



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

**CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR: FORMAR-SE PROFESSORA NA
RELAÇÃO COM O OUTRO NO PIBID/UNIRIO**

ANA CLARA DE SOUZA OLIVEIRA

RIO DE JANEIRO

2017

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR: FORMAR-SE PROFESSORA NA RELAÇÃO
COM O OUTRO NO PIBID/UNIRIO

ANA CLARA DE SOUZA OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado à Escola de
Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
como requisito final para obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia.

Rio de Janeiro

Dezembro/2017

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR: FORMAR-SE PROFESSORA NA RELAÇÃO
COM O OUTRO NO PIBID/UNIRIO

Ana Clara de Souza Oliveira

Prof.^a Dr.^a Carmen Sanches Sampaio (Orientadora)
Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro - UNIRIO

Avaliada por:

Data: ____/____/____

Prof. Dr. Leonardo Villela de Castro
Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro - UNIRIO

*Dedico este trabalho a minha família,
por estarmos juntos, tornando possível
essa graduação.*

AGRADECIMENTOS

A minha família, meus pais e meu irmão. Agradeço pela oportunidade de viver essa experiência, pelas palavras de incentivo, para que eu continuasse nesta caminhada, por acreditarem em mim, por todo apoio, dedicação e confiança!

Ao meu namorado, Rafael Balbino, por estar sempre ao meu lado, oferecendo sua escuta, seus conselhos, apoio e incentivo.

A minha orientadora, Carmen Sanches Sampaio, por compartilhar seus saberes, ampliando as reflexões sobre a educação, as crianças, as infâncias... sobre a minha formação. Agradeço também por sua *amorosidade*. Agradeço pelos encontros, pelos aprendizados, pelas trocas, pelo incentivo aos estudos, aos questionamentos, à reflexão sobre as opções políticas e de vida. Sem você o PIBID/Educação Infantil não teria a mesma potência. A você, minha eterna admiração.

Ao professor e avaliador, Leonardo Villela de Castro, pelas trocas que tivemos, a sinceridade nas conversas e o carinho nos encontros pela UNIRIO. Gratidão por compreender o tempo ampliado de escrita e aceitar a leitura desta pesquisa.

Aos(Às) professores(as) da UNIRIO, pelos momentos, exemplos e ensinamentos compartilhados. A luta pela educação é nossa!

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, pela possibilidade de viver a formação docente com e na prática, na escola pública.

Ao grupo PIBID/Pedagogia/Educação Infantil: Carmen Sanches, Elaine Matias, Renata Alves, Ana Paula Venâncio, Tiago Ribeiro, José Ricardo, pibidianas e demais professoras do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Agradeço pelas trocas, pelos ensinamentos e pelo carinho que tecemos enquanto grupo, durante esses anos de lutas, conquistas e alegrias.

Um agradecimento particular à Ana Paula Venâncio, professora-alfabetizadora, que me ensinou muito com sua prática de alfabetização antirracista e dialógica, permeada de afeto, de presença, de conversa, de alteridade. Agradeço por me permitir viver momentos incríveis com você e com as crianças. UBUNTU!

Um agradecimento ao Tiago Ribeiro, parceiro do grupo PIBID/Educação Infantil. Gratidão pela dedicação, pela disponibilidade em ajudar e pelas palavras.

Um agradecimento MUITO especial às crianças, com quem pude viver o PIBID/Educação Infantil, que me formaram e me transformaram, nesse processo de *aprenderensinar*, no cotidiano, no encontro e no estar presente, com tanto acolhimento e carinho.

A certeza é o lugar onde morre o pensamento. O exato ângulo do esvaziamento das palavras trêmulas e questionadoras de si mesmas. Então, nada. Se não há mais pergunta, a poesia petrifica-se, a infância se esvai, a filosofia adormece. Sem pergunta o coração que sente no profundo de si é já rocha sólida de tantas verdades.

Tiago Ribeiro, 2016

ANA CLARA DE SOUZA OLIVEIRA. CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR: FORMAR-SE PROFESSORA NA RELAÇÃO COM O OUTRO NO PIBID/UNIRIO. Brasil, 2017, 54 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RESUMO

Esta monografia, uma *investigação formação*, tem por principal intenção tecer reflexões sobre o desafio de tornar-me professora a partir da experiência no e com o cotidiano com crianças e professores(as) na escola. As cenas do cotidiano aqui apresentadas foram vividas no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), durante minha atuação como estudante-bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no subprojeto Pedagogia/Educação Infantil. Dessa forma, narro algumas cenas vividas, desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Alfabetização), apresentando reflexões e inquietações que elas me proporcionaram e o modo como sensibilizam e se manifestam em minha formação. Trago alguns autores para me ajudar a pensar sobre aquilo que me faz movimentar o pensamento e investigar este processo de formação docente: Walter Omar Kohan me ajuda a tecer outras concepções de infâncias e de crianças, Paulo Freire me ajuda a pensar sobre processos de *aprender ensinar* e relações outras da prática docente, Carmen Sanches Sampaio, Jacques Rancière, Nilda Alves e Regina Leite Garcia me ajudam a compreender possibilidades outras de formação e de prática docentes, além do campo da pesquisa no e com o cotidiano. Neste processo, por meio da circularidade *prática teórica prática*, pude ampliar minhas visões de infância e de criança e algumas ideias e princípios passaram a fazer sentido, ressignificando minha formação enquanto estudante e futura docente. Assim, narro este movimento no qual vou me formando professora *com* crianças, aprendendo possibilidades outras no e com o PIBID/Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação docente; experiência e cotidiano; PIBID/Educação Infantil.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

ISERJ - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

PIBID/EI - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Subprojeto
Educação Infantil

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
I MOMENTO:	
CONVERSANDO COM OS(AS) AUTORES(AS)	13
II MOMENTO:	
ONDE, COMO E COM QUEM ACONTECE A PESQUISA	17
2.1 O PIBID.....	17
2.2 O PIBID na UNIRIO.....	18
2.3 O Subprojeto Pedagogia/Educação Infantil.....	19
2.3.1 Reuniões de estudos e planejamento.....	20
III MOMENTO:	
O ISERJ	22
IV MOMENTO:	
CENAS DO COTIDIANO: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	24
4.1 Educação Infantil: contando e recontando histórias.....	24
4.2 Prática de alfabetização: possibilidades outras.....	27
4.3 Primeiro Ano do Ensino Fundamental: “ <i>O que é o PIBID?</i> ”.....	38
4.4 Segundo Ano do Ensino Fundamental: experiências do cotidiano escolar.....	40
V MOMENTO:	
POSSIBILIDADES OUTRAS DE PENSAR CRIANÇAS, INFÂNCIAS E SABERESFAZERES DOCENTES	44
VI MOMENTO:	
PARA ALÉM DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSORA NO E COM O PIBID/EDUCAÇÃO INFANTIL	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

APRESENTAÇÃO

Nesta *investigação formação*¹ (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014), aprofundo meus estudos sobre a formação docente, formação vivenciada no cotidiano escolar, enquanto *experiência* (LARROSA, 2002), na perspectiva da *investigação narrativa* (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016).

Através da circularidade *prácticateoriaprática* (ALVES, 2010), apresento reflexões tecidas ao longo de pouco mais de três anos (do terceiro ao último período de graduação) como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Pedagogia/Educação Infantil. Compartilho vivências e acontecimentos do cotidiano e, por meio do desafio de viver a horizontalidade, apresento narrativas de professoras, estudantes e crianças, rompendo com uma concepção que os silencia e os enxerga apenas como objetos de estudo, considerando-os, portanto, como coautores deste trabalho.

O desafio de tornar-me professora a partir da experiência no e com o cotidiano foi sendo construído processualmente, aos poucos... Logo no início do curso de Licenciatura em Pedagogia fiz a inscrição para concorrer a uma vaga no PIBID, incluindo os três subprojetos de Pedagogia: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A primeira convocação foi para o subprojeto de Ensino Médio. Não era o que eu mais desejava, mas decidi conhecer. Após alguns meses, abriu mais uma vaga para o subprojeto de Educação Infantil, para a qual eu fui chamada. Foi uma grande felicidade, pois o desejo de atuar com crianças sempre esteve presente em minha formação.

Com o PIBID/Educação Infantil, a decisão e a escolha de ser professora de crianças foi se fortalecendo. A cada semana, no encontro com as crianças podia relacionar a teoria aos mo(vi)mentos vividos na prática. Muito além de um estágio curricular, o PIBID possibilitou o *fazer*, não só o *observar*, onde pude acompanhar os

¹ Juntar termos comumente escritos de forma separada é uma opção política, epistemológica e de *formaconteúdo*. Representa uma busca, no campo dos estudos com os cotidianos, por possibilidades outras de dizer acerca de processos e ideias historicamente pensadas dicotomicamente, como se opostas fossem. Trata-se, portanto, de uma necessidade tendo em vista a indissociabilidade e a complexidade constitutivas de tais processos e ideias.

aprendizados das crianças e fazer parte de diferentes processos de *aprenderensinar*, como estudante e futura professora.

