

COMPARTILHAR PERCURSOS: APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA PRÁTICA DA PESQUISA

GRAZIELE RAMOS SCHWEIG*

Resumo: O texto discute a experiência do Laboratório de Aprendizagens Colaborativas, realizado em uma instituição de educação profissional de um bairro de periferia urbana no Sul do Brasil. Partindo da crítica ao modelo hilemórfico de criação — muito presente na educação escolar — abriu-se espaço para a vivência da «criatividade para frente»¹. Estudantes do Ensino Médio e Superior desenvolveram investigações e intervenções a partir de questões que os moviam. A metodologia foi desenvolvida colaborativamente, encontrando na oficina um dispositivo para compartilhamento de descobertas. Como resultado, deslocou-se a ênfase do produto final da pesquisa para a partilha de processos de problematização, ao instigar uma educação da atenção ao acontecimento.

Palavras-chave: educação; aprendizagem pela pesquisa; aprendizagem colaborativa; oficina.

Abstract: It discusses the experience of a Collaborative Learning Lab realized in a vocational school in an urban periphery in southern Brazil. It started from the critique of the hylomorphic model of creation — quite present in school education — seeking to provide an experiential space of «creativity forwards»². Students from high school and higher education developed researches from questions that moved them. The methodology was drawn up collaboratively, being the workshop a device for sharing of findings. As a result, the emphasis on finished research product was moved to the sharing of processes of problematization, inciting an education of attention to the events.

Keywords: education; research-based learning; collaborative learning; workshop.

* Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Email: grazieleschweig@ufmg.br.

¹ INGOLD, 2012.

² INGOLD, 2012.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute os resultados de um projeto de ensino e pesquisa que surgiu da aposta no papel dos estudantes como autores de seus processos de aprendizagem, enfatizando a dimensão coletiva e inventiva. Nomeado como Laboratório de Aprendizagens Colaborativas (LAC), o projeto foi realizado durante o ano de 2017 no *Campus* Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, localizado na cidade de Porto Alegre, Brasil. Nele, estudantes do Ensino Médio e Superior da instituição foram convidados a compartilhar e (re)descobrirem seus desejos de aprendizagem por meio do desenvolvimento de projetos de investigação e intervenção, alargando as possibilidades do aprender pela pesquisa. A metodologia de trabalho foi delineada ao longo das atividades e envolveu a participação de estudantes e professores de diferentes disciplinas como Sociologia, Música e Letras.

Os fundamentos teóricos do projeto residem em três pilares principais. Primeiramente, juntamo-nos à crítica de Tim Ingold ao modelo hilemórfico aristotélico, que se mostra hegemônico na educação escolar. A partir de sua contribuição, compreendemos a criatividade não como o ato de imprimir intencionalidades (formas) à matéria inerte, mas enfatizamos os processos de criação e os fluxos³. Com isso, o processo educacional passa a ser entendido menos como resultado da intenção de um sujeito (professor), ou de um currículo, e mais como prática de seguir o movimento de aprendizagem. Como segunda inspiração, recorreremos às ideias de Jean Lave, para quem a educação não se resume à transmissão de conteúdos ou aplicação de técnicas de ensino, mas constitui-se em «modos de participar e de se tornar um participante» em práticas socialmente situadas⁴. Em terceiro lugar, somamos a ideia de «aprendizagem inventiva», desenvolvida por Virgínia Kastrup⁵. Ao defender um distanciamento com relação ao modelo da representação, a autora identifica o aprender como um percurso de cocriação no qual o si e o mundo são produzidos. Essa perspectiva ajudou a abrir possibilidades para outras formas de fazer pesquisa, indo além da «coleta de dados», improvisando experimentações e intervenções.

Assim, seguimos este texto com uma breve apresentação da história do bairro Restinga, local onde o projeto foi desenvolvido, bem como da recente implantação do *Campus* do IFRS nessa localidade. A contextualização busca situar os questionamentos que embasaram o surgimento da proposta do Laboratório de Aprendizagens Colaborativas. Em seguida, discutimos mais detalhadamente as bases epistemológicas que orientaram o percurso metodológico do projeto, além de descrevermos algumas ações desenvolvidas. Por fim, indicamos alguns elementos de avaliação dos impactos do

³ INGOLD, 2012.

⁴ LAVE, 1996.

⁵ KASTRUP, 2005.

projeto nas trajetórias de seus participantes por meio da análise de entrevistas realizadas com estudantes que integraram o LAC.

CAMPUS RESTINGA DO IFRS: SITUANDO ESTE TERRITÓRIO

O bairro Restinga está localizado em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Sua origem está diretamente vinculada a processos de «higienização» do espaço urbano, levados a cabo pelo poder público. Desde o final do século XIX, após a abolição da escravidão, populações negras passaram a viver em casebres instalados em bairros centrais da cidade de Porto Alegre. A partir dos anos 1960, um projeto de modernização urbana culminou na remoção forçada dessas comunidades. Famílias, obrigadas a deixar suas casas, foram levadas para viver em uma região localizada a trinta quilômetros do centro da cidade, em meio à mata — dando origem ao bairro que posteriormente se chamaria Restinga⁶. Atualmente, o bairro se configura como um dos mais populosos da cidade, contando com mais de 60 mil moradores regulares, além de outras centenas de moradias irregulares.

Além de ter a violência e o descaso estatal em sua origem, a história da Restinga também é marcada por processos de mobilização coletiva na exigência dos direitos que lhe foram negados. Entre os moradores do bairro é comum a ênfase nas histórias de «luta e conquista do povo da Restinga». Frequentemente, escuta-se o relato sobre a chegada dos primeiros habitantes e do quanto no início «nada havia ali»: não tinha energia elétrica, escola, serviços de saúde ou transporte público. Os moradores precisaram se organizar e reivindicar — daí o entendimento de que cada equipamento ou serviço instalado no bairro é uma «conquista da comunidade». Desse modo, essa capacidade de organização andou junto à construção de uma identidade positiva e de um sentimento de pertencimento ao território, o que tensiona os discursos da grande mídia, que tendem a enfatizar casos de violência e aspectos da vulnerabilidade social ao se referirem ao bairro⁷.

A história da implantação do *Campus* Restinga do IFRS — escola onde realizamos o projeto — pode ser vista como um exemplo da mobilização coletiva dos moradores. Ele é fruto da articulação de lideranças que iniciaram uma campanha pública pela construção da «escola técnica da Restinga», de modo que os jovens do bairro não precisassem se deslocar a outras regiões da cidade para terem acesso à educação profissional qualificada. Em maio de 2006, foi criada uma «Comissão Pró-Implantação», reunindo representantes de movimentos sociais, militantes da educação, da economia solidária e de organizações não-governamentais⁸. Esse movimento acabou coincidindo

⁶ ZAMBONI, 2009.

⁷ GAMALHO, 2009.

⁸ NUNES, 2016.

com o momento político nacional de incentivo à educação profissional, a qual recebia grande investimento de recursos por parte do Governo Federal. Em 2008, por meio da Lei 11.892, foi estabelecida a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e unifica as instituições desta natureza já existentes. O *Campus* Restinga é aprovado em chamada pública e passa a integrar o IFRS, tendo como marco de início de suas atividades o ano de 2010.

Atualmente a instituição oferta quatro cursos técnicos de nível médio (Eletrônica, Informática, Lazer e Guia de Turismo), dois cursos profissionalizantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Comércio e Agroecologia), cinco cursos de ensino superior (Licenciatura em Letras: Português e Espanhol, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica Industrial, Gestão Desportiva e de Lazer, Processos Gerenciais) e um curso de pós-graduação (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos). Somando-se a isso, são oferecidos cursos e atividades de extensão, além de projetos de pesquisa⁹.

O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGENS COLABORATIVAS

Com uma origem diretamente ligada ao papel ativo dos sujeitos do bairro, o *Campus* Restinga do IFRS surge com o peso simbólico de ser uma vitória coletiva na efetivação do direito à educação. Nesse sentido, tal contexto nos convoca como educadores a respeito dos modos de se fazer uma educação alinhada a esta herança, ou seja, conectada com os protagonismos presentes na Restinga. Dessa forma, na prática cotidiana da docência, alguns questionamentos emergiam enquanto desafios: em que medida a escola tradicional pode dar a permear os saberes coletivos e protagonismos presentes no território? Como propor experiências de aprendizagem que partam de demandas dos próprios estudantes e não apenas de programas de ensino definidos previamente?

Com isso, delineou-se no início de 2017 a proposta de um projeto extraclasse, aberto a estudantes de todos os cursos da instituição. Além de buscar conectar-se com as potencialidades dos sujeitos, a proposta do Laboratório de Aprendizagens Colaborativas objetivou criar um espaço para o desenvolvimento de projetos de aprendizagens não contempladas pelo currículo escolar oficial. Também buscou estimular a cocriação e a colaboração entre os participantes, reforçando a dimensão coletiva da aprendizagem e o estímulo a parcerias internas e externas à escola. Com isso, visou inverter certa lógica da pesquisa tradicional, na qual normalmente é o professor quem propõe tema e problema de pesquisa, sendo o estudante um simples auxiliar numa investigação que não tem muito de sua autoria. Do contrário, na proposta do LAC, os professores seriam os auxiliares dos projetos levados a cabo pelos estudantes.

⁹ Informações consultadas em 15 de janeiro de 2019, no site da instituição <<https://ifrs.edu.br/restinga/>>.

Em março de 2017 foi feita a divulgação da seleção para constituição de um grupo inicial composto por três bolsistas. Como resposta à chamada, tivemos a inscrição de trinta e sete estudantes, do Ensino Médio e Superior da instituição. Para participar da seleção, os interessados deveriam apresentar um texto contendo um tema ou questão a ser transformada em projeto e desenvolvida colaborativamente no LAC. Dentre a diversidade de temas propostos, foram selecionados projetos que envolveram: escrita criativa e cinema, empoderamento digital, musicalidade afro, mapeamento de expressões artísticas do bairro, investigação sobre etnocentrismo e preconceito. Foi então constituída uma equipe básica composta por cinco professores colaboradores — das áreas de Música, Sociologia e Letras — e cinco estudantes do Ensino Médio e Superior, entre bolsistas e voluntários.

BASES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

De modo a subsidiar as ações do projeto, situamo-nos na crítica ao modelo hilemórfico aristotélico, o qual entendemos que embasa a educação escolar tradicional. Este modelo estabelece a união entre forma e matéria como fundamento da criação, sendo a primeira imposta por um agente com um objetivo pré-determinado a uma matéria passiva. Ao estabelecer currículos, conteúdos e regulações de tempo e espaço, a escola tende a enxergar o estudante como alguém passivo a ser moldado a partir da intencionalidade pedagógica do professor. Posicionando-se na contramão do modelo hilemórfico, o antropólogo Tim Ingold contribui para pensarmos uma «ontologia que dê primazia aos processos de criação ao invés do produto final, e aos fluxos e transformações dos materiais ao invés dos estados da matéria»¹⁰. Pensando a partir desta proposta, entendemos a necessidade de uma educação que se abra ao movimento do mundo e dos educandos em seus percursos de descoberta.

Também, passamos a ir além da ideia de conhecer como representar um mundo já existente. Para Ingold, o ato de descrever não deveria envolver uma diferenciação em categorias, mas significar o mesmo que «colocar uma questão, a qual só pode ser respondida por meio da observação e de um engajamento com este algo»¹¹. Nesse sentido, recolocam-se os próprios propósitos da pesquisa científica, para além da «coleta de dados». Sua perspectiva do conhecer por meio do «fazer» soma-se a isso, na medida em que enfatiza o caráter processual da aprendizagem, a qual se refere menos à aquisição de representações e mais a um acompanhar desdobramentos, já que as propriedades dos materiais não são fixas, mas continuamente emergentes¹². Desse modo, na proposta do Laboratório de Aprendizagens Colaborativas, optou-se por não se estabelecer uma

¹⁰ INGOLD, 2012: 26.

¹¹ INGOLD, 2013.

¹² INGOLD, 2013.

metodologia de trabalho fixa ou objetivos definidos. A ênfase se deu no percurso das descobertas, sendo o papel dos professores o de acompanhar processos.

Assim, o foco das atividades não ocorreu a partir da delimitação de temáticas de trabalho ou das disciplinas de referência dos professores. Considerando o aprender como um processo de criação de si e do mundo, conhecer passa pela elaboração de problemas, ultrapassando a ideia de um mundo previamente dividido em áreas do conhecimento. Sob essa ótica, Virgínia Kastrup caracteriza a «aprendizagem inventiva» como aquela que não se resume a resolver problemas preexistentes, muitas vezes apresentados pelo professor. Do contrário, ela inclui experiências de problematização que não se encerram ao encontrar uma solução, mas fazem «a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí, novos mundos»¹³. Dessa forma, essa perspectiva propõe que os professores se desloquem do papel de condutores das atividades educativas e passem a considerar eles próprios como aprendizes, numa atenção permanente ao plano de forças e aos devires.

Professores e estudantes, portanto, fazem parte de um coletivo de práticas de aprendizagem. Distanciando-se de uma concepção individual e mental, consideramos, com Lave & Wenger, que o aprender envolve tornar-se uma pessoa diferente no que diz respeito às possibilidades permitidas pelo sistema de relações implicadas numa comunidade de práticas¹⁴. Estabelecer relações, cocriar, participar tornam-se indissociáveis do processo de conhecer. Desse modo, como veremos, abrir espaço para que os participantes se conhecessem e criassem identificações foi fundamental para que a metodologia do projeto fosse delineada, para que os subprojetos emergissem e ganhassem contornos coletivos, indo além das propostas individuais iniciais.

DESENVOLVIMENTO DE UM «MODO DE FAZER»

Após constituída a equipe básica do LAC, reunimo-nos para discutir sobre a metodologia do trabalho. Nas primeiras conversas surgiram estranhamentos por parte dos estudantes, que esperavam receber uma lista de tarefas a serem cumpridas. De fato, a equipe como um todo passou por momentos de ansiedade e expectativa na busca por um ritmo próprio. Sendo assim, começamos por realizar encontros semanais com exercícios de autoconhecimento, compartilhamento de interesses, leituras e produções escritas. Estes momentos foram importantes na medida em que propiciaram com que o grupo se conhecesse melhor, delineando possibilidades de articulação e colaboração. O exercício constante de compartilhamento e elaboração de sínteses reflexivas dos percursos de cada um — e do grupo — tornou-se um ponto chave para o desenvolvimento das atividades, conferindo uma dinâmica própria.

¹³ KASTRUP, 2005: 1282.

¹⁴ KASTRUP, 2005: 1282.

Nesse processo, iniciamos a realização de oficinas derivadas dos projetos de investigação, as quais eram planejadas e executadas pelos próprios estudantes. Essas oficinas eram geralmente realizadas primeiramente no pequeno grupo do LAC, em caráter experimental, e posteriormente ampliadas para o público mais amplo da escola e abertas à comunidade, conforme o objetivo. Desse modo, projetos que haviam sido inicialmente mobilizados por interesses individuais, tomavam forma a partir da colaboração entre os participantes. Registramos a seguir quatro dessas iniciativas que emergiram no LAC:

- a) **Escrevedores da Liberdade:** a partir de um exercício de produção de quadri-nhos, proposta à equipe do LAC por três estudantes do Ensino Médio, surgiu a ideia de ampliar a experiência a outros participantes. A iniciativa ganhou o nome de «Escrevedores da Liberdade» e proporcionou uma série de encontros abertos a estudantes da escola e outros interessados, desenvolvendo diferentes linguagens e formas de expressão. Coordenaram esse subprojeto os estudantes que chegaram ao LAC mobilizados pela escrita criativa e cinema, pela arte e pela questão do preconceito e etnocentrismo, tendo este último tema permeado alguns dos exercícios propostos. O «Escrevedores da Liberdade» ganhou um formato próprio a partir da contribuição dos três estudantes que se conectaram na composição desse espaço;
- b) **Laboratório de Empoderamento Digital:** uma estudante do ensino superior chegou ao LAC preocupada com a dificuldade que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentavam para lidar com recursos de informática. Ela havia trabalhado como monitora de informática e tinha acompanhado de perto alguns estudantes. A partir dessa experiência, elaborou uma metodologia e materiais didáticos próprios que, segundo ela, facilitariam a aprendizagem. Realizou, então, oficinas iniciais com os participantes do LAC, colheu sugestões, e propôs a criação do «Laboratório de Empoderamento Digital», que ofereceu um curso de três meses direcionado aos estudantes da EJA da escola, tendo como ponto de partida suas principais dificuldades;
- c) **Conectando a Arte:** outro estudante do Ensino Médio, bastante interessado em arte e teatro, apresentou como desejo inicial realizar um mapeamento das expressões artísticas da Restinga. Segundo ele, havia uma série de grupos e coletivos artísticos no bairro, os quais enfrentavam certa invisibilidade e pouca articulação. O mapeamento visava conectar esses diferentes artistas e produtores da Restinga, fortalecendo o vínculo entre seus trabalhos e o território. Como ponto de partida, o estudante propôs uma atividade em escala menor, na própria escola, a partir da identificação e conexão de colegas que produziam algum tipo de arte. Com isso, elaborou uma oficina na qual cada estudante ensinaria o que sabia a um outro colega, com o objetivo de criarem performances a partir de poemas produzidos por colegas e professores da escola. Participaram dessa

atividade mais de quarenta pessoas, que produziram sete performances, as quais mesclaram música, dança, teatro, poesia e pintura;

- d) Oficinas de Cinema e Produção Audiovisual: o interesse pela linguagem audiovisual, e a vontade de produzir as próprias narrativas, era comum não só entre os participantes do LAC, mas também com outros estudantes da escola. Além disso, a equipe entendia que o domínio das ferramentas do audiovisual poderia auxiliar os estudantes em seus diferentes projetos. Assim, a partir da criação de uma parceria externa com a LORA — Curadoria de Cinema Independente, foram realizadas oficinas abertas à comunidade, sobre os seguintes aspectos da produção audiovisual: roteiro e direção, direção de fotografia, direção de arte, som e montagem, direção de produção e produção executiva.

LAC — UM ANO DEPOIS

A metodologia de trabalho do LAC e os subprojetos que surgiram ao longo de 2017 deram consistência à aposta no protagonismo dos estudantes quanto à realização de seus próprios percursos, com suporte coletivo. De modo a refletir sobre os impactos do projeto nas trajetórias dos estudantes, foram realizadas entrevistas com alguns participantes do LAC. Tivemos como objetivo compreender de que forma, em suas percepções, as aprendizagens e os modos de fazer desenvolvidos no projeto permeiam seus cotidianos, um ano depois de encerradas as atividades. Seleccionamos trechos de depoimentos de dois estudantes, que sintetizam alguns elementos para reflexão. Ambos cursaram o último ano do Ensino Médio Técnico em 2018, tendo as entrevistas sido realizadas em setembro daquele ano.

Endrius, 18 anos, ressalta as aprendizagens oriundas do trabalho coletivo realizado no projeto:

O LAC entendia as individualidades e as singularidades de cada pessoa e conseguia trabalhar essas diferenças no coletivo. Para mim foi interessante porque pegava essas individualidades e fazia com que elas conversassem com a minha. [...] Também aprendi a ver o professor não como uma figura que está acima de mim, mas ao meu lado e que nós podemos trabalhar juntos. E isso também aconteceu com o pessoal do Ensino Superior. Para mim eles eram sérios, não podiam socializar. E foi exatamente o contrário disso. Vi que eles eram tão inquietos quanto eu que sou do Ensino Médio. [...] Outra coisa que aprendi foi a não monopolizar. Antes eu sempre monopolizava as coisas. Eu acabava fazendo tudo por todos, quando os outros estavam desinteressados. Mas foi a partir do LAC que eu aprendi que todo mundo tem a contribuir para o coletivo. Hoje eu trabalho assim: eu trabalho para que todo mundo traga alguma coisa sua, senão não faz sentido.

Seu relato remete à percepção de que o aprender é intrínseco aos modos de participar — ao estabelecimento de vínculos e relações. Ele demonstra ter desenvolvido uma sensibilidade para propor práticas que levam em conta o desenrolar da produção de sentidos — individuais e coletivos — e não apenas o sentido pedagógico dado por um plano anterior. Nesse movimento, a fala do estudante também reflete o deslocamento operado com relação ao papel dos professores, bem como a desmistificação do lugar dos estudantes do Ensino Superior diante do Ensino Médio, borrando hierarquias de saber pré-estabelecidas. Endrius complementa, indicando outras aproximações com a dimensão processual e inesperada da criação:

Aprendi também que estar perdido, ter dúvidas, não se achar é supernormal. É só se permitir criar, que a gente acaba descobrindo que o ser humano é muito criativo. (...) Também aprendi que minha ideia não é só uma ideiazinha, um projetinho, mas que tudo pode ser ampliado, dependendo do ponto de partida e onde vou desenvolver.

Por sua vez, Geovana, 18 anos, identifica continuidades entre as práticas desenvolvidas no projeto e suas atividades atuais, em distintos âmbitos. Nesse sentido, traz a ideia de que o LAC não se encerrou, mas continua reverberando:

Eu consegui organizar melhor as coisas, conversar melhor em grupo e isso se tornou um ponto mais que positivo. Eu não acho que ele tenha tido um fim para mim, porque o LAC se fez presente na minha vida em diversos aspectos. Exemplos: meu projeto final, diversas pesquisas que tive que efetuar depois, como amadurecer questões minhas e de outras pessoas e de outros lugares. Ele não teve fim e toda vez que paro para pensar ele está ali, numa mini influência.

Em específico, a estudante relaciona sua participação no LAC à execução de sua proposta de trabalho de conclusão do curso Técnico em Eletrônica, evidenciando o impacto da prática da «invenção de problemas», explorada em diversos momentos ao longo das atividades do LAC:

Meu projeto final é um mapa tátil com descrição de voz para deficientes visuais desenvolverem o sentido do tato e da audição, abordando as colônias africanas e a geografia de Porto Alegre. No LAC tinha toda a questão de projetos, de elaborá-los, etc. Então ele me ajudou muito em perceber uma falha social (a ausência da história negra de Porto Alegre e o ensino de matérias básicas para pessoas com algum tipo de necessidade específica) onde um projeto poderia ser colocado para resolver este problema. O LAC desenvolveu esta visão em mim.

Assim, sem ter o objetivo de apresentar elementos conclusivos sobre o projeto, as reflexões de ambos os estudantes apresentam pistas sobre o impacto que atividades como as desenvolvidas no LAC podem resultar — ou seja, práticas que proporcionem espaços de «criatividade para frente»¹⁵. Temos como hipótese que o exercício de sustentar um percurso sem finalidade previamente definida — propiciado pelo projeto — caminhou na direção de uma «educação da atenção»¹⁶ aos processos e fluxos, um descentramento da noção de sujeito racional focado em sua «intenção». Endrius passou a assumir uma predisposição de maior composição com os outros; Geovana identificou elementos de sua realidade aparentemente distintos e reuniu-os na criação e no engajamento com uma problemática. Dessa forma, as percepções dos estudantes evidenciam movimentos de consulta ao mundo e abertura ao «acontecimento»¹⁷, em contraposição à ideia de uma realidade fixa ou já dada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um percurso de pouco menos de um ano, o Laboratório de Aprendizagens Colaborativas serviu como uma experiência piloto, que deixou algumas sementes. Neste caminho, o projeto transcendeu fronteiras disciplinares e barreiras entre Ensino Médio e Superior, além de ter retirado a centralidade do professor como responsável por conduzir o processo de aprendizagem. Em vários sentidos, foram experimentadas possibilidades de ruptura com o modelo de ensino e pesquisa tradicional — o qual se orienta a partir de uma questão concebida previamente pelo professor, possuindo o estudante uma função subordinada (ou auxiliar) na investigação. Primeiramente, inverteu-se esta lógica ao instigar os estudantes a desenvolverem suas próprias questões, exercitando a «invenção» — e não apenas a resolução de problemas¹⁸. Em segundo lugar, o trabalho coletivo e colaborativo permitiu o contínuo compartilhar de percursos de investigação, o que transformou os questionamentos iniciais, fazendo com que trajetórias individuais pudessem se encontrar e compor novos movimentos.

Assim, no LAC, o foco se deslocou do produto acabado da pesquisa para a partilha de processos de descobertas, hesitações, redefinições e abertura ao imprevisto. Deslocou-se a ênfase das estratégias de transmissão de conteúdos já definidos para o acompanhamento de processos de desenvolvimento, dando aos estudantes acesso às práticas de produção de conhecimento por meio de ferramentas de pesquisa e intervenção. Desse modo, ao invés de apresentar seus resultados na forma de dados descritivos de uma realidade, o LAC produziu subprojectos nos quais os estudantes puderam se exercitar como autores, agindo em respostas aos questionamentos que eles mesmos se engajaram

¹⁵ INGOLD, 2012.

¹⁶ INGOLD, 2010.

¹⁷ DELEUZE, 2003.

¹⁸ KASTRUP, 2005.

na formulação. Nesse sentido, a experiência do LAC, ao se abrir aos protagonismos presentes no território — e que atravessaram a prática docente — buscou reinventar a própria escola.

BIBLIOGRAFIA

- DELEUZE, Gilles (2003) — *Lógica do sentido*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- GAMALHO, Nola Patrícia (2009) — *A Produção da periferia: das representações do espaço ao espaço de representação no Bairro Restinga - Porto Alegre/RS*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado em Geografia.
- INGOLD, Tim (2010) — *Da transmissão de representações à educação da atenção*. «Educação». Porto Alegre, vol. 33, n.º 1, p. 6-25.
- (2012) — *Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais*. «Horizontes Antropológicos», vol. 18, n.º 37, p. 25-44.
- (2013) — *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Londres/Nova York: Routledge.
- KASTRUP, Virgínia (2005) — *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. «Educação & Sociedade», Campinas, vol. 26, n.º 93, p. 1273-1288.
- LAVE, Jean (1996) — *Teaching as learning in practice*. «Mind, Culture, and Activity», vol 3, n.º 3, p. 149-164.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne (1991) — *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNES, Sula Cristina Teixeira (2016) — *O perfil dos estudantes do curso Técnico em Recursos Humanos do Campus Restinga do IFRS*. «Anais da XI Reunião Científica Regional da ANPED - Sul». Curitiba, UFPR.
- ZAMBONI, Vanessa (2009) — *Construção social do espaço, identidades e territórios em processos de remoção: o caso do bairro Restinga - Porto Alegre/RS*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado em Planejamento Urbano e Regional.

