em comum como modo de promover essa vida em comum e uma “sociedade convivial” (Nóvoa & Alvim, 2021).

Por fim, uma última consideração: como espaço aberto de pesquisa formativa, o laboratório pode ser recriado em múltiplas versões, conforme seu público, contexto e tipo de experimentos que se deseja realizar. Ele é potência para a transformação de si, do outro e das ações que nele se desenvolvem, conforme a pesquisa formativa colocada em desenvolvimento.

Algumas análises e resultados preliminares

Foram encontros de acolhimento, encontros de compartilhar, encontros de refletir, de reafirmar, que nos permitiram repensar várias coisas, nossa prática, e reafirmar algumas coisas que a gente já tem feito, já faz. Às vezes, ficamos em dúvida, se estão certos ou não, se pode ser diferente. Mas, principalmente, foram momentos de sentir-se pertencente a um grupo, que é ter desafios, frustrações, sucessos. Tem fortalecido meu dia a dia na escola. A reflexão sobre minha prática me permitiu ver onde eu preciso melhorar, fazer diferente, fazer de novo e também ver outras possibilidades de fazer isso, compartilhando a minha forma de fazer e vendo a forma que outro colega faz. A gente pode estar pensando em novas estratégias, novas maneiras de realizar a prática diária da Educação Infantil. Eu terminei essa experiência muito feliz, tanto é que vou refazer, fazer novamente com outro grupo, com outra atividade. Dar continuidade. Vamos juntos nessa caminhada. (Escrita PEI 12, ênfases nossas)

Após o escrutínio das narrativas e dos registros das professoras, com base na problemática e nas questões investigativas de cada pesquisa, os pesquisadores realizam a separação do material empírico gerado em tabelas e por recorrência, para se chegar às análises por grupos de sentido.

Tal abordagem é sustentada pela compreensão de Bahia e Fabris (2022, p. 124):

Grupos de sentido são um modo de organizar os materiais empíricos das pesquisas, que emergem dos dados provenientes de questionários, entrevistas, narrativas, documentos e outras ferramentas ou instrumentos utilizados para produção dos dados. Após essa produção, o material é recolhido e, a partir das perguntas investigativas e da perspectiva de análise, ele é escrutinado e ganha uma nova organização. É nesse momento que utilizamos a denominação de grupos de sentido para o material organizado em grupos com sentidos semelhantes e recorrentes, silêncios ou, ainda, sentidos dissonantes. Portanto, grupos de sentido são o resultado desses movimentos.

Entre os experimentos e experiências que propomos e vivenciamos com as professoras nos encontros do LABDOC em 2022, esteve o compartilhamento de um planejamento das professoras na Educação Infantil. A cada encontro, as professoras apresentavam o planejamento escolhido, e os pesquisadores instigavam-nas a pensar sobre a intencionalidade explícita no desenvolvimento do seu planejamento, em todos os momentos do cotidiano com as crianças, e sobre como isso estava planejado.

Diante das questões que desafiavam as professoras ao exercício do pensamento sobre o assunto e suas docências, e após a organização de suas falas e narrativas, foi possível delinear grupos de sentido. Neste texto, optamos por apresentar as análises sobre um dos grupos de sentido identificados no material empírico dos encontros do LABDOC 2022.

Acolhimento na infância: “A professora botou ali que acolhida é sempre igual, mas acolhida não é só na chegada. Acolhida é o tempo inteiro”

Escolhemos parafrasear a narrativa da PEI 6 como título desta seção, pelo significado que percebemos ter o acolhimento para as professoras em suas atuações, no modo como ele ganha força em todo o tempo de convivência com as crianças, como princípio, especialmente ao apresentarem seus planejamentos e a organização do cotidiano. A importância do acolhimento pode ser percebida

não somente em relação à atuação das professoras com as crianças, mas também nos seus percursos formativos. A PEI 12 diz:

Tem dias que a gente chega à escola de um jeito, tem dias que a gente chega à escola de outro, tem questões pessoais que estão permeando nosso dia a dia profissional e que vão influenciar nossa chegada. Da mesma forma, as crianças. Então, é importante a gente estar escutando as crianças. Eu penso assim, nessa questão que a gente fala do acolher, é acolher várias coisas que vão acontecendo e que é de cada um. E como é difícil a gente se dar conta do que é de cada um. (Narrativa PEI 12, ênfases nossas)

A professora fala sobre o momento de acolhimento, da chegada diária, em que precisa desprender-se do que sente, ainda que não esteja bem, para acolher as crianças de modo inteiro, como merecem ser escutadas, porque cada dia é um novo dia. Assim como ela, as crianças, por mais que tenham confiança e segurança afetiva no espaço da escola e nos adultos que conhecem e com quem convivem, podem, sim, não se sentir bem e necessitar de uma maior atenção e escuta.

Isso ressoa na fala da PEI 6, quando narra: "A professora botou ali que acolhida é sempre igual, mas acolhida não é só na chegada. Acolhida é o tempo inteiro". A PEI 6 refere-se à forma como a acolhida ou a chegada das crianças, todo os dias, está descrita no planejamento e destaca como esse acolhimento ocorre em vários momentos da jornada com as crianças na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, a PEI 12 também relata o desafio de escutar cada um na sua subjetividade ou necessidade específica.

Para Staccioli (2013, p. 29), em se tratando do princípio do acolhimento, "não há contradição entre acolhimento e ação educativa", pois se acolhe o que vem das crianças e se reconhece que "a vida real também é cultural". Para o autor, uma postura acolhedora, de acolher uma criança, envolve "acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões" (Staccioli, 2013, p. 28).

Assumimos, junto ao autor, que acolher é muito mais do que apenas receber com bom humor e alegria as crianças na Educação Infantil. A postura acolhedora é um processo que envolve integral-

mente a docência da professora, pois implica receber, colocar junto a si, dar proteção, refúgio e, com isso, desenvolver a escuta, a sensibilidade, a amorosidade, a afetividade, o olhar para as diferenças como diferenças e o atendimento às necessidades das crianças, sejam emocionais, cognitivas ou de socialização. É preciso estar inteira e presente, envolver-se com as perguntas, histórias, dúvidas, tristezas, alegrias, novidades, curiosidades, enfim, com a vida infantil que pulsa nos diferentes espaços educativos que educam as crianças.

Pelo mesmo viés, quando as professoras foram desafiadas a escrever no diário no Moodle sobre o que os encontros as fizeram pensar sobre o acolhimento e as formas de acolhimento que desenvolvem, a PEI 12 escreveu:

O acolhimento pedagógico é realizado no cotidiano, nos diferentes momentos da rotina. Seja por conversa, por um abraço ou um "colinho", ou ainda, por um momento de orientação. Mas fazer a escuta das crianças, acredito que seja uma das maneiras mais significativas para esse acolhimento. (Escrita PEI 12)

Diante dos demais excertos das professoras e retomando também a escrita da PEI 12 que abre esta seção, podemos analisar que a importância do acolhimento está para as crianças assim como está para o profissional professor. Parece-nos, ainda, que o binômio cuidar e educar é indissociável. Tão caro na Educação Infantil, também se mostra visível no modo como as professoras relatam atuar ao acolherem as crianças em todas as suas necessidades.

O conceito de acolhimento, que antes ouvíamos mais em espaços voltados à saúde, toma força na escola, perpassando relações, espaços, tempos, respeito e escuta de crianças entre crianças, de crianças e adultos, de adultos entre adultos. Em um processo generoso, há o compromisso de conviver, um dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem de que trata a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) para a etapa da Educação Infantil.

Vale frisar também a escuta ativa, que, para Staccioli (2013, p. 37), "é um trabalho ativo por parte de quem ouve". Significa assumir uma pos-

tura de investigação, posicionar-se na perspectiva da criança. É um agir muito ativo (Staccioli, 2013), que exige do ouvinte o se colocar na pele do outro. Queremos aproveitar esse entendimento de Staccioli (2013) para reafirmar nossa compreensão de que, ao acolher a infância que vive na criança, é preciso acolher também a importância dos conhecimentos. Por isso, reafirmamos a rigorosidade com que deve ocorrer a formação de professores nessa etapa de ensino, considerando que ser acolhedora requer capacidade de escutar e agir com conhecimento profundo sobre a infância e seus modos de ser e aprender.

Quando a PEI 12 afirma ter vivido "encontros de acolhimento" no LABDOC, analisamos que ela não se refere apenas ao momento inicial de cada encontro. Conforme a pauta, na acolhida, liamos uma história, uma poesia, ou as professoras eram convidadas a assistir a um vídeo, e conversávamos sobre como a mensagem as atravessava. Entendemos que a PEI 12 se refere ao todo dos encontros, desde a pauta preparada para o momento inicial até a maneira como as professoras foram se apoiando, se escutando, acolhendo cada angústia, opinião, modo de fazer ou pensamento, constituindo o grupo com amorosidade e sensibilidade, mas também muito conhecimento específico sobre Educação Infantil.

Em outro momento, em que a PEI 6 apresentava seu planejamento, ela relatou uma proposta realizada com as famílias e as crianças no início do ano letivo, no acolhimento das crianças no espaço da escola e da turma:

Então... As famílias participarem ajuda muito, porque é um momento em que a gente consegue ver como as famílias tratam as crianças, como as famílias fazem a troca das crianças, como as crianças se relacionam com esses adultos que estão com elas. Então, nos dois últimos, a faixa etária 2 e o berçário 2, foi uma proposta da nossa turma de fazer esse inserimento com os pais nos primeiros dias. Os pais são convidados a participarem do dia a dia, do cotidiano, ficarem aquelas horas de acolhida das crianças. E é tão bom porque a gente senta, a gente conversa, os pais veem a gente com as crianças, o que dá muita segurança para eles (...) isso nos aproxima muito, e foi uma experiência bem boa, sim, inclusive de tempo que as crianças levam para esse inserimento no grupo mesmo. Parece que eles confiam tanto na gente quando aqueles adultos que são pertencentes a eles estão ali

com a gente, que eles passam a confiar mais em nós. Então, eu acho que isso é uma experiência bem válida, assim, de uma outra forma de acolhimento também, que eu acho bem importante. (...) Assim, se a gente diz nos documentos que a gente compartilha com a família, a educação dessas crianças não é só na porta, dizendo "oi e tchau" que a gente compartilha (Narrativa PEI 6, ênfases adicionadas).

Como afirma Staccioli (2013, p. 149), "o bem-estar de cada criança está estritamente ligado à relação que os educadores conseguirão estabelecer com seus familiares". Da mesma forma, Carvalho e Fochi (2017, p. 24) argumentam que a escola de Educação Infantil, "apoiada por um clima de proximidade com as famílias e com a cultura em que está inserida, ela pode construir um sentido de acolhimento respeitoso das crianças dentro e fora de seu espaço institucional", cumprindo sua função social de acolher, educar e compartilhar o processo de formação e constituição das crianças em sua integralidade.

Por sua vez, constituir um laboratório com as professoras, como espaço potencial para a pesquisa (de)formação e como corpus empírico da pesquisa qualitativa na Educação Infantil, assim como se percebe no depoimento da PEI 12, ao que parece, pode proporcionar outros deslocamentos em suas docências. Acreditamos que as professoras, tal como as crianças, sentiram-se acolhidas para compartilhar seus conhecimentos no laboratório, um espaço onde se sentiram respeitadas e participantes e que lhes propiciou deslocamentos e transformação como pessoas e profissionais em (de)formação.

Considerações finais

Importa destacar como a realização dos encontros com as professoras no LABDOC foi desafiadora, tanto para seu engajamento e efetiva participação quanto para a construção de um grupo. Essas foram dificuldades enfrentadas por nós durante todos os períodos do desenvolvimento do LABDOC, especialmente na compreensão do convite ao exercício do pensamento.

Entendemos que nos constituímos nesse laboratório pela experiência coformativa entre todas as participantes, mas também pelo que cada uma

conseguiu transformar e criar. Isso será possível evidenciar no processo e no final da caminhada, por meio do que chamamos de um constructo formativo. É nesse constructo que se consolida o ethos de formação (Dal'Igna & Fabris, 2015), o clima, a cultura de pertencimento e o engajamento ético nos processos formativos.

Nesse mesmo raciocínio, na organização do LABDOC, compreende-se que "o sujeito deve estar em relação e exercendo o pensamento em todas as fases do processo de sua constituição e formação para se tornar professor", o que se contrapõe à lógica neoliberal da aceleração dos processos formativos (Fabris, 2018, p. 218) "pautado[s] em modelos homogeneizantes" (Dal'Igna & Fabris, 2015, p. 85).

Durante os encontros, talvez um dos maiores desafios tenha sido manter o equilíbrio entre as certezas, os conhecimentos e o exercício de pesquisadoras. Da mesma forma, a partir dos objetivos e da problemática da pesquisa, buscou-se manter a coerência ao devolver as perguntas às professoras e, no mesmo sentido, estar abertas a outros pontos de vista, desde que justificados com conceitos validados pelo conhecimento científico.

Dito isso, entendemos a pesquisa (de)formação no LABDOC como uma possibilidade para o nascimento de uma "comunidade educativa, onde a formação vai ocorrer por meio da relação visceral com a escola e com a profissão" (Fabris & Sebastiany, 2022, p. 61). Ainda, percebemos a "possibilidade de uma reinvenção, tanto da escola quanto da profissão, por isso é possível pensar em um espaço potencial de formação". O LABDOC, como espaço híbrido, pode conectar a universidade e a escola, em busca da transformação e da reinvenção" (Fabris & Sebastiany, 2022, p. 61).

Diante do exposto, ousamos apresentar a pesquisa (de)formação no LABDOC como uma perspectiva e metodologia de pesquisa que podem constituir-se em um modo de conduzir trabalhos científicos de cunho qualitativo no campo da Educação Infantil. Mais ainda,

Constatamos que o LABDOC pode promover a (de)formação no sentido de deslocamentos, de intercalar momentos de formação com discussão. Além disso, o que o distingue é a concepção

de formação que o constitui. Um desafio da formação docente continua sendo o de povoar o mundo de um olhar não dicotômico, um olhar que possa ver o mundo sem os dualismos e binarismos, mas em sua complexidade, além de saber trabalhar a coformação nos locais de trabalho dos professores. (Piva et al., 2023, p. 144)

Diante disso, entendemos os elementos apresentados neste texto como formativos, podendo ser percebidos nos escritos e narrativas da PEI 6 e da PEI 12. As professoras destacam como suas experiências e práticas foram planejadas, abertas ao compartilhamento e à exposição de suas ideias. Ao lançarem seus pontos de vista, contrastados com o modo como fazem, como podem fazer e como as colegas fazem e defendem suas ações e concepções pedagógicas, puderam repensar suas atuações, o que reverberou em transformações em suas docências.

O que mais nos encantou durante os encontros e ao final deles foram os olhos brilhantes de jovens e experientes profissionais que voltaram a acreditar em seu potencial de professoras e em sua capacidade criativa nos seus espaços educativos. Saber que elas têm capacidade para criar suas docências, olhando para o que aprendem com as crianças, mostra-nos que esse potencial só precisava ser "tocado" e trabalhado por cada uma delas. Acreditamos nele para a pesquisa e para a formação de professoras.

Referências

- Bahia, S. B. de M. H. (2017). A constituição do(a) professor(a) iniciante: Implicações da iniciação à docência. [Trabalho de Conclusão não publicado]. Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Bahia, S. B. de M. H., & Fabris, E. T. H. (2022). Grupos de sentido. In S. D. de Lima (Ed.), *Vocabulário LABPED: Saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas* (pp. 123–126). Pimenta Cultural.
- Boff, D. S., & Lima, S. D. (2022). Docências no contemporâneo. In S. D. de Lima (Ed.), *Vocabulário LABPED: Saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas* (pp. 75–78). Pimenta Cultural.
- Boff, D., Neves, A. R. G., & Fabris, E. T. H. (2020). A aula: Do culto ao novo à complexidade do contemporâneo. *Revista Teias*, 63, 206–219. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53758>
- Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.

Carvalho, R. S. de, & Fochi, P. S. (2017). Pedagogia do cotidiano: Reivindicações do currículo para a formação de professores. Em *Aberto*, 30(100), 1–192. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3498>

Dal'Igna, M. C., & Fabris, E. T. H. (2015). Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. *Educação Unisinos*, 19(1), 77–87. <https://doi.org/10.4013/edu.2015.19i1.8582>

Fabris, E. T. H. (2015). A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: Entre a qualidade da produtividade e a qualidade da arteficialidade. In T. Estrela (Ed.), *Diversidade e complexidade da avaliação em educação e formação*. Contributos da investigação. Atas do XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE (pp. 442–456). AFIRSE Portugal.

Fabris, E. T. H. (2018). A pedagogia do herói sob as performances das políticas públicas contemporâneas. *Roteiro*, 43(1), 205–224. <https://doi.org/10.18593/r.v43i1.13097>

Fabris, E. T. H. (2020). A produção de docências contemporâneas: A experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19 (2021-2024). [Projeto de Pesquisa]. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Fabris, E. T. H. (2017). 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.

Fabris, E. T. H. (2021). Ingressantes? Iniciantes? Estreantes? Quem são eles e elas? In S. D. de Lima (Ed.), *Cartas ao professor iniciante* (pp. 20–25). Pimenta Cultural.

Fabris, E. T. H., & Sebastiany, E. (2022). (Re)invenção da escola e profissão docente: Desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. In A. S. P. Pereira (Ed.), *Educação no contexto que se move: Saberes, experiências e reflexões* (pp. 57–74). Pimenta Cultural.

Foucault, M. (2004). Verdade, poder e si mesmo. In M. Foucault (Ed.), *Ditos e escritos: Ética, sexualidade, política* (pp. 294–300). Forense Universitária.

Masschelein, J. (2014). Filosofia como auto (educação): Para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. In J. Masschelein & M. Simons (Eds.), *A pedagogia, a democracia, a escola* (pp. 7–24). Autêntica.

Nóvoa, A. (2022). Escolas e professores proteger, transformar, valorizar. Instituto Anísio Teixeira.

Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, 42, 1–16. <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>

Piva, L. F., Sebastiany, E., Paim, V. C., & Saueressig, G. (2023). Características e impactos da formação continuada: Docências de Professoras da Educação Infantil Durante a Pandemia de Covid-19. In M. C. Pansera-De-Araújo, A. V. Beerbaum, D. M. Martins & E. T. O. Boff (Eds.), *Abordagens diversificadas dos temas urgente na educação contemporânea* (pp. 137–146). Unijui.

Sennett, R. (2021). *O Artífice* (10a ed). Record.

Staccioli, G. (2013). *Diário do acolhimento na escola da infância*. Autores Associados. Veiga-Neto, A. (2007). *Foucault & a educação*. Autêntica.

Weschenfelder, V. I., & Fabris, E. T. H. (2018). Alteridade na pesquisa em educação: por uma ética do desconforto. *Educação e Cultura Contemporânea*, 15(39), 115–135. <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4747>

Elí Terezinha Henn Fabris

Professora Doutora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e bolsista Pq/CNPq.

Luciane Frosi Piva

Doutora em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e bolsista CAPES/PROEX.

Endereço para correspondência:

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Av. Unisinos. 950

Cristo Rei, 93022-750

São Leopoldo, RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.