

DOCÊNCIA-FORMAÇÃO E PROFESSORALIDADE: a conversa estendida nos giros das rotações por estação

Juliana Cristina Salvadori¹

Ana Lúcia Gomes da Silva²

Resumo

Este texto rastreia a produção das subjetividades da docência-formação, no componente curricular Docência e Diversidade (DD) do Programa de Pós-Graduação multiprofissional de Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Educação e Diversidade (PPGED). Tem como objetivo apresentar a experiência como formação na constituição da professoralidade atravessada pela diversidade como princípio onto-epistêmico e formativo. Adota como método a conversa, sustentada nos pressupostos freireanos do diálogo na interface com a educação online, em contexto pandêmico, sistematizada pelos dispositivos de avaliação-formação rotação por estação e rodas de conversa, online, registrados em diários de bordo, individuais e coletivos que, rizomaticamente, expandiram-se por meio de hiperlinks. Os resultados apontam evidências de aprendizagens, e indícios de criação, coautoria e cocriação a partir de estratégias diversas de apropriação dos conceitos e provocações: criação de metáfora co-autoral, intervenção da (anti)arte, e produção de narrativas em suplemento, na perspectiva derrideana. Avalia-se que tanto os princípios epistemológicos e organizativos da metodologia, quanto o desenho didático propiciaram aos estudantes e docentes imersão em ambiências híbridas em que fomos instados a exercitar e experimentar juntos. Também apontaram para as estratégias das conversas como disparadores de experiências-experimentos, a fim de ressignificar resistências ao saudosismo da educação presencial, câmaras fechadas e baixa interação inicial nas aulas. Contudo, destaca-se como fragilidade o processo auto e hetero avaliativo, em que aspectos morais (interesse, esforço) entram como parâmetros centrais, e em que as lacunas são projetadas para fora como faltas/falhas, evitando a assunção da corresponsabilidade sobre os processos formativos de si e do coletivo.

¹Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - Minas). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina. Atua como docente na graduação (Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPGED. Co-líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0565-5036> E-mail: jsalvadori@uneb.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV, Jacobina, atuando no Curso de Letras Vernáculas e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), UNEB, Jacobina. Líder do Grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) e pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade (DIVERSO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3880-3322> E-mail: analucias12@gmail.com

Palavras-chave: Docência-formação; Pós-Graduação; Experiência; Processo avaliativo; Conversa.

TEACHING-EDUCATING AND PROFESSORALITY/PROFESSORSHIP: unfolding conversation in station rotation turns

Abstract

This paper pursues the production of subjectivities during the process of teaching-educating developed in Teaching and Diversity, a curricular component offered by a multiprofessional graduate program in a Bahia Public University. It aims at presenting experience as education/formation in the constitution of professorality, intertwined with diversity, as a formative ontological and epistemic principle. Conversation is the elected method, founded on Freire's dialogical presuppositions, interfacing with online education during covid 19 pandemic context. The assessment-formation dispositives proposed were: online station rotation and conversation circles registered in collective and individual journals, which have spread themselves as a rhizome via hyperlinks. The findings point to evidence of learning, creation and co authorship embodied in diverse strategies to appropriate the concepts and provocations posed, such as: creation of a co authorial metaphor, anti-art intervention, and the production of narratives in Derrida's supplement perspective. The organizative and epistemological principles as well as the didactic design allowed students and professors to immerse in hybrid environments to exercise and experiment teaching collectively. Conversation circles, also, were pointed as triggers to experiences-experiments as a way to confer new meanings to the nostalgia of traditional (face-to-face) teaching and initial resistances, such as cameras in off and low student-student and student-professors interaction. However, Self and hetero assessment emerged as a fragility since moral aspects (interest and effort) took the role of main parameters, and gaps in teaching-educating backgrounds were viewed as flaws and projected onto other aspects (professors, the readings, the theories etc), avoiding the assumption of corresponsability towards self and collective formative processes.

Keywords: Teaching-Educating; Graduate Course; Experience; Assessment process; Conversation.

DOCENCIA-FORMACIÓN Y TEACHERALIDAD: la conversación extendida en las rotaciones de rotaciones por temporada

Resumen

Este texto rastrea la producción de subjetividades de enseñanza-formación, en el componente curricular Enseñanza y Diversidad (DD) de un Programa de Posgrado multiprofesional de una universidad pública de Bahía y tiene como objetivo presentar la experiencia como una formación en la constitución de la teacheralidad cruzada por la diversidad como un principio onto-epistémico y formativo. Adopta como método la conversación, basada en supuestos freirianos de diálogo en la interfaz con la educación en línea, en un contexto de pandemia, sistematizado por dispositivos de evaluación-entrenamiento de rotación por estación y ruedas de conversación, en línea, registrados en cuadernos de bitácora, individuales y colectivos que, rizomáticamente, se expandió a través de hipervínculos. Los resultados indican evidencia de aprendizaje, e indicaciones de creación, coautoría y co-creación a partir de diversas estrategias de apropiación de conceptos y provocaciones: creación de metáfora autoral, intervención de (anti)arte, y producción de narrativas en suplemento, en la perspectiva derrideana. Se evalúa que tanto los principios epistemológicos y organizativos de la metodología, como el diseño didáctico proporcionaron a estudiantes y profesores inmersión en ambientes híbridos en los que se nos instó a ejercitarnos y experimentar juntos. También señalaron las estrategias de las conversaciones como detonantes de experimentos-experimentos, con el fin de resignificar la resistencia al nostálgico de la educación presencial, las cámaras cerradas y la baja interacción inicial en las clases. Sin embargo, el proceso auto-y hetero-valorativo se destaca como fragilidad, en el que los aspectos morales (interés, esfuerzo) entran como parámetros centrales, y en el que las brechas se proyectan como fallas/fracasos, evitando la asunción de la corresponsabilidad sobre los procesos formativos de uno mismo y del colectivo.

Palabras clave: Enseñanza-formación; Estudios de Posgrado; Experiencia; Proceso de evaluación; Conversación.

INTRODUÇÃO

No segundo ano da Pandemia de Covid 19, em 2021, no primeiro semestre, oferecemos no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus de Jacobina, o componente **Docência e Diversidade (DD)** para as e os/as estudantes que então chegavam à pós-graduação *stricto sensu*, posteriormente nomeada pelas/os estudantes como **DDD - Docência, Diversidade e Deslocamentos (posteriormente ressignificado como Disrupturas)**.

Este componente tomou dimensão inaugural: em uma segunda-feira, pela manhã, recebemos docentes/estudantes em formação que ainda alimentavam o luto pela educação presencial, e se deparavam com nossa proposta de (re)desenho e subversão da lógica de redução de educação à ensino, com qualificadores como remoto e emergencial, para uma proposta de educação online em que as tecnologias de informação e comunicação tanto ressignificam quanto são ressignificadas por experiências que, em consonância com a ementa da disciplina, “ênfatiza[vam] a atuação do/da educador/a como agente de transformação social a partir da revisão crítica e propositiva dos currículos e das práticas docentes”.

Inspiramo-nos no conceito de professoralidade (PEREIRA, 2016) para tomar docência a partir da diferença nos atravessamentos da docência e diversidade, estabelecendo relações não mais epistemológicas apenas, mas ontológicas, porque fomos experimentando e experienciando, inicialmente o desconforto e solidão do (des)estruturar-se e estruturar-se na docência, que ganhou efetivamente sentido, porque feita com, em co-docência efetiva e afetiva e não mais insularizadas e isoladas.

Tomamos a conversa, estendida no síncrono e assíncrono, nas aulas on line, reuniões no *Google meet* e pelo *WhatsApp*, como dispositivos de formação-intervenção do ensino com/como pesquisa. Nas madrugadas e fins de semana afora, inquantificáveis, estendemos a hora-aula, para qualificar como vivência/evidência/vidência de formação, e seus desfazimentos, a constituição de nossa professoralidade.

Esta concepção da aula como conversa, da aula como conversa, como vivência/evidência/vidência formativa, foi tomada em diálogo com o conceito de educação online apresentado e debatido entre os pares,³ por Edméa Santos (2014) que, de modo interrogante, nos convida a pensar sobre nossa prática docente e consequentemente a constituição da nossa professoralidade. Deste modo, para produção do (re)desenho do componente, balizamos nossa escolha na compreensão de educação online.

Para a autora, Edméa Santos (2019, 2022), este debate foi devidamente tensionado na pandemia e nos cabe compreender e nos autorizar a realizar educação online, conforme argumenta a autora, destacando que, na educação online, consideramos o fenômeno da cibercultura, no que tange à horizontalidade, à interatividade e ao engajamento como princípios do desenho didático que prima pela co autoria entre todos/as, tomando as experiências na elaboração coletiva do conhecimento, tanto no presencial quanto no online. Acrescentamos que a cibercultura é da ordem do rizoma, a-significante e a-centrado, pois não há centralidade na figura do professor nem na do estudante.

Cabe ainda ressaltar que, segundo Edméa Santos (2022, p.61-62)

para dispararmos as conversações online, forjando a sala de aula online e o AVA propriamente ditos, precisamos dos conteúdos e suas disposições arquitetados em linguagens multimodais e hipertextuais. Conteúdos base, roteiros com múltiplas trilhas para aprendizagens, sequências didáticas, midiatecas digitalizadas, acesso a recursos educacionais abertos, entre outras fontes fartamente disponíveis no ciberespaço. Forma é conteúdo. Educação online é fenômeno da cibercultura, logo, devemos investir na linguagem hipermídia. Postar apenas textos em pdf, apresentações de slides lineares, videoaulas e ou pirotecnias descontextualizadas é subutilização do digital em rede e instrucionismo curricular.

[illegible]

Assim, ao compreendermos e realizarmos a autoformação entre os pares, investimos na educação online e no processo da co docência, tomando esta experiência como formação, e organizamos o planejamento do nosso componente Docência e Diversidade (DD), numa imersão híbrida, inspiradas e contaminadas pela docência formação na cibercultura. No item a seguir apresentaremos a narrativa do planejamento, instadas pelo desafio do (re)desenho didático, tomando a experiência e os princípios da pedagogia freireana como parâmetros.

PLANEJAMENTO, CODOCÊNCIA COMO COFORMAÇÃO NA IMERSÃO HÍBRIDA

Após realizarmos as leituras iniciais dos textos de Marco Silva e Edméa Santos (2009), inferimos, que num contexto com o uso de metodologias ativas, o/a professor/a, deve assumir uma postura investigativa de sua própria prática; refletir sobre ela, a fim de nos interrogar diante dos problemas emergentes, que não foram poucos propor soluções; realizar imersão cibercultural; atuar como professor/a-pesquisador/a; elaborar desenho didático horizontal e dialógico; promover mudança na ótica avaliativa.

Estes princípios estão presentes nas metodologias ativas defendidas por José Moran (2015), quando apresenta as metodologias ativas e destaca que as mesmas pressupõem uma mudança cultural na visão sobre a Escola (básica/superior) de todos - gestores, docentes, funcionários, estudantes, famílias, entretanto, elas não ocorrem no vazio. Ora, como as práticas não ocorrem no vazio, implicam melhores condições objetivas de trabalho, a começar pelo que os/as pesquisadores/as da educação online destacam com sendo *sine qua non* que é a estrutura de rede de tecnologia para oferta de educação online com bom acesso para todas/os/es, desde o redesenho das salas de aula; aumento da conectividade para docentes e estudantes; revisão da carga de trabalho (muitas de nós e nossas/os estudantes trabalham em dois ou três turnos; enfrentam número excessivo de aulas e alunos em cada turma; pouco tempo de preparação do conjunto de aulas, pouca ou nenhuma escolha dos recursos didático-pedagógicos; falta de acompanhamento e avaliação profissional e dos estudantes; salários baixos e pouca valorização profissional).

Este conjunto elencado é apenas parte de tantos outros desafios que implicam direta ou indiretamente para fazer a aula como acontecimento tomar a interatividade, o engajamento, como centralidade, de modo a oportunizar uma educação de qualidade social que possibilite efetivamente as aprendizagens com co criação, autoria, valendo-se do [...] “hipertexto como inspirador da sala de aula on-line já que este permite que os/as estudantes tenham sua autoria nos processos de comunicação e de aprendizagem operando em vários percursos de leitura e atuação plurais”. (SILVA, SANTOS, 2009). Os indícios e rastros dessas aprendizagens que tomam a experiência como formação das professoras e das/os estudantes, foram produzidos de forma individual e coletivamente e registrados ao longo dos diários de bordo que tomaremos como *corpus de análise* neste artigo.

Deste modo, nossa ação pedagógica do ensino com/como pesquisa-formação foi realizada em diálogo com os princípios freireanos, que defende uma educação como ato político e cultural, como prática de liberdade, em que a autonomia dos sujeitos é uma das tarefas mais importantes do ato educativo, alicerçados em rigorosidade, pesquisa, esperança, generosidade, comprometimento ético e escuta. Assim, a comunicação defendida e experimentada é da ordem da horizontalidade, é autoral e dotada dos saberes advindos da experiência para serem cultivados em comunhão, numa consciência crítica epistemológica que interroga o mundo, a si e ao outro, e se enxerga como sujeito que ao produzir cultura, altera sua realidade constante e coletivamente, num exercício cidadão crítico-reflexivo.

Em outras palavras, Paulo Freire (2001) defende o que já elencamos ao apresentarmos os princípios das pedagogias ativas, sobretudo, em três de suas obras: *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa, *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido (1992), em que, como professores-educadores, estamos em constante inacabamento dos processos de formação, inundados pela possibilidade de uma educação efetivamente transformadora.

Freire destaca o diálogo como condição de existência de uma educação libertadora, que retire os homens e mulheres da marginalidade social e se centre nas classes populares, a fim de emancipar os sujeitos e oportunizar seu empoderamento, numa prática pedagógica intencional, sustentada pela dialogicidade e foi esta a nossa construção no planejamento, na co docência⁴ das aulas online como rodas de conversa online, nas auto avaliações e escritas ao longo do componente, ora mais tensas, ora mais leves, mas não menos desafiadoras, exaustivas às vezes, diante das atividades síncronas e assíncronas, organizadas na plataforma digital *Google Classroom*⁵, de modo a oportunizar o ensino com/como pesquisa, a escrita colaborativa autoral⁶.

Apropriamo-nos conceitual e pedagogicamente da educação online à brasileira, educação online à la Santos e Freire, em que os pontos estruturantes do nosso (re)desenho⁷ didático, almejando exercitar uma docência efetiva e afetiva na horizontalidade e dialogicidade, considerando:

- abertura para a escuta empática, permitindo a expressão dos pontos de vista de todos os integrantes do grupo; [avaliação das docentes pelo coletivo de modo aberto e ético] ;
- acolhimento aos elogios e as críticas refletindo sobre eles, a fim de balizar novas experiências e redimensionar o emergente;

⁴Co docência é cunhada e apresentada como uma docência partilhada, horizontal, dialógica, cuja escuta sensível produziu acolhimento dos pontos de vista heterogêneos visando consensos, pelas negociações comunicativas. Ver: Silva (2021, 2022), artigo intitulado: PEDAGOGIA FREIRIANA EM DIÁLOGO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS: DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA NO ENSINO COM/COMO PESQUISA. In: *Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd* | ISSN: 2447-2808. Acesso em: 18 ago.2022.

⁵Nossa sala virtual foi estruturada considerando os eixos e atividades planejadas e (re)planejadas ao longo do percurso da co docência, desafiadas pela pandemia da Covid 19. Para saber mais, acessar : <https://classroom.google.com/c/MzI2NTUxOTQ5MzMx>. Acesso em: 18 ago.2022.

⁶Tomamos ao longo deste texto o diálogo realizado com a docente Maristela Midlej(2018), sobre a autoria docente ao destacar, que não se descola da pessoa do professor; a autoria do professor não se ensina, se pratica coletiva e colaborativamente, no cotidiano da escola, da universidade, no inacabamento, tal qual seus sujeitos, portanto, em devires. Referências completas ao final deste texto.

⁷Para saber como se deu o conjunto do (re)desenho didático e os eixos temáticos estudados, ver artigo de Ana Lúcia Gomes da Silva (2022, PEDAGOGIA FREIRIANA EM DIÁLOGO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS: DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA NO ENSINO COM/COMO PESQUISA.[prelo E-book Anped].

- busca de distintas estratégias para que o engajamento e interação entre estudantes e professoras e entre estudantes, para a consecução dos objetivos de aprendizagens almejados, dentre eles: tomar a experiência como formação;
- realização da autoavaliação, avaliação coletiva - heteroavaliação;
- apresentação de uma escrita reflexiva, autoral, criativa, a fim de produzir o inédito;
- envolvimento e comprometimento de todas e todos com sua formação e autoformação, atentando para o coletivo, desenvolvendo empatia, a colaboração em rede, a fim de garantir que a comunidade científica de aprendizagem (CCA) se efetivasse entre docentes e estudantes numa ação de co-docência [turma composta por: professores/as da Educação básica, da universidade, coordenação pedagógica, gestores etc]
- Imersão nas ambiências híbridas, sendo inventivos/as, co criando, e não apenas utilizando de modo instrumental os recursos indicados, percebendo a experiência como possibilidades para docência no exercício da profissionalidade no âmbito da educação básica e universitária.

Como dispositivos de formação-avaliação elegemos: diário de aula/de bordo online, no qual registrariam de forma autoral e sistematizada a apropriação dos conceitos estudados e partilhados em rede colaborativa, realizando a metacognição, bem como as interrogações emergentes ao longo do processo; as rodas de conversa, que ocuparam o gênero acadêmico aula, nos momentos síncronos do componente curricular, e se constituíam por meio da conversa mediada oralmente ou via chat, entre estudantes leitores-guias e pesquisadoras convidadas; e o dispositivo-experimento que enfocaremos neste artigo, a “Rotação por estações”, que se estruturou em cinco estações, cada uma delas tomando como material base, um dos capítulos do livro *Estética da professoralidade*: um estudo crítico sobre a formação do professor, de Marcos Villela Pereira (2016).

O texto-rizoma de Pereira (2016) permite entradas diversas: cada capítulo toma certos conceitos-chave (como formação, microestética, professoralidade, memória, interdisciplinaridade, entre outros) que circulam pelo texto como

centralidade, trazendo a metáfora como recurso epistemológico porque criativo. A turma, concentrada em 5 Grupos de Trabalho e Discussão (GTD), a cada semana entraria em um capítulo distinto, sem seguir a ordem 1,2,3,4,5. Esta entrada se dava por sorteio da estação. A cada semana, uma estação diferente e o encontro na aula-roda de conversa, para partilha da leitura-síntese-reinvento. A questão provocadora para estes giros entre as estações foi: Como nos constituímos docentes diante das contingências, inflexões, subjetividades produzidas na complexidade das condições objetivas do trabalho docente, naquele momento atravessadas pela pandemia de Covid 19?

Para além do capítulo, cada estação apresentava um material complementar, com linguagem/mídia diversa. Esta riqueza multimodal é uma das características da rotação por estações. Os materiais selecionados foram produzidos por professoras e professores da educação básica e universitária em atuação e formação, de forma a provocar e dar imanência ao conceito de professoralidade. As estações, desta forma, trouxeram os seguintes materiais outros, que serviam também de possível inspiração para produção da síntese da discussão em cada estação:

Estação 01: Vídeo da prof^a Dr^a Tereza Cristina P. Carvalho Fagundes: Como me tornei professora.

Estação 02: Podcast da prof^a Dr^a Eide Paiva: Professoralidade na/com a diversidade.

Estação 03: Roda Virtual Diversidade e Diferença com as Prof^{as} Dr^{as} Juliana Salvadori e Íris Verena .

Estação 04: “Autocartografia na docência: experiências atravessadas pela/com a diversidade” e “Da experiência de pensar a experiência de formação em identidade e diferença” - Mestre Charles Maicon de A. Mota.

Estação 05: Elaboração da síntese dos capítulos e das discussões de forma a promover a integração das estações: organizar de modo colaborativo e livre, a estação final ou painel final, para apresentar o livro estudado e girar o debate na roda de conversa virtual, a grande roda-aula. Como sugestões para formas, gêneros e mídias das produções, indicamos: infográfico, *padlet*, Canva, *podcast*,

Instagram, produção do espiral da professoralidade ou cartografia da professoralidade, produção de metáfora estruturante da experiência etc. Destacamos que esses recursos/produções foram indicados e produzidos também por nós professoras, em nossos encontros, ao longo do semestre, pois estávamos em auto-formação com nossas e nossos estudantes-professores.

Deste modo, cumpre-nos explicitar que, ao escolhermos a "Rotação por estação" o fizemos por deslocamentos, e não por transposição, pois rasuramos a compreensão apresentada pelas pedagogias ativas, e fizemos ao nosso modo, baiano e brasileiro, como modos de invenção e aretasanias, in(ter)ventivas. Buscamos relacionar as metodologias ativas com o referencial freireano, compreendendo esta inter-relação não como uma disposição natural, e sim, como fruto de um exercício analítico que possibilita outros exercícios de criação.

Baseamos, pois, nossa co-docência neste período de pandemia, apostando na experiência como formação, e mesmo considerando as fragilidades, exaustão e desafios já apontados, aportamos reflexões importantes para os desafios da docência nesta conjuntura de avanço da adoção do ensino remoto emergencial⁸ em todo o país e apostamos não neste ensino remoto, mas na docência online, como já explicitamos.

DOCÊNCIA-FORMAÇÃO NOS GIROS: ARANHAS, (ANTI)ARTES E NARRATIVAS

A cada início de aula/rodas de conversa, fazíamos acolhimentos com distintas linguagens multimodais: vídeos, músicas, poesias, instalações artísticas, obras de arte, dentre outras, para deixar que o fluxo da semana, das dores, da pandemia, viesse à tona e fossem parte da com-posição da aula, sem concebê-la como transmissão de conhecimento, mas sobremaneira como território, como passagem, como produção de singularidades e saberes-fazer docentes nas conversas entretecidas.

⁸Ver Edméa Santos (2022) já citada, cuja diferença entre EAD, ensino remoto emergencial e educação online é muito bem interrogado no seu livro *Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 192p.

A conversa como dispositivo dialoga com os princípios da pesquisa-formação que ao longo do processo emergiu ao longo do componente de forma estendida: no síncrono e assíncrono, nos encontros online nos GDT, semanalmente, ao longo das estações; nas grandes rodas com a turma; nos diários de bordo com as bordas rendadas de comentários. Nesses giros da conversa no online, as subjetividades emergem nos traços das professoralidades reinventadas. Pesquisamos enquanto ensinamos e ensinamos pesquisando num ininterrupto processo de pesquisa-formação, haja vista que, a pesquisa formação é compreendida, como prática reflexiva, crítica e transformadora da realidade social, e em especial de realidades específicas em contextos múltiplos, como fazemos em nossas pesquisas e ensino com/ como pesquisa.

Advogamos, em diálogo com Tiago Ribeiro e Carlos Skliar, (2020), a escuta como princípio educativo, ao lado da inutilidade, aqui pensada como suspensão da aceleração e da necessidade de produção desenfreada. Essa suspensão se tornou mais que necessária no contexto de pandemia vivido: tomando suas implicações para nossos processos educativos, sublinhamos a necessidade de reaprendermos a pensar a escola, as aulas, a universidade, desde a vida e o desejo que afloram e ganham corpo em seu interior, minuscilamente, por meio de gestos políticos nas conversas.

Nossos devires minoritários e disruptivos, nosso encontro com o outro, provocados a pensar, a criar, pondo em relevo as (des)continuidades, as recorrências e rupturas existentes na cultura da aula, nos modos de estudar, escrever, dizer, dando inteligibilidade à nossa comunicação, produzindo aproximação com o outro, sendo presente na presença virtual, cartografando desejos, silêncios, câmaras fechadas, corpos presentes-ausentes-deslocados da aula. Cartografamos rastros de aprendizagens das leituras realizadas e suas emergências provocativas na produção da constituição da professoralidade de cada um/a centrando no processo da docência-formação da co docência entre pares, são tomados neste artigo a partir das escritas dos diários de bordo, evidenciando os recursos e as autorias/autorizações para apropriações criativas dos textos e conceitos apresentados nas estações.

Os extratos selecionados como *corpus* de análise são dos diários de bordo de Clara Gomes, Jeisiane Oliveira, André Luiz Lima e Iane Rocha⁹. Clara e Jeisiane compartilharam um dos GTD, e André e Iane estavam em outros dois. Evidenciamos essas experiências pela diversidade de recursos e estratégias elegidas pelo e pelas estudantes-professoras para figurar seu processo epistemológico-estético na apropriação dos conceitos e na produção de suas professoralidades como autoformação no decorrer das rotações por estação e do dispositivo conversa, que se tornou, pela característica do online, em conversa estendida, no síncrono e assíncrono, nas rodas em GTD, nas grandes rodas-aulas, nos diários comentados.

Clara e Jeisiane, provocadas pelo desafio da produção de uma metáfora, estratégia tomada do terceiro capítulo do texto de Villela, partem da sua formação como professoras de biologia para contaminar sua experiência e produzir sua metáfora. André Lima, por sua vez, docente de arte na educação básica, e também fotógrafo e artista plástico, toma a intervenção estética na proposta da anti-arte - arte como experiência e não como contemplação - como recurso-estratégia para produzir epistemologia sobre conceito de microestética e formação a partir do experimento de Lygia Clark, Caminhando (1963), recusando a explicação como passo a passo para produzir conhecimento e compreensão. Iane Rocha, bacharela em direito, técnica da UNEB no Núcleo de Pesquisa e Extensão, sertaneja fotógrafa, toma o narrar como sua estratégia para se apropriar e produzir sua compreensão sobre conceitos e sua professoralidade, tomando tanto os *hiperlinks* como a microestética textual (uso de fontes diversas, tamanhos diversos, com recursos como itálico ou negrito) na perspectiva do suplemento derridiano que esgarçam a narrativa e trazem o giro das estações como fundamento do processo formativo.

Caminhando, entramos no diário de Clara Gomes:

⁹ Nomes e imagens devidamente autorizados pelas estudantes conforme TCLE digital encaminhado para a turma para concessão de áudios, imagens, narrativas e demais produções realizadas no componente Docência e Diversidade.

Desafiadas a produzir uma metáfora - Estação IV - A exploração da metáfora como estratégia interdisciplinar

“Abandonamos o trem”.

Nossa estação do capítulo quatro começou como diria lane, cheia de rebuliços. Ainda no fervor das organizações de como daríamos início às discussões, contamos com a presença da professora Juliana Salvadori que logo disparou uma granada na nossa estação de trem, causando um desfazimento necessário e nos fazendo refletir sobre as previsibilidades nos nossos pensamentos. Porque escolhemos uma estação de trem? Porque não pensamos em estações climáticas? Nesse momento, percebemos a importância de questionar sobre o óbvio. Será que na minha construção da professoralidade, mesmo que ainda tímida, eu esteja andando/caminhando por trilhas óbvias? Metodologias óbvias, aulas óbvias, discursos óbvios?

Os materiais de apoio que encontramos nessa estação foram as narrativas da prof^a Dr^a Ana Lúcia Gomes da Silva em “Autocartografia na docência: experiências atravessadas pela/com a diversidade” e “Da experiência de pensar a experiência de formação em identidade e diferença” do Mestre Charles Maicon de A. Mota. Os textos trazem uma demarcação sobre os atravessamentos que perpassam a construção da professoralidade, que nos fizeram revisitar o podcast da professora Eide Paiva e a sua potente narrativa sobre a estética de sua professoralidade. Nessa perspectiva, do material de apoio e do livro de Villela, fizemos uma conexão/articulação/migração entre aranha e caranguejo. As articulações de ambas espécies, a contaminação com o monstruoso, como pensamos e projetamos o aracnídeo com o crustáceo na perspectiva biológica. No movimento de desterritorialização e abandono do trem, nos encontramos nas características fisiológicas e anatômicas das Aranhas. Qual seria a metáfora da nossa professoralidade? A partir desse questionamento, começamos a pensar nas articulações, produzindo uma teia colaborativa, não mais em sequência ou linearidade. Precisamos ir a campo, mas não para coleta, mas para fazer a ressonância - fazer interferência. (Extratos do diário de Clara Gomes, junho de 2021)

Os giros nas estações são apropriados por Clara no cruzamento entre capítulos 3 e 5 do livro *Estética da professoralidade* (2016), na perspectiva da migração e da contaminação como forma de abandonar a figuração das estações com a obviedade do trem. Neste movimento de provocação, emergem as interrogações (*Será que na minha construção da professoralidade, mesmo que ainda tímida, eu esteja andando/caminhando por trilhas óbvias? Metodologias óbvias, aulas óbvias, discursos óbvios?*) que, como memória projetiva, retomam a formação professora de Biologia que projeta a aranha e o caranguejo dos textos provocadores, para tomar a articulação como metáfora.

Do diário de Jeisiane emerge o uso da metáfora e seus sentidos tomados e experimentados também como desfazimento e memória projetiva:

É oportuno usar da metáfora como estratégia de provocar o movimento, e colocar em crise a figura instituída por nós o desfazimento pousou, mas não repousou. A partir daí se revela um sentido possível e um significado impossível.

A pista foi dada: migração conceitual ou contaminação. Como poderíamos explorar as potencialidades da nossa formação sobre bichos? Como podemos articular? Falou em articulação? Agarramos essa presa na nossa teia. Uma vez que as experiências interpeladas por uma composição rizomática e aracníaca estavam presentes. Conhecíamos algo, mas ainda não estava nas nossas mãos (Deleuze diz assim). Se conhecer é habitar um território, deslocando e contaminando. Que façamos da produção da seda, os fios que precisamos para a tessitura da nossa teia . (Extratos do diário de Jeisiane Oliveira, junho de 2021)

As articulações emergentes nas considerações de Clara, em diálogo com Jeisiane, figuram-se como a seda, os fios, a teia - deslocamento da contaminação, da projeção monstruosa aranha-caranguejo, para articulação, para migração/contaminação conceitual, realizando intertextualidades com a formação de biólogas de ambas.

Este texto imagético da docentes-aranhas é um flagrante deste instante, irrepetível, tal qual a experiência, tomada como nos ensina Jorge Larrosa e Walter Kohan (2017), e nos convocam a pensar sobre e com a experiência como aquela que dá sentido à escritura, e não a verdade, já que o objetivo da escrita como experiência nos agencia a escrever com a finalidade de,

transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever, é a possibilidade de que esse ato, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. [...] (LARROSA; KOHAN, 2017, 11-16).

E assim nos tecemos (des)tecidas, (re)tecidas, (re)inventadas pelas inflexões da co docência, no ensino com/como pesquisa, na experiência como formação, e sobretudo, no movimento do experimento de outro modos de habitar a docência na imersão híbrida, hibridizando com elas conhecimentos e co autorias, nos desfazimentos e desterritorializações, nos abalos entre-vida, com-morte, com-alegrias, atravessadas pela diversidade que interroga cotidianamente a docência.

Assim como é também uma singularidade do experimento da co autoria coletiva, na perspectiva apresentada por Maristela Midlej (2018, p.9), que defende uma concepção de criação/autoria numa dimensão social, dialógica, interativa, em rede.”. Nesta esteira argumentativa, a autora dialoga com Salles (2008b, p. 35-36), já que para esta última, [...] “a criação é muito menos fruto de uma inspiração e mais resultado advindo de trabalho, de um processo que abarca o raciocínio, realizando ideias novas, interconexões instáveis, nós de interação”.

Muito trabalho, estudo, pesquisa, trocas, tensionamentos, a fim de que o pensamento fosse acionado, desafiando-nos a pensar, a escrever, a expor a escrita para o coletivo, e irmos constituindo-nos docentes nos processos gestados nas diferentes intencionalidades de cada objetivo apresentado pelas docentes do componente, no “Roteiro de orientação”¹⁰ para a produção da “Rotação por estações”, provocadas pelas leitura do capítulo sorteado, dos áudios, dos vídeos e das narrativas que nos enredavam na teia-aranha da docência-formação na professoralidade, como anunciamos no título deste artigo.

Como afirma Salles (2008b), a criação como rede está sempre em um estado de inacabamento, nunca conseguimos apreendê-la como um ponto-final. Tal qual cada um/a de nós, como sujeitos do inacabamento humano, como nos ensina o mestre Paulo Freire (2001). A diversidade e intensidade das trocas, fez com que na avaliação final do componente, a turma o renomeasse de Docência, Diversidade e Disrupção (DDD), considerando os efeitos de desfazimentos,abalos experimentados, tensionados, objetivando a sermos o que não vínhamos sendo.

De igual modo, o diário de aula/pesquisa de André Lima, nos provoca pela (anti)arte no dentrofora e foradentro do desconforto, do estranhamento

¹⁰Roteiro de Estudo “Rotação por Estações” para o livro Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor - Marcos Villela Pereira. Elaborado pelas docentes Ana Lúcia Gomes da Silva e Juliana Cristina Salvadori,especialmente para o componente Docência e Diversidade da turma do MPED 2021.1. Salvador/Jacobina, maio de 2021. Para acesso ver:[Trabalhos da turma de DOCÊNCIA E DIVERSIDADE \(DD\) - MPED \(google.com\)](#). Acesso em: 18 ago.2022.

provocado em cada um/a de nós mas também compartilhado por ele. Mergulhemos nela pelo diário de André Lima.

14/06/2021

ATO 1: RODA DAS ESTAÇÕES PELOS EMARANHADOS DA PROFESSORALIDADE

*Tive aquele medo que me deixava suar frio ao propor a metáfora da fita de Moebius¹¹. O mesmo medo ao abrir a câmera na banca de avaliação do meu projeto para o MPED. Mas novas configurações no desenvolvimento do projeto agora se apresentam e é necessário pontuar esta passagem do tempo e o conflito causado pela angústia vivida pela experiência do medo. A escrita tem me ajudado a expor dilemas, problemas, chagas e possibilidades de intervenção. De outro lado, nos espaços de tempo entre leituras e aulas, a oficina de carpintaria montada em casa durante a pandemia me ajuda a reconfigurar esses conflitos entre medo e ação. Trabalhar a madeira, uma prática que desenvolvo desde a infância, me afasta de certos problemas para olhá-los de longe, por entre os veios da madeira. Para Bauman (2008, p. 8): “[...]o medo é o nome que damos à nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito - do que pode e do que não pode - para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance”. No entanto, o impacto causado pela leitura do livro *Estética da professoralidade* não era algo que eu poderia deixar de lado e passar para outra questão, outro problema, era algo que organizou várias questões em torno do meu projeto, e, mais do que isso, sobre como me perceber sendo professor. A fita de Moebius emerge metaforicamente no percurso formativo do mestrado como uma atividade reflexiva e terapêutica, pois me ajudou a experimentar o uso das metodologias da arte na minha forma de abordar as questões metodológicas desta pesquisa. Pereira cita Rolnik acerca da obra de Clark, comenta que:*

Um dos principais desafios que se colocam em meu caminho é operar dentro de um limite peculiar à prática educacional, distinta da prática analítica clínica, da prática artística ou de qualquer outra prática institucional.[...] Tomando como referência as experiências propositivas de Lygia Clark, Rolnik define obra de arte como uma forma expressiva, resultante de uma inadequação entre o fora e o dentro, nunca esgotável pela reificação do objeto. (PEREIRA, 2016, p. 176)

¹¹A fita de Moebius foi proposta por André na grande roda como intervenção, anti-arte, anti-aula, em que se tomou o capítulo 5 em cruzamento com o capítulo 3 do texto *Estética da professoralidade* de Villela (2016), de modo a tomar o conceito de forma imanente, saindo da abstração e tomando o corpo e a ação no online, na perspectiva do experimento de Lygia Clark, de 1963, *Caminhando*, que pode ser acessado em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando> e em <https://www.moma.org/audio/playlist/181/2392>. A experiência é retomada de forma autoral pelo estudante-professor-artista-autor em comunicação apresentada no IV e-DoC - Fruições Artístico-Literárias (27 de julho de 2022), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YbOYVIPmq-Q>.

Qual seria essa dimensão da ideia de operar dentro de um limite peculiar à prática educacional? Como isso se observa na prática pedagógica no ensino da arte? [...]. (Extrato do diário de aula/pesquisa de André Lima, junho, 2021)

Os excertos do diário de André demarcam a professoralidade em que o professor é atravessado pelo artista, e vice-versa, bem com as práticas se contaminam: seu incômodo, apontado no primeiro parágrafo (*Tive aquele medo que me deixava suar frio ao propor a metáfora da fita de Moebius. O mesmo medo ao abrir a câmera na banca de avaliação do meu projeto para o MPED.*) Lido como medo é retomado nos segundo e terceiro parágrafos, sobre os limites para/na prática educacional, na autoração/criação de uma prática, e, principalmente, na prática aula. A proposta de André é tomar a experiência artística como fundamento da aula-experiência, como a anti-arte pressupõe, deslocando o lugar do professor-artista e das/dos estudantes público - a experiência se dá como vivência partida e compartilhada. Nesse movimento, não há *script* para aula como não há para arte - daí o incômodo de desafiar a aula-palestra para assumir a aula-anti-arte e se assumir autor/artista da prática educacional - nesta aula experiência-acontecimento, o inesperado pode e emerge e, como professoras e professores, tememos o inesperado, pois este nos desafia em nossa autoria como autoridades, dos que sabem - o que é, o que deve ser uma aula.

Nestes vazamentos coletivos, o texto “O mundo” do escritor Eduardo Galeano (1991), nos giros da docência-formação entre aranhas, anti-artes e narrativas, nos convida a enxergar a diversidade humana na produção de subjetividades:

[...] Não existem duas fogueiras iguais.[...] Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles/as sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

Precisamos, pois, do outro para nos ajudar a produzir singularidades, incendiando os desejos, fazendo chispas, queimando corpos, corpos-professores como lugar de saber, de experimentar. A aula com o corpo todo. Fazendo docência com discência, como nos ensina Paulo Freire(2001), rasuramos nas dobras da fita

que conforma-se no dentrofora, nas brechas e frinchas, modos de existências plurais.

No diário de lane, encontramos a professoralidade atravessada na sertaneidade contemporânea que configura uma escrita de suplementos, marcada por giros e reescritas, a partir dos comentários mas também da conversa estendida das rodas e grandes rodas, bem como pelos *hiperlinks*, como o do *Padlet* e textos coletivos:

FORA/DENTRO DO DIÁRIO (ESCRITA NAS NOTAS DO CELULAR DENTRO DE UM ÔNIBUS PARA IRECÊ):

Nosso estudo na estação 5 atravessou e seguiu pelo caminho das nossas experiências, pelas trilhas que seguimos até hoje, conscientes ou não, em busca da nossa professoralidade. Passando primeiramente pelas estações 3 e 2, chegamos aqui mais seguras, pulando com maior estabilidade nesta rede de saltos mortais, jogando os jogos propostos com mais estratégias: já havíamos caminhado bastante pelos conceitos de aula, de memória, de estética, de marcas, de produção de subjetividades. Ao adentrarmos a estação 5 levando na nossa mala ainda bagunçada o que havíamos catado nas outras duas estações, nos jogamos na praia e viramos tartarugas, talvez no mesmo ninho, mas em ovos distintos e seguindo ventos diferentes após o nascimento. Ouvir uma à outra enquanto passeávamos pelo capítulo foi nos dando a dimensão do quanto já havíamos avançado, como já éramos capazes de dizer das nossas marcas, já éramos capazes de fazer dançar (e parangolear) as nossas memórias. Inspiramos, expiramos, falamos de nós. Estamos vivas. Recebendo novas marcas e despertando marcas antigas, fazendo ateliês de nós mesmas enquanto atravessamos umas às outras. Partindo das nossas experiências, suscitadas pelos jogos que a estação 5 nos apresentou, nos vimos capazes de construir redes, redes de proteção para saltos mortais (também nossos!) como diz Villela. Terminamos nosso momento online refletindo sobre quem queremos ser na medida em que vamos a todo momento, sendo e vindo a ser. Elmo, nosso visitante do finalzinho da estação, só quer mesmo uma tartaruguinha básica que chega no mar e vai para onde as suas marcas o levarem... (Extrato do diário de lane Mendes Rocha, maio de 2021).

Com a cena do ônibus nos imaginamos sentadas ao lado desta passageira que olha pelas janelas (quem é ela, quem é ela?) enquanto rememora e retoma suas figurações e interrogações no diálogo que tece consigo - olha pela janela, vê o sertão que se descortina, e, nele, o mar e as tartarugas do capítulo 5, capítulo-jogo de Estética da professoralidade. Este encontro rememorado, encontro com visita, é um encontro no qual as tartaruguinhas emergem como figuração do desamparado sentido pelas e pelos estudantes ao longo do componente, porque não podiam reproduzir os papéis e *scripts* fixos de professora e estudante, roupas

velhas que a pandemia - e a contemporaneidade - roeram. A leveza da narrativa-menina frente ao desamparo, toma o narrar como parangolear, tomando a memória como dança em que as bagagens se desfazem. Os giros-suplementos do diário de lane tornam seu texto-parangolé uma dança coletiva.

Enredamentos - os nós, nos nós da roda: os devires da docência- formação

Importante ressaltarmos que o processo empreendido no componente Docência e Diversidade (DD) foi desafiador, tenso, potencializador, entremeado de incertezas e potencialidades e que o estranhamento central da turma foi ter um (re)desenho didático aberto, como trilhas para serem percorridas, se acharem e se perderem, buscando veredas e bifurcações. A turma, pelo que as avaliações ao longo do semestre indicaram, queria roteiro, passo a passo, caixinhas: sentiram-se perdidos/as desorientados em virtude da flexibilidade do percurso criador, diante das incertezas e da não garantia de melhores práticas, pois os dispositivos de pesquisa-formação-avaliação não intencionavam qualificar ou desqualificar as produções, mas nos provocar a não fazer o mesmo, a não reproduzir, transferindo a cultura da aula transmissão, do texto em pdf, para as telas. Imersas na cibercultura, provocamos para nos deslocarmos em um permanente movimento de idas e vindas, adequações, avaliações, reaproveitamentos, rejeições. Neste sentido a experiência foi de fato disruptiva, avassaladora, produtora de autorias, mas apenas quando os sujeitos deram conta de si como sujeitos em processo, em formação, e da proposta metodológica, dessacralizando a concepção de aula, de docência, de aprendizagem e de avaliação. E não era pra ser diferente!

As rodas de avaliação tomando a rubrica da avaliação¹², os encontros com os GDT nos giros, problematizando a avaliação e a cultura avaliativa na Pós-Graduação entre docentes e discentes, deslizou para outros aspectos, dentre eles, os principais desvios registrados em nossos diários de aula/pesquisa como

¹² Rubrica de avaliação elaborada pelas docentes autoras deste artigo, para o componente docência e diversidade, disponível em: https://docs.google.com/document/d/1I2I4Yn_yu0kmcnEsH4yxJV87H_LZ2o4h/edit

docentes do componente foram: juízo de valor sobre o que escreveram e não acerca do que o texto apresentava, considerando cada critério da rubrica de avaliação, trazendo para a roda de conversa, argumentos como “houve esforço, interesse pelo componente”, ou deslizavam para a falta de objetividade, ao tomarem o texto diário como análise em sua materialidade e, ainda, dificuldades de aceitarem suas potencialidades e lacunas, ora sendo muito rigorosos consigo, ora muito benevolentes, indo aos extremos ao se darem as notas, estranhando, e muito, a cultura da auto avaliação e hetero avaliação entre pares. Destacamos que nos colocamos também em avaliação pela turma e este foi outro estranhamento.

Ao final da roda assumiram ter aprendido a avaliar tendo como parâmetro critérios que atendam ao gênero textual solicitado, bem como, diferenciar de critérios de comportamento e juízo de valor. Destacaram ainda que não tinham passado pela experiência da auto e hetero avaliação, que estas os/as fizeram mais atentos às armadilhas de super valorizar ou desvalorizar suas produções, já que substituíam os critérios da rubrica por aspectos atitudinais, emocionais, relacionais com os colegas, dentre outros.

O movimento de auto e hetero avaliação-formação, aponta, ainda, a necessidade de tomar o diálogo com António Nóvoa (1995), e concebermos o ensino com/como pesquisa, como formação entre pares, no seio da própria profissão, produzindo “zona fronteiriça” entre a universidade e educação básica.

Por fim, trouxeram para o debate suas práticas avaliativas na educação básica e a ausência de parâmetros e critérios, no geral, quando avaliavam seus estudantes, apontando neste contexto as aprendizagens advindas desse processo do experimento avaliativo, refletindo como a escola - saindo da narrativa - ainda está na forma sacralizada da homogeneização. Aprendemos juntos a olhar de frente para os tumultos, os conflitos, acionando a ética para investir na avaliação coerente e justa das nossas práticas pedagógicas, considerando-a singular, e um exercício de criação. Provocamos o grupo: quem faz a escola, a universidade, quem está nela cotidianamente não somos nós?

Nesse enredamento, apontamos que as práticas aula e avaliação, no diálogo com professoras e professores da educação básica, em sua maioria, se finca em

memórias retentivas, daquilo que Clara Gomes aponta como o óbvio, e não o inédito. Instados e provocados ao inédito, ao viável em meio ao inviável da pandemia, das condições de trabalho, a maior parte da turma vê os deslocamentos como faltas e falhas que, ao não assumir como gesto de desfazimento, projetam: nas professores, no componente, nas leituras, na teoria, na avaliação etc, evitando a assunção da corresponsabilidade sobre os processos formativos de si e do coletivo.

Esses resultados apontam que não é impossível um trabalho co criador horizontal, imprescindível às demandas da contemporaneidade, e que a imersão nas ambiências híbridas do ciberespaço no diálogo com os pressupostos freirianos nos possibilita pesquisar, formar, avaliar de forma projetiva, em devir, apostando no desfazimento como potência para transformação. Também dão pistas de que podemos deixar de ser, ou estar sendo, professores/as dadores de aula e construirmos pouco a pouco, nossa professoralidade, em porvires. Na interlocução, a conversa, estendida, agora, nesse artigo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: Oliveira, I. B.; Alves, N. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et alii, 2001. p. 13-38.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALEANO, Eduardo. *Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

LARROSA, Jorge. *Experiência e a alteridade em educação*. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017. In: Apresentação da coleção. [coordenação Jorge Larrosa e Walter Kohan]. p.11-17.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em:

<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 13 junho. 2015.

NÓVOA, António. et al (orgs). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Ed,1995.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Rio Grande do Sul: Editora Ufsm, 2016.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; MOTA, Charles Maycon de Almeida. Docência e Diferenças nas Escolas Rurais: Narrativas de Formação na Pesquisa (Auto)Biográfica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Vol. 2 N. 4.2017. Acesso em 18 ago.2022.

SALLES, C. A. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. São Paulo: EDUC, 2008a.

SALLES, C. A. *Redes da criação: construção da obra de arte*. 2. ed. São Paulo: Horizonte, 2008b.

SANTOS, Edméa. *Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 192p.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na cibercultura*. 1 ed.Teresina: EDUFPI, 2019.[E-book], 297p.

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. Conteúdos de aprendizagem na educação on-line: inspirar-se no hipertexto. In: *Educação & linguagem* • v. 12 • n. 19 •, jan.-jun. 2009. p. 124-142.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; ABREU, Laís Oliveira; SOUZA, Vaneza Oliveira. Diários de aula virtual e a (auto) formação na pesquisa em rede colaborativa. In: *Interfaces Científicas* • Aracaju • V.10 • N.2 • p. 110 - 123 • Número Temático - 2020.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. O método cartográfico na pesquisa em educação: ateliê de pesquisa como dispositivo formativo e auto formativo. In: *Anais da IV Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Anais...*Salvador (BA) UFBA, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/ivjorneduc/>>. Acesso em: 21/09/2019 17:31 p. 451-463.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; BONILLA, Maria Helena Silveira. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 23 e 230026, 2018. Acesso em 18 ago.2022.