Sendo assim, o tema “formar-se professora” abordado neste presente trabalho monográfico teve como foco as vivências *com* turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Rio de Janeiro, o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia/Educação Infantil, vinculado à Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad)².

Escolhi estudar e refletir sobre este tema porque, desde quando ingressei no curso de Pedagogia, ele me atravessa. Mesmo com as variadas habilitações que o curso oferece e com a vasta possibilidade de atuação em diferentes campos, sempre pensei em estar junto com crianças, por gostar e ter afinidade com elas, além de ter grande interesse na infância, que pode nos acompanhar por toda a vida. Além disso, esta escolha também se deu pela possibilidade de vivenciar a formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia articulada às experiências em sala de aula com crianças e professoras da escola pública (ISERJ), o que aumentou ainda mais o meu interesse e criou diversos questionamentos sobre o campo da formação de professores(as) e da infância.

Compartilhando da ideia de *formação docente como experiência* (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016; LARROSA, 2011), tenho como objetivo abordar, neste texto monográfico, o processo que experiencio em minha formação inicial como professora, tendo o PIBID/Educação Infantil como meu campo de pesquisa, por permitir o diálogo entre formação inicial e formação continuada, com vivências com as crianças na escola e encontros de estudos coletivos, que contribuem e me possibilitam refletir sobre minha própria formação como professora. Nesse movimento, pude perceber o quão importante é este diálogo entre escola básica e universidade, o quanto temos para trocar e aprender juntos, de forma horizontal, compartilhando saberes, desafios e alegrias no/do cotidiano escolar.

Com isso, busco estudar e apresentar o PIBID, por meio do subprojeto Pedagogia/Educação Infantil, na formação inicial em Licenciatura em Pedagogia como

² Coordenada pelas professoras Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO) e Jacqueline de Fátima Moraes (UERJ/FFP).

um processo potente de investigação da própria prática, no encontro com o outro e conosco mesmas.

Dessa forma, apresento algumas cenas do cotidiano escolar vividas com as crianças e as professoras, durante o período em que participei do PIBID/Educação Infantil. A partir destas cenas, compartilho reflexões acerca de ideias de criança, infância, professor(a), discutindo também sobre *aprendizagem* e formação docente inicial e continuada, priorizando a relação com a minha própria formação.

I MOMENTO: CONVERSANDO COM OS(A) AUTORES(AS)

No grupo PIBID/Educação Infantil atuamos com alguns princípios que vão alimentando a prática pedagógica e nossas vivências de formação docente, como alteridade, diálogo, experiência, horizontalidade, solidariedade, afetividade, acontecimento. Autores como Paulo Freire (2015; 2016) Walter Omar Kohan (2015), Carmen Sanches Sampaio (2010; 2014; 2016; 2017), Tiago Ribeiro (2014; 2015; 2016), Jorge Larrosa (2017), Jacques Rancière (2015) e Carlos Eduardo Ferrazo (2007), dentre outros nomes relacionados ao campo da pesquisa com crianças, ao campo da formação de professore(a)s e pesquisas e estudos com o cotidiano como Nilda Alves (2002; 2010) e Regina Leite Garcia (2002; 2010) nos inspiram e nos provocam a interrogarmos nossas certezas. Esses princípios e autores constituem as bases teóricas deste trabalho monográfico.

Esta pesquisa *no e com o cotidiano* (ALVES, 2010; SAMPAIO; RIBEIRO, 2014) foi realizada em uma escola envolvendo diferentes sujeitos: estudantes-bolsistas, crianças, professores(as), responsáveis familiares, merendeiras, entre outros que vivem a escola, cada um a sua maneira, deixando suas marcas nos *currículos praticados* (ALVES, 2010) e criados, cotidianamente, no dia a dia da escola. Esta pesquisa se deu no e com o encontro cotidiano com esses diferentes sujeitos que viveram esse processo de *investigaçãoformação* (SAMPALIO; RIBEIRO, 2014).

Com relação ao trabalho com os dados da pesquisa, lanço mão dos registros, das reflexões, das narrativas e dos acontecimentos anotados em meu caderno de campo, durante as reuniões de estudo e planejamento e as vivências com e nas turmas, além de registros fotográficos, que ajudam a pensar questões sobre a prática docente. Fiz a escolha de trabalhar com narrativas, pois também é a forma que buscamos trabalhar no PIBID/Educação Infantil, desenvolvendo uma escrita mais sensível e próxima da prática do cotidiano, uma vez que, também investimos na pesquisa no e com o cotidiano, por meio de vivências com crianças e professoras na escola (ISERJ).

Acredito que a narrativa seja um método de investigação potente, que possibilita a interação, a aproximação e a abertura com e para o outro, em que todos os participantes, inclusive o(a) pesquisador(a), são praticantes da pesquisa, como justificam os seguintes trechos:

Defendemos que investigar a experiência educativa - porque se trata de um processo que envolve sujeitos em interação, em movimento, os quais falam, respondem, discordam e se transformam no percurso mesmo da pesquisa - exige outra relação investigativa, outros princípios e cuidados teórico-político-metodológicos.

Vale ressaltar que a pesquisa narrativa, concebida da forma aqui projetada, abre possibilidades de nos desafiar à prática cotidiana dos princípios, por nós perseguidos, da horizontalidade, da igualdade e da inclusão. Além disso, ela se mostra como uma opção epistemo-teórico-político-metodológica desviante da maneira moderna de relação com a produção de conhecimento. Isto porque coloca participantes como praticantes, não apenas sujeitos, mas personagens da pesquisa, assim como o pesquisador, problematizando a naturalização das hierarquizações das relações, pensando tais possibilidades como construtivas do exercício da palavra, sem o apagamento dos conflitos e tensões que suscita, sem a dissipação das diferenças e com a atribuição de importância ao que todos aqueles que narram têm a dizer. (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016, p. 139-140)

Por isso, o *fazer com* é tão importante nesta pesquisa. Não é o falar *sobre*, mas o *pensar com*, o *dialogar com* e o *fazer com o outro* que tecem as narrativas vividas e aqui abordadas. Assim, também sendo parte da pesquisa, do cotidiano, “significa que não somos, nós pesquisadores narrativos, apenas um sujeito *no* campo, mas um sujeito *do* campo.” (Idem, p. 142). Ser *do* campo e não *no* campo tem suas implicações:

Sermos *do* campo e não *no* campo oportuniza que troquemos com os sujeitos, que sejamos reconhecidos como pares pelas professoras, coordenadoras e crianças da escola. Isto porque nos estabelecemos como participantes do cotidiano vivido: colocamo-nos ao lado para pensar junto, para conversar, avaliar, sugerir, ajudar nas atividades e propostas. (Idem, p.142)

E eu ainda acrescentaria o *aprender*, pois aprendi muito com as professoras e com as crianças que estive junto, por meio do exercício da cooperação, da reflexão e das trocas que vivemos no cotidiano, possibilitando-me viver a “*formação docente enquanto experiência*” (Idem, p. 145).

As ideias que procuro apresentar possibilitam discutir a relação entre memória, narrativa e formação de professores(as), com uma reflexão sobre a própria prática por

meio da pesquisa no e com o cotidiano, interrogando o paradigma hegemônico vinculado à Ciência Moderna. Como problematiza Elizeu Clementino de Souza:

Quais foram as circunstâncias que possibilitaram a utilização da memória e da narrativa como fontes críveis de produção de conhecimentos, inclusive, de um conhecimento com potencialidade formativa? A valorização dessas fontes ocorreu no bojo da alteração paradigmática produzida a partir das dúvidas levantadas sobre a capacidade, do conjunto de referências teóricas e metodológicas das ciências naturais, de dar conta da compreensão dos fenômenos sociais. Problematizou-se, então, a noção de cientificidade a partir da contestação do positivismo que, até então, constituía-se como ideia reguladora hegemônica na produção do conhecimento válido. (SOUZA, 2007, p.34-35)

O reconhecimento da legitimidade das narrativas e do cotidiano como fontes de pesquisa e de produção de conhecimento permitiu que outras vozes fossem ouvidas, que outras ações e práticas fossem propagadas e reconhecidas com seus valores.

Partindo desse reconhecimento, coloco-me como “ouvinte sensível” (Idem, 2007) e considero aqui os saberes docentes para pensar a formação de professor(a)s de forma colaborativa e horizontal, “tendo o outro como sujeito legítimo e importante no processo alteritário da pesquisa e da formação” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2016), com o apoio das narrativas, que “se legitimam como fontes imprescindíveis, ainda que não as únicas, de compreensão dos fenômenos humanos” (SOUZA, 2007, p. 66).

Ainda segundo Elizeu Clementino:

Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado. (SOUZA, 2007, p.66)

Por isso, sobretudo, a importância para nós, no grupo de pesquisa, do caderno de campo. É nele que faço os registros do vivido com as crianças, suas falas, atitudes, práticas realizadas, *gestos mínimos* (SKLIAR, 2014) que dizem muito sobre o processo de *aprendizagem* e contribuem para minha formação, não só enquanto professora, mas pessoal. É nele também que retorno para buscar essas vivências e rememorá-las

para o processo de escrita, constituindo uma possibilidade de reflexão e aprendizagem com a própria prática.

No meu caso, utilizo folhas soltas, pois tenho medo de perder o caderno e, conseqüentemente, perder todas as escritas. Mas também chamo de caderno de campo, uma vez que todas estão guardadas dentro do caderno do PIBID/EI. As crianças têm muita curiosidade com a escrita no caderno de campo ou nas folhas. Sobre isso, Pérola me perguntou:

- *Tia, porque você nunca traz caderno?*

Falei sobre o meu medo de perder os registros que faço. E ela perguntou:

- *Aí, você traz folhas? E depois registra no caderno de casa?*

Contei que sim e não. Às vezes, reescrevo, passando as anotações para o caderno e às vezes apenas guardo as folhas dentro do caderno. Também não é raro ouvirmos:

- *Tia, o que você tá escrevendo aí?*

Quando as crianças me fazem essa pergunta, eu digo que estou escrevendo o que estamos fazendo, o que elas falam, situações que estamos vivendo... Em uma dessas conversas, uma criança me perguntou:

- *Mas pra que você quer escrever o que a gente tá fazendo?*

Antes mesmo que eu pudesse responder, Alícia, uma criança da turma, disse:

- *Se as crianças falam alguma coisa, elas anotam.* Referindo-se a mim e a outras pibidianas que também escrevem em seus cadernos de campo.

Beatriz, outra criança da turma, completou:

- *Pra mostrar pra professora delas!*

É muito interessante como esse processo de pesquisa vai permeando o cotidiano, despertando curiosidade nas crianças e entrando no processo de leitura e escrita, pois, por diversas vezes, elas perguntam o que estamos escrevendo e pedem para ler e escrever nos nossos cadernos.

II MOMENTO: ONDE, COMO E COM QUEM ACONTECE A PESQUISA

2.1 O PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que oferece bolsas aos graduandos de licenciaturas, objetivando o ingresso destes no contexto da educação básica nas escolas da rede pública de ensino, desde o início de sua formação acadêmica. Como consta no site da Capes, 2008 (s/n):

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

A Capes ainda apresenta os seguintes objetivos do Programa:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Sem dúvidas, o PIBID proporciona uma maior integração entre escola básica e universidade, entre professore(a)s e estudantes graduando(a)s – ambos em formação contínua, uma vez que estamos sempre aprendendo e em constante formação e transformação, o que é importante e positivo para a reflexão a partir de nossas práticas e nossas relações com o outro. Estudantes e professore(a)s aprendem, ensinam e trocam conhecimentos juntos no processo de viver o cotidiano escolar com as crianças.

2.2 O PIBID na UNIRIO

Na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), o PIBID abrange sete subprojetos em diferentes cursos de licenciatura: Ciências da Natureza, Filosofia, Interdisciplinar, Letras, Música, Pedagogia (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Formação de professores no Nível Médio) e Pedagogia/Polo UAB Natividade (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Cada subprojeto acontece em uma escola pública, promovendo ações, com seus objetivos e suas singularidades, que são compartilhadas em eventos promovidos pela universidade como a Reunião Geral do PIBID/UNIRIO e a Semana de Integração Acadêmica (SIA). No geral, o PIBID na UNIRIO visa oferecer aos estudantes de licenciatura aprender sobre a docência, integrando ensino, pesquisa e extensão, por meio da inserção dos estudantes no contexto de escolas públicas e das trocas e reflexões tecidas entre escola básica e universidade, entre supervisores(as)/professores(as)/estudantes e licenciandos(as), colaborando para uma formação mais próxima do cotidiano escolar, com a vivência da circularidade *prácticateoriaprática* (ALVES, 2010).

2.3 O Subprojeto Pedagogia/Educação Infantil

No subprojeto PIBID/Educação Infantil, somos 14 estudantes-bolsistas, a professora coordenadora – da UNIRIO, duas professoras supervisoras – docentes da escola (ISERJ), além de alguns parceiros voluntários que participam do grupo, um doutorando do PPGEdu/UNIRIO³ e uma professora alfabetizadora do Colégio de Aplicação do ISERJ, compartilhando suas práticas, narrativas, inquietações e estudos, somando-se, portanto, à rede PIBID/Educação Infantil.

É importante lembrar que o PIBID/EI está vinculado à Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad)⁴, criada em 2010, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, em decorrência da união de coletivos docentes e de grupos de estudo e pesquisa. Para além da UNIRIO, integram também a Rede FORMAD o Instituto Superior do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ), outros grupos de estudo e pesquisa vinculados à Universidade Federal Fluminense (UFF), a Faculdade de Formação de Professores da UERJ (UERJ/FFP) e a Universidade de Campinas (UNICAMP). Além disso, a Rede FORMAD se articula com outras redes, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, como Argentina, Colômbia e México, reforçando a importância de nossos estudos e a perspectiva da decolonialidade.

A minha ação no ISERJ junto ao PIBID começou em setembro de 2014, na segunda etapa da Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos. Desde o início, tenho o privilégio de acompanhar diversas turmas, o crescimento, o aprendizado e o desenvolvimento das crianças e a atuação das professoras, algumas vezes mais perto – quando fico junto, participo e proponho atividades com uma turma durante o semestre ou ano letivo, mas sempre com alguma proximidade no cotidiano, no corredor, no refeitório, no parquinho, passando em outras salas, nas conversas informais e nos convites inesperados das crianças para participar de alguma atividade.

No ano de 2016 foi possível estar junto a uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no 1º ano, classe de Alfabetização. Por entender o processo de alfabetização como uma entrega, um grande desafio, imaginava que era também muito

³ Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO.

⁴ <https://sites.google.com/site/redeformad/home>

difícil e não fazia ideia de como ocorria, sabia apenas da existência dos métodos mais tradicionais, mas, ainda assim, não saberia o que fazer/como atuar nessa área. Desafiei-me a encarar esse novo desafio, com a turma 101, com a professora alfabetizadora Ana Paula Venâncio, parceira do grupo. Iniciei este processo em meados do ano e me encantei, acompanhando a turma para o 2º ano, pois diversos questionamentos, reflexões e aprendizados foram, por mim, vivenciados.

2.3.1 Reuniões de estudos e planejamento

No PIBID/Educação Infantil, nos reunimos, uma vez por semana, para estudar e planejar o que vivemos na sala de aula. Nessa reunião, o grupo todo está presente, as estudantes-bolsistas, as professoras-supervisoras, a professora-coordenadora e os parceiros voluntários. Neste tempo, conversamos e pensamos a partir de leituras realizadas, debatendo textos, apresentando livros, relatando o que aconteceu na escola durante a semana, desde nossas ações nas turmas até os acontecimentos mais institucionais, burocráticos. Nas reuniões também discutimos ideias de temas e ações que podemos propor e vivenciar com as crianças.

Os textos que lemos e debatemos nas reuniões são muito relevantes para nossas práticas, pois contribuem para mudar nossos olhares sobre diversas questões que vivemos no cotidiano escolar. O modo como lidamos com essas demandas, como nos comportamos na relação com as crianças, como percebemos o outro e os processos de *aprendizagem* *em* *si* é decorrente das trocas que experienciamos no grupo.

Nossas Rodas de Conversa vão nos formando ao ponto de termos confiança para não nos calarmos diante de falas que menosprezam e tentam invalidar nossa (futura) profissão, nossos princípios e práticas. Vivemos dois casos mais marcantes quanto a isso e, em um deles, ficou ainda mais claro para mim o quanto somos privilegiadas por estarmos em um grupo para além das disciplinas acadêmicas, pois temos discussões e leituras de textos e autores que não nos foram apresentados no curso de Pedagogia, como Walter Kohan, Jorge Larrosa, Nilda Alves, Regina Leite Garcia, entre outros.

Hoje, consigo perceber que por meio dessas trocas vamos nos fortalecendo enquanto grupo. E compreendo como as reuniões são de grande importância e apoio

para a realização do trabalho do PIBID e nossa relação com a escola, pois temos mais tempo para discutir algumas questões do cotidiano, planejar, trocar ideias e, além disso, todo o grupo está junto, favorecendo um maior diálogo e enriquecendo ainda mais as reuniões e as práticas em sala, o que também contribui para minha formação.

III MOMENTO: O ISERJ

O Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) foi inaugurado em 1880 e, desde 1997, integra a Rede FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica, responsável pela implementação da política de Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita no Rio de Janeiro, desde 1997. O Instituto abriga a formação de crianças, jovens e adultos, atendendo a população através da Educação Básica (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com formação geral e/ou Educação Profissionalizante e Tecnológica), da Educação de Jovens e Adultos (Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), da Educação Especial (vinculada à EJA no Ensino Fundamental Anos Iniciais) e da Educação Superior (Curso de Graduação em Pedagogia).

No que diz respeito à Educação Básica oferecida pelo ISERJ, atendo-me à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segmentos dos quais participei com o PIBID, no subprojeto de Pedagogia-Educação Infantil, vinculado a UNIRIO.

O ISERJ já foi um espaço que teve grande prestígio e importância no campo da educação, considerado por muitos uma escola de excelência. Contudo, hoje, sofre as consequências do descaso político com a Educação Pública. O atraso na abertura de editais para novas matrículas, a falta de recursos, de pagamento aos servidores, geram greves de professores(as) e demais servidores, alimentando sentimentos de insegurança e receio nos responsáveis que, sem saber o que vai acontecer com a escola e com as crianças/adolescentes, optam por trocá-los de escola, sendo a evasão cada vez maior. Posso narrar pelo que vivi na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: as turmas com poucos estudantes foram agrupadas, o almoço passou a ser raridade, o lanche tem por vezes, assim como a limpeza. Dessa forma, algumas mães se dispuseram a ir até a escola fazer a faxina, pois os espaços estavam completamente sujos, com poeira, sem possibilidade de serem utilizados. E, por diversas vezes, o refeitório permanecia fechado ou, quando estava aberto, as crianças não podiam repetir o almoço, pois a quantidade de comida era pouca.

O grupo de estudos do primeiro ano, que funcionava no contraturno, teve que parar devido à falta de almoço para as crianças e as professoras, pois com esta situação

não podiam permanecer na escola por mais um período, sem ter o que comer. Além disso, era muito difícil tentar responder a perguntas como “Tia, vai ter comida hoje?” ou falas como “Tia, estou com fome.”, pensando que muitas crianças chegavam na escola sem café da manhã ou apenas com um copo de leite e que muitas outras chegariam tarde em casa devido ao deslocamento e ficariam todo esse tempo sem se alimentar.

Esses acontecimentos fazem parte do cotidiano da escola. Pude vivê-los porque estava presente com o PIBID/EI, percebendo esse contexto de sucateamento da escola pública. O que vivi foi formativo, pois provocou, em mim, uma consciência crítica e política, mostrando-me não só o lado bom da docência, mas, também, o lado que é contra ela, que é perverso e tenta diminuir as forças da escola e das pessoas que estão nela. Percebi que a luta pela educação pública necessita ser tecida todos os dias nas práticas instituintes cotidianas e nos movimentos de lutas, como aprendi com Paulo Freire (2015), sempre coletivas.

IV MOMENTO: CENAS DO COTIDIANO: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ressalto, então, algumas cenas do cotidiano vividas com crianças e professoras, desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre muitas das cenas vivenciadas, estas foram escolhidas por terem me despertado curiosidade, aprendizados outros, articulações, questionamentos, mudanças e reflexões sobre a prática docente, sobre o formar-me professora. Assim, narro as vivências e compartilho algumas ideias e inquietações provocadas por estas cenas do cotidiano escolar.

4.1 Educação Infantil: contando e recontando histórias

Durante o tempo em que estive no cotidiano da Educação Infantil, pude realizar diversas atividades. Algumas das professoras com as quais interagi em sala de aula eram mais abertas. Já com outras era preciso que a confiança fosse conquistada aos poucos. Além de atividades de rotina, do cotidiano, participei também de projetos, integrações de turmas, passeios, rodas de conversas e outros momentos, mas escolhi relatar um que me marcou mais, pois foi um movimento construído por mim e pelas professoras, junto com as crianças, na turma 53. E também foi a primeira vez que contei uma história em uma turma.

A história foi “Caperucita Roja”, de Adolfo Serra. Este livro foi apresentado ao grupo PIBID pela coordenadora Carmen Sanches, em uma de nossas reuniões de estudo e planejamento, e ficou disponível para usarmos com as crianças, assim como tantos outros.

Em um dia, a professora Rosana disse que estavam trabalhando sobre os animais e iria falar sobre o lobo com a turma, que era um tema que as crianças gostavam muito. Então, comentei sobre o livro “Caperucita Roja”, que conta a história da Chapeuzinho Vermelho de um jeito diferente daquele que as crianças já conheciam. Além de ser um livro de imagens, lindo, sensível e artisticamente desenhado. Rosana gostou da ideia e conversamos com a outra professora da turma, Anice, que também aprovou.

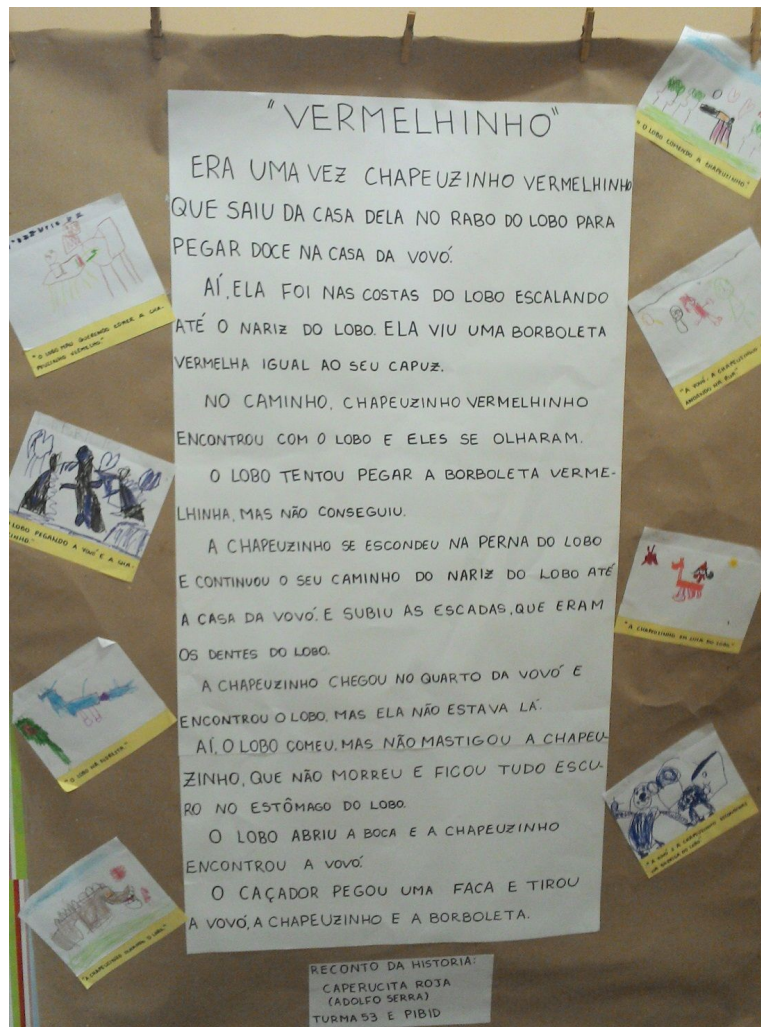


Fotografias 1 e 2: Páginas do livro Caperucita Roja (Fonte: arquivo da pesquisa)

Com isso, planejamos o que pretendíamos fazer: apresentar o livro e contar a história para as crianças que, depois, contariam do jeito delas, com suas palavras, e nós escreveríamos a nova história juntas. Chegou o dia. Estava um pouco nervosa, pois seria a minha primeira história. E, ainda por cima, uma história sem palavras! O que fazer? Como fazer? Será que as crianças vão gostar? Será que vão preferir a história original? Muitas perguntas e dúvidas me rodeavam. Porém, ao mesmo tempo, também estava animada com aquele momento e, assim, cheguei à escola naquele dia.

Em roda, apresentei a história e as crianças ficaram surpresas. Logo de início identificaram qual era a história, mas com outros olhares. O fato de ter apenas imagens foi muito interessante, pois as crianças tiveram diversas reações, ficaram mais atentas à história, cada uma percebia um novo detalhe, criando diferentes significados e sentidos.

Ao final, as crianças recriaram a história, recontando-a e desenhando-a.



Fotografia 3: História criada pela turma (Fonte: arquivo da pesquisa)

As crianças se envolveram, com alegria, na atividade. Porém, após rememorar esta atividade, com as discussões que realizamos no PIBID/EI, acredito que ainda tenha sido muito dirigida. Talvez, hoje, eu fizesse de alguma forma diferente ou esta proposta seria o ponto inicial para trabalhar outros movimentos de criação com as crianças. Mas, neste processo de escrita, percebi a potência do que é viver a articulação entre *prácticateoriaprática* (ALVES, 2010), do que é repensar a própria prática e formar-me professora no cotidiano *com* as crianças. Isso me faz mais atenta e aberta aos modos como compreendo a docência e a importância das opções realizadas no dia-a-dia da sala de aula. E...

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em

nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 2015, p.70)

Assim como Paulo Freire nos diz sobre sua prática, é dessa forma que venho buscando uma formação e uma prática que sigam também estes princípios.

4.2 Prática de alfabetização: possibilidades outras

Em busca de novos conhecimentos, criei coragem e me permiti encarar o desafio de experienciar uma turma em processo de Alfabetização, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Com este movimento, diversos questionamentos, reflexões e aprendizados foram proporcionados.

A turma do primeiro ano do Ensino Fundamental era formada por duas turmas do Infantil V⁵, do ano anterior (2015). Para minha felicidade, me reencontrei com algumas crianças da antiga turma que acompanhava (turma 53). Mais uma vez, fui muito bem recebida, tanto pelas crianças – que já estavam bem crescidas – quanto por Ana Paula, com quem eu ainda não tinha a experiência de estar na sala de aula. Ressalto que ouvia falar – e muito bem, da prática alfabetizadora que realiza.

A professora Ana Paula propõe uma metodologia de alfabetização diferente da tradicional.

Neste sentido, destacamos: perseguimos perspectivas epistêmico-teóricas, metodológicas e políticas que se contrapõem aos métodos de alfabetização, ainda hegemônicos nos dias de hoje, no nosso país, nas políticas públicas implementadas. Errar, para nós, faz parte do processo de conhecer e de aprender a ler e a escrever. Ajudar e ser ajudado, também faz parte desse processo. Aprendemos com Vygotsky (1989) que fazer com ajuda, hoje, potencializa conhecimentos prospectivos, futuros. As hipóteses elaboradas pelas crianças no movimento de ler e de escrever, como sabem e podem, desde o primeiro dia de aula, é o que impulsiona seus aprendizados. No gesto de escrever e no gesto de ler, o pensamento movimenta-se. (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2017, p. 7-8).

⁵ Turma com crianças de 5 para 6 anos de idade.

Em uma conversa informal, Ana Paula me disse que primeiro pergunta às crianças o que elas querem fazer e o que esperam aprender para, em seguida, dar início às atividades, produções, leitura e escrita. Neste ano, por exemplo, as crianças disseram, no geral, que queriam brincar. Então, já dando início ao processo de leitura e escrita, a professora e as crianças criaram uma lista de brincadeiras e, como o brincar era desejo das crianças, cada dia elegiam uma brincadeira. Assim, o processo ia se fortalecendo a partir das crianças e do cotidiano, vivendo a *aula como acontecimento* (GERALDI, 2010), num processo de escuta, que considera aquilo que as crianças pensam e levam para a sala de aula, pois “tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração” (Idem, 2010). Assim, Ana Paula pratica uma alfabetização solidária, coletiva, compartilhada, aproximada, reflexiva, política e antirracista.

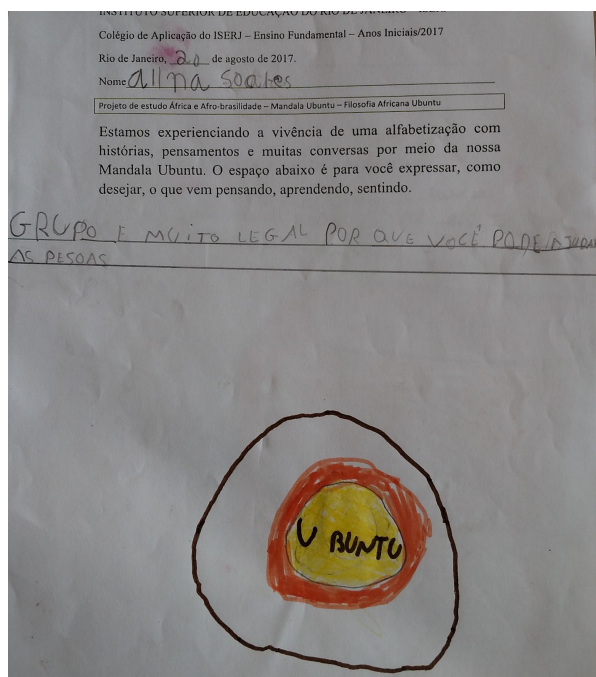
O processo de alfabetização praticado é⁶ solidário, coletivo e compartilhado porque também tem como um dos objetivos integrar as crianças das duas turmas anteriores, construindo um grupo no qual as crianças se sintam parte do todo. Assim, a prática é repleta de oralidade. Todas as crianças e adultos podem se colocar e expressar seus desejos, anseios, novidades, compartilhando com a turma, por meio das rodas de conversa:

Alfabetizar lendo, escrevendo e falando... nas rodas de conversa, realizadas diariamente, a oralidade ganha centralidade. Conhecimentos e desconhecimentos circulam interrogando hierarquias e classificações, tipo, “o mais ou menos inteligente”; “o que sabe mais” ou o que tem “dificuldades para aprender”. Todas as crianças sabem e ainda não sabem muitas coisas, conhecem e desconhecem... como nós, adultos, que, com elas compartilhamos esse processo de aprender-ensinar-alfabetizar. (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2017, p.9).

Com a conversa, (in)verdades, inseguranças e hierarquias vão sendo desconstruídas, talvez, tornando este processo mais leve. Além disso, a alfabetização também tem essas características porque as crianças aprendem a importância de ajudar, de pensar com o outro, de criar uma parceria ao perceber um colega que está com mais

⁶ Importante dizer que os acontecimentos já foram vividos, mas a prática de alfabetização de Ana Paula continua sendo realizada com estes princípios, é presente.

desafios, entendendo que não existe a exposição ou o olhar de diferenciação de quem sabe mais ou menos, mas uma compreensão de que alguns *ainda* não sabem e podem aprender juntos, no coletivo. Como nos escreve, Allana:



Fotografia 4: Escrita e desenho da Allana. *Grupo é muito legal porque você pode ajudar as pessoas.* (Fonte: arquivo da pesquisa)

E nos mostram Pérola e Aícia:



Fotografia 5: Pérola e Aícia refletindo, dialogando, *aprendendo ensinando* (Fonte: arquivo da pesquisa)

Em um momento de escrita para o “Abecedário Ubuntu da turma 201”⁷, elas estavam juntas, uma ajudando a outra, pensando e tecendo o processo de escrita por meio da solidariedade, da horizontalidade, da amizade. As crianças podiam escolher entre fazer a escrita individualmente ou em duplas e elas escolheram ficar juntas. Com um olhar sensível, consegui registrar este momento, sem que elas percebessem, pois não queria interferir. Escuta, atenção, olhar, presença, pensamentos em movimento, potência em prática. É tudo isto e mais um pouco que essas crianças me ensinam no cotidiano, nesse processo de *aprenderensinar*.

Essa alfabetização também é baseada no estar presente (LARROSA, 2008), pois priorizamos estar perto da criança, olhando nos olhos e, de fato, ouvindo o que tem a dizer – por seus diversos meios. Assim, algumas vezes, pude participar de atividades de leitura e escrita, também com outras pibidianas. Ficávamos junto com as crianças, geralmente, um adulto para cada mesa, de 4 a 6 crianças, e realizávamos a atividade com as crianças, através de perguntas, da articulação entre a oralidade e a escrita. As crianças escreviam como sabiam e, nesse processo, acertos e erros estavam presentes em suas escritas, desafiando-nos a compreender o *erro como pista* (ESTEBAN, 1999).

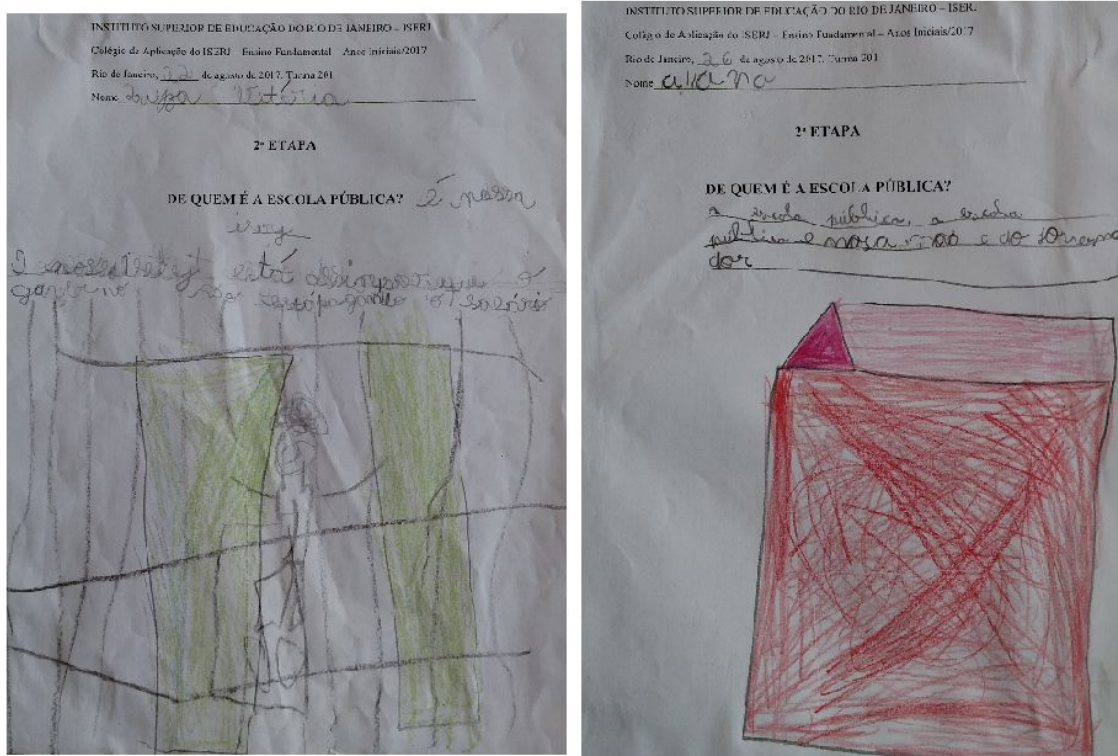
Uma alfabetização reflexiva porque as crianças aprendem a questionar, a perguntar. Erram e aprendem que ter dúvida não é algo ruim. Reflexiva também porque a centralidade é a compreensão e não a memorização e repetição. As crianças param para pensar no momento de escrever, buscando lembrar o som, a forma e o modo de escrever as letras e, sobretudo, seus pensamentos, desejos e curiosidades através da linguagem escrita.

Além disso, a alfabetização é um *ato político* (FREIRE, 2016). As crianças conversavam sobre o contexto político e social que estavam vivendo e o quanto isso afetava a escola e a educação. Sabiam os motivos pelos quais Ana Paula aderiu à greve. Muitas vezes, diziam:

⁷ “O Abecedário Ubuntu da turma 201” foi um projeto que realizamos com as crianças e com a professora Ana Paula Venâncio, inspirado nos Abecedários de Gilles Deleuze e de Walter Kohan. O nome foi escolhido pelas crianças, de acordo com as práticas cotidianas que elas vivem na turma. Por meio de um processo de movimentar o pensamento, em Rodas de Filosofia com crianças, elas elegeram palavras e refletiram sobre seus significados. Uma construção coletiva e potente que também fez parte do processo de alfabetização dessa turma.

- Porque o governo não pagou o salário da professora.

As crianças viviam este momento e sentiam os reflexos no cotidiano da escola. Infelizmente, esse contexto teve início quando a turma estava no primeiro ano do Ensino Fundamental e permaneceu quando a turma foi para o segundo ano, com salários atrasados, falta de limpeza, entre outras questões. Como forma de expor esses sentimentos, Ana Paula, propôs uma atividade em que as crianças pudessem expressar o que estavam sentindo e percebendo naquele momento:



Fotografias 6 e 7: Escritas de Luyza e Allana (Fonte: arquivo da pesquisa)

Luyza escreveu:

“O nosso ISERJ está assim porque o governo não está pagando o salário.”

E Allana expressou-se:

“A escola pública é nossa, não é do governador.”

É muito duro, mas, de alguma forma, esse processo é formativo para suas vidas, pois aprendem a refletir e questionar sobre esses momentos, que não são apenas discussões para adultos, pois as crianças também estão inseridas neste contexto e vivem as consequências.

Nesse sentido, destaco que o processo de alfabetização não se trata apenas de aprender a ler e a escrever, mas também de aprender a resolver conflitos da turma sem embates físicos, brincar de forma solidária, perceber e ajudar o outro, pensar sobre questões do cotidiano, sendo uma construção que faz diferença no momento do processo de se apropriar da leitura e da escrita.

Ana Paula, cotidianamente, começava o dia com uma Roda de Conversa. Logo no início, na chegada das crianças, cada uma busca uma esteira, coloca no chão e formam uma roda. Diversos assuntos são debatidos, como acontecimentos da aula anterior, novidades do final de semana, propostas para a aula, falas das crianças – anotadas pela professora em seu caderno de campo, questões cotidianas e o processo de alfabetização. A roda é um espaço maior para as crianças exporem suas opiniões, sentimentos e vontades sobre a escola, a turma e o processo de *aprenderensinar*.

Uma demonstração do quanto as crianças gostam e sentem necessidade da roda, de conversar, de expor suas ideias e o que está se passando na escola chegou através de uma pergunta feita a Ana Paula pela estudante Pérola:

- *Tia, hoje não vai ter Roda de Conversa?*

A professora explicou que naquele dia não daria tempo de fazer a roda devido a outras atividades que precisavam realizar, mas guardou a pergunta de Pérola e levou para a roda no dia seguinte. Nesta roda, a professora disse que havia anotado em seu caderno de campo a pergunta e questionou a importância da roda, o que gostavam mais, o que viviam na roda e os desejos que sentiam em relação à escola. Algumas falas foram:

- *Futebol!*, disse-nos Miguel, com a aprovação da maioria dos meninos.
- *Falar pelos 'tocovelos'!*, expressou-se Carlos André.
- *Respeito.*, disse Francine. E, questionada sobre o que é respeito, completou:
- *É não mandar calar a boca.*
- *Eu gosto de vir pra escola!*, afirmou Éricka.

Pérola, destacou:

- *Tia, roda de conversa tem que ter conversa!*, batendo os braços, como se fosse algo óbvio que ainda não tinham dito.

E continuou:

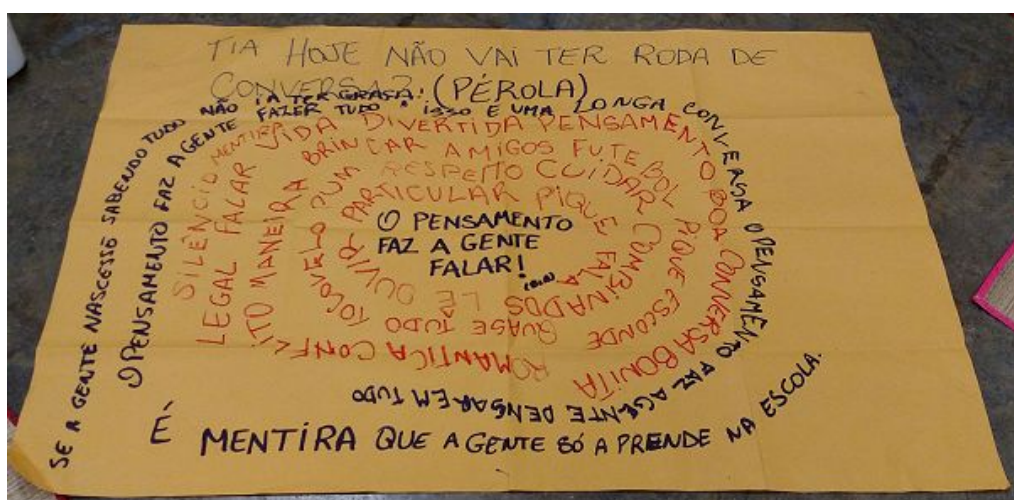
- A roda de conversa é de aprender! Porque quando a gente fala vem mais pensamentos! Se a gente nascer sabendo tudo, não vai ter graça, porque uma hora ou outra a gente tem que aprender. A gente também aprende com os nossos pais, a educação.

Que relações são tecidas nesse processo de movimentar o pensamento? Que sentidos apontam? O que revelam sobre o processo de alfabetização que ali acontece? Ah, quantas inquietações estas falas provocam...

E, assim, foi feita uma atividade dentro da roda de conversa. A partir da fala das crianças, a professora foi anotando em um papel pardo as palavras e frases sobre a roda de conversa, em forma de roda/caracol:



Fotografias 8 e 9: A turma e a professora Ana Paula em mo(vi)mento de atividade sobre a roda de conversa (Fonte: arquivo da pesquisa)



Fotografia 10: Atividade realizada pela turma (Fonte: arquivo da pesquisa)

Nesta perspectiva, outra proposta que veio a partir das reflexões tecidas na Roda de Conversa foi a construção de uma mandala, que movimentou diversos pensamentos.

Com um pano, canetas de tecido, cola colorida e muita criatividade e reflexão, a turma criou uma mandala para expressar o relacionamento cotidiano em sala e os desejos em relação à escola, lembrando também da cultura afro-brasileira, muito bem abordada pela professora Ana Paula durante o ano, em sua prática antirracista.

A professora comentou sobre o Dia da Consciência Negra e lembrou de outros debates que a turma já havia realizado sobre o tema:

- *O dia de Zumbi é comemorado dia 20 de novembro, mas nós somos negros todos os dias!*

E perguntou se alguém sabia o que é uma mandala. As crianças responderam que não. Como estávamos sentados em roda, Ana Paula sugeriu:

- *Nós estamos numa mandala...*

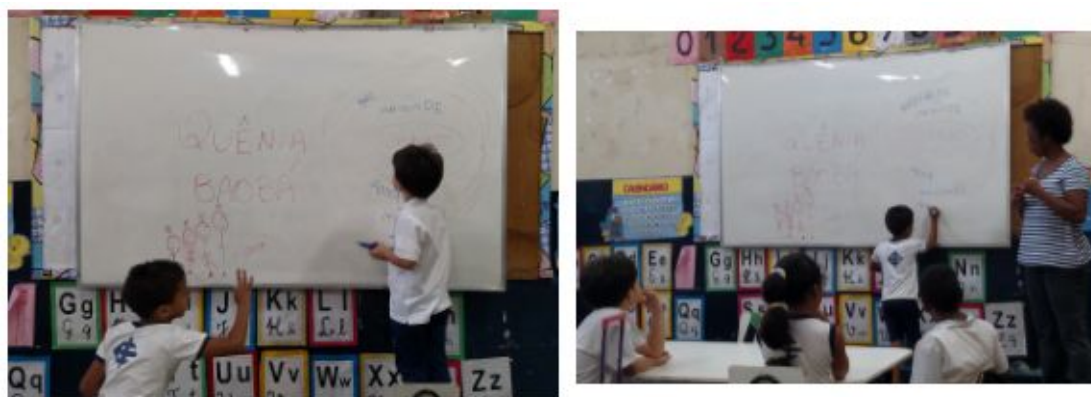
E algumas sugestões foram ditas:

- *Já sei! É a sala?*
- *É a roda!*

Ana Paula comentou sobre o que é a mandala e seus significados. Em seguida, leu uma história: “As panquecas de Mama Panya”, de Mary e Rich Chamberlin, e apresentou a palavra *ubuntu*⁸, que tem como um de seus significados: “*eu sou porque nós somos*”, relacionando com as ideias de solidariedade, de união e de coletivo já praticadas pela turma.

A partir disso, Ana Paula foi provocando que as crianças pensassem em palavras que se articulassem com o vivido, por elas, em sala de aula. Quando uma criança falava uma palavra, ia até o quadro e escrevia a palavra pensada com ajuda ou sem ajuda dos amigos e da professora:

⁸ Ubuntu é uma “filosofia africana que exprime um conceito humanista, um modo de viver que une a singularidade e a coletividade. O pensamento Ubuntu se enlaça sobre a ideia da comunidade, da solidariedade e do diálogo.” (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2017).



Fotografias 11 e 12: As crianças e a professora Ana Paula em processo de leitura e escrita, durante a atividade da Mandala Ubuntu (Fonte: arquivo da pesquisa)

Durante a proposta, surgiram palavras como: amizade, brincadeira, amor, imaginação, alegria, ajudar, grupo, pensar, viver e uma frase:

- Amo tudo que tem na escola!

Essas falas manifestam realmente o que a turma sempre busca colocar em prática nos desafios do cotidiano. A produção foi feita ao longo da semana e, no final, as crianças escreveram as palavras selecionadas na mandala, fizeram desenhos e assinaram seus nomes:



Fotografia 13: Assinatura dos nomes na Mandala Ubuntu (Fonte: arquivo da pesquisa)



Fotografia 3: Mandala Ubuntu (Fonte: arquivo da pesquisa)

Durante todo o processo, as crianças estavam presentes, expressando suas singularidades, compartilhando ideias, com ajuda, atenção, escuta, curiosidade, tecendo uma alfabetização coletiva, com outros modos de praticar a leitura e a escrita:

As crianças, como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, reconheciam-se na singularidade do desenho, no traçado, único e irrepetível, daquela mandala, que agora ganhava forma no pano. As canetas coloridas, o lápis cera, a cola colorida, a areia... Materiais outros em um suporte diferente do papel que demandavam movimentos e sensações outras. No traçado da escrita das palavras, a leitura que cada um/uma faz de si mesmo/a, como lê e interpreta o mundo marcavam presença e isto faz, para a prática alfabetizadora, toda a diferença! Uma alfabetização artesã, tecida com as crianças, no dia a dia da sala de aula, que aposta na possibilidade de tornar-se uma experiência, para as crianças e para as pessoas adultas que com elas (com)partilham esse processo. Aprender a ler e a escrever para se inscrever no mundo de modos outros. Mudança. Deslocamento. Ruptura. Criação. Invenção. Acontecimentos... (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2017, p.7)

É importante deixar claro que a professora já discutia sobre este tema com as crianças no cotidiano. Para a turma, a produção da mandala foi muito significativa, já que ficou em sala e foi construída pelas crianças, com palavras que elas disseram ser importantes e que precisavam ser lembradas e praticadas diariamente. Além disso, a mandala acompanhou a turma para o segundo ano de escolaridade, com a professora Ana Paula e nosso grupo do PIBID, sendo frequentemente lembrada e manuseada durante as aulas e nos encontros de Filosofia com as crianças⁹.

Estar em sala com Ana Paula e as crianças e viver, experienciar este processo de alfabetização não seria possível se nós, enquanto grupo, seguissemos outros princípios ou as lógicas tradicionais. Entendemos que o subprojeto é de Educação Infantil, porém, compreendemos que a infância está muito além, ela continua presente com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos acompanha por toda a vida, como nos faz refletir Walter Kohan:

A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes que qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo. (KOHAN, 2015, p.217)

Viver esta experiência com uma professora como Ana Paula, uma mulher assumidamente negra e que luta e pratica uma alfabetização antirracista, uma alfabetização com princípios outros, sem cartilhas, trabalhando com o cotidiano e construindo o processo de aprender a ler e a escrever *com* as crianças foi muito importante, pois me atentou para uma prática que eu ainda não conhecia, provocando-me ressignificar minha prática e minha própria formação. Também acredito ser importante destacar novamente o papel das redes, pois esta parceria foi

⁹ Realizamos encontros de “Filosofia com as crianças” desde 2015, com essa mesma turma que, à época, estava na Educação Infantil e continuamos com os encontros com Ana Paula. Cada encontro é um *espaçotempo* para movimentar o pensamento, com assuntos e reflexões que partem das crianças, de seus desejos e falas.

proporcionada pela relação em redes, compartilhando e tecendo saberes e aprendizados com e no cotidiano escolar.

4.3 Primeiro Ano do Ensino Fundamental: “*O que é o PIBID?*”

Estávamos em um momento de roda, com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, conversando com as crianças sobre a semana das “Jornadas de Filosofias e Infâncias”¹⁰: o que gostaram e/ou não gostaram, como foi, para elas, viver o que vivemos na última semana na escola. Semana de muitas novidades, pessoas de diferentes países estavam circulando pela escola e isso fez com que as crianças nos trouxessem muitos questionamentos. Elas estavam muito curiosas sobre essas pessoas, que não eram do Brasil, falavam outra língua, possuíam outras culturas e não faziam parte, efetivamente, do grupo do PIBID/Educação Infantil, apesar de estarem presentes, entre nós, por meio das redes tecidas pelo grupo.

No meio dessa conversa, o PIBID virou tema da roda. Até que a pergunta foi feita por algum participante do grupo:

- *Mas, o que é o PIBID?*

Prontamente, Beatriz, uma das crianças da turma, respondeu:

- *São pessoas que querem ser professoras e vêm pra cá aprender com a gente.*

E Érika, outra criança, completou:

- *É uma roda de conversa que a gente conversa tudo que tem pra conversar.*

Francine, colega de Beatriz e de Érika, finalizou:

- *São um monte de professoras!*

¹⁰ As Jornadas de Filosofias e Infâncias fizeram parte das atividades do VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, organizado pelo Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI - UERJ), com a temática “Mundos que se tecem entre “nosotros”: o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita”, recebendo crianças e jovens de Argentina, Colômbia, México, Uruguai e outros Estados do Brasil. Aconteceu no período de 03 a 07 de outubro de 2016. Para mais informações: <http://www.filoeduc.org/8cife/>

O que essas três meninas dizem sobre o PIBID/Educação Infantil mais do que bonito, é potente. Mostra que em nossa relação com as crianças não há superioridade, mas sim os princípios que seguimos, como a horizontalidade, a experiência, a alteridade, nós aprendemos e ensinamos uns aos outros, em um processo de abertura ao outro, de empatia, de ver o outro como sujeito interativo e participativo, parte de nossas redes de formação docente. Vivenciar este momento, com as crianças, provoca uma postura de atenção e presença, de aprender a perceber *gestos mínimos* (SKLIAR, 2014), com uma *escuta sensível* (BARBIER, 2004) desafios do formar-se professora a partir de referenciais outros.

Estas falas também provocam um deslocamento. A partir do momento em que eu, como estudante de Pedagogia, vou até a escola para aprender a ser professora *com* as crianças (“São pessoas que querem ser professoras e vêm pra cá aprender com a gente.”), o (ilegítimo) lugar de superioridade concedido à figura do(a) professor(a) se estremece. Desfaz-se o “mito pedagógico”, termo cunhado por Rancière (2015):

O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. (RANCIÈRE, 2015, p.24)

O princípio da horizontalidade fica ainda mais evidente em nossas práticas por meio das falas das crianças. Talvez, por nos desafiarmos a experienciar tal princípio no presente, no cotidiano, e não como um objetivo a ser atingido no futuro.

Com isso, também, podemos refletir sobre o que Rancière chama de “igualdade de inteligências”:

A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há

ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. No alvorecer da marcha triunfal do progresso para a instrução do povo, Jacotot fez ouvir esta declaração estupefaciente: esse progresso e essa instrução são a eternização da desigualdade. Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências.

Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre — a palavra do outro — é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser "reduzida", ou uma igualdade a ser verificada. É por isto que o discurso de Jacotot é o mais atual possível. (Idem, p. 11 e 12).

Eu, como estudante e futura pedagoga, me coloco em lugar de aprendente, lugar este que me permite aprender com o outro, com as crianças, com uma troca de saberes e experiências, que legitima tanto o meu saber quanto o saber do outro. Mas, para que isso aconteça é preciso que o lugar de suposta superioridade do professor seja deslocado, que eu reconheça o outro como potente, como legítimo outro, como um sujeito ativo de seu processo de *aprendizagemensino*. Processo que não é vivido sozinho, mas em uma construção entre estudante e professor e/ou entre estudante e estudante, por meio da troca de conhecimentos, tecendo, assim, possibilidades outras de pensar e praticar a docência.

4.4 Segundo Ano do Ensino Fundamental: experiências do cotidiano escolar

Com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental, pude viver um momento bem especial, durante uma reunião das professoras com os pais e responsáveis. A professora Ana Paula começou agradecendo pela presença dos responsáveis e apresentou a pauta da reunião:

“Nenhuma criança a menos!”

Junto com este tema, alguns apontamentos foram elencados:

*Ubuntu! Roda de conversas ou ideias...
Processos de aprendizagem e o tempo da escola.
Relação família-estudante-escola > Aprenderensinaraprender.
Avaliações e notas ou processos coletivos e singulares.
Escola precária – salários atrasados.
Encontros de/com/na Filosofia – PIBID/UNIRIO.
Planejamento da etapa – Vamos pensar juntos?*

Ana Paula enfatizou a importância de cada criança. Ressaltou que cada uma vive o processo de aprendizagem em seu tempo, com suas singularidades – que enriquecem o coletivo – e que, mesmo com a crise vivida no Estado do Rio de Janeiro, com o sucateamento da educação, a ausência de salário, ela, professora, estava ali com as crianças e com as famílias, apostando na qualidade da escola pública.

As outras duas professoras da turma¹¹ e os responsáveis também se colocaram. Já no final, a mãe de Pérola estava comentando sobre como tentava ajudar a filha em casa, mas que, às vezes, não conseguia, não sabia como ir além do que já havia tentado. Foi quando eu entrei na conversa. Primeiro, me apresentei como pibidiana e comentei que um dia em sala, com a turma, fiquei ao lado de Pérola para acompanhar sua escrita.

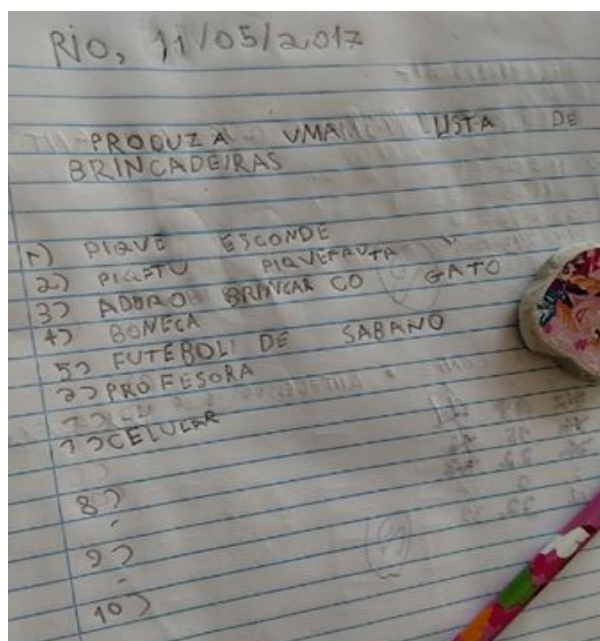
A proposta era para que listassem brincadeiras. Pérola escreveu:

PIQFTU (“pique fruta” – número 2, na Fotografia 15).

E disse:

- Pronto, pique fruta. Tá certo, tia?

¹¹ As professoras estavam fazendo um sistema de rodízio, pois, com salários (super) atrasados, não era financeiramente possível ir à escola todos os dias. Essa turma, por exemplo, contava com três professoras.



Fotografia 15: Escrita da Pérola (Fonte: arquivo da pesquisa)

Havíamos, juntas, escrito “pique esconde” (número 1, na Fotografia 15). Ela podia ter “apenas” copiado. Porém, como Carmen, nossa coordenadora, me disse uma vez, “a escrita não é uma cópia mecânica”. Assim, retornei a pergunta para ela, que me confirmou, dizendo que “PIQFTU” lia-se “pique fruta”. Então, mostrei como tínhamos escrito “pique-esconde” em cima, lendo e apontando as letras. Com o som e uma leitura mais atenta, ela percebeu que era a mesma palavra, me olhou e me disse:

- “É mesmo!”, acrescentando as letras que faltavam.

Perguntei para Ana Paula se era para *corrigir* ou deixar o modo como Pérola escreveu. Ana disse que posso *interferir*, que Pérola precisa falar a palavra e ler depois de escrever. Caso ela não perceba que está faltando letra, posso interferir lendo, apontando com o dedo e fazendo o som. Ana falou que não era “*corrigir*”, como eu havia perguntado, mas mostrar que eu estava *ajudando* a *completar* as palavras. Continuei interferindo dessa forma com as outras palavras que ela foi escrevendo e, ao ler o que tinha escrito, ela já percebia o que ainda faltava, na maioria das vezes. Isso me fez experienciar aquilo que defendemos quando dizemos sobre o quanto cada criança é única, cada uma tem suas particularidades, seu tempo.

De volta à conversa com a mãe da Pérola, comentei brevemente sobre este momento. Dizendo como fiz e o que Ana Paula me disse, como era bom estar ali e

poder aprender a ser professora com as crianças e com a Ana. Continuamos conversando sobre este processo de ler e escrever e sobre sua filha. Ao final, já com o grupo do PIBID/EI, Zé Ricardo comentou sobre meu posicionamento, dizendo que eu mostrei que “sabia o que estava falando” e “com propriedade”, mostrando como fazemos ou como eu estou aprendendo a fazer e como esta mãe pode tentar continuar em casa. O mais curioso é que eu mesma não me vi assim, não imaginei que tivesse passado essa imagem. Em minha cabeça, estava apenas comentando algo que fiz e aprendi na prática, tentando contribuir com aquela mãe, mas, com certeza, acredito que tenha crescido bastante durante todos esses anos de experiência no PIBID/EI, que estão me formando junto desse movimento de troca, de redes, que fortalecem uma circularidade que envolve as crianças, seus responsáveis e a escola – professora e nós, pibidianas.

V MOMENTO: POSSIBILIDADES OUTRAS DE PENSAR CRIANÇAS, INFÂNCIAS E *SABERESFAZERES* DOCENTES

Após compartilhar estas cenas do cotidiano que experienciei, busco tecer reflexões sobre possibilidades outras de pensar crianças, infâncias e *saberesfazeres* docentes no cotidiano.

Para viver a *experiência como aquilo nos passa* (LARROSA, 2002) é preciso estar aberto. A abertura nos permite viver a alteridade, o encontro com o outro. Através desses encontros, dessas trocas, *aprendemosensinamos*, nos formando e nos transformando. Assim foi esse processo de estar no PIBID/EI. Princípios, ideias e conceitos que me acompanhavam foram transformados.

Relembrando minha formação na escola básica, por conta de uma trajetória de concepções e práticas conservadoras, meu pensamento também seguia essa linha tradicional. Cópias, cadernos de caligrafia para cobrir letras, provas, testes, memorização, notas, respostas sem reflexão, aulas prontas fizeram parte da minha escolarização. Tudo isto fica arraigado em nós. É como aprendemos, como fomos ensinados a aceitar sem questionar.

Lembro-me que, no início, era muito difícil compreender as discussões que tínhamos no grupo PIBID/EI. Tudo era muito novo. E como é difícil mudar algo que nos acostumamos e aprendemos a ver como normal, natural... Aos poucos, com as leituras e, principalmente, com a prática, fui compreendendo os princípios que norteiam essas opções.

Com isso, outras concepções de crianças e de infâncias começaram a ser construídas. A ideia de que a criança é potente, é um sujeito de sua própria formação passou a fazer sentido. Um novo olhar e uma nova postura de estar com as crianças revelaram-se.

Com a entrada na Educação Infantil, aprendi que não era preciso entregar folhas prontas, desenhos para colorir, para cobrir. As crianças criam seus desenhos, suas histórias... Pensam, interagem, expressam-se por diversos meios e linguagens. Como dispõe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 21-22)

As crianças transformam o *espaçotempo* onde estão, constroem uma realidade tecida pelo faz de conta, pela inventividade, pela fantasia, por sonhos. A criança é. A criança pode. Ela está no mundo. Porém, de que lugares as crianças têm sido pensadas? Será que as crianças estão tendo vez e voz?

Não é raro ouvirmos que “as crianças são o futuro” e vemos a propagação da infância como uma “*etapa cronológica da vida*” (KOHAN, 2015, p. 217). E, portanto, como um sujeito a ser educado para o futuro, a criança é também esvaziada de presente, invisibilizada. Esta visão adultocêntrica, também baseada na linearidade, na simplificação, foi compreendida e baseou currículos e práticas durante muito tempo e ainda é forte atualmente.

Contudo, pude mudar esta antiga visão que me habitava, que também fazia parte do meu imaginário devido à formação básica que tive, a partir dos encontros com as crianças e com professoras que me abriram os olhos para outras propostas e relações pedagógicas.

Assim como aconteceu na Educação Infantil, minhas ideias também se transformaram no que se refere a Alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Antes, eu pensava que todas as crianças deveriam estar num mesmo “nível”, num mesmo tempo e não conseguia imaginar outra forma de alfabetizar que não fosse pelos métodos tradicionais. Ana Paula, professora alfabetizadora, e as crianças ensinaram-me que é possível um processo de alfabetização sem cartilhas, sem etapas e

sem conteúdos insignificantes, que não tem sentido, uma vez que pré-definidos por quem produziu tal material. Uma prática alfabetizadora dialógica, permeada de afeto, de presença, de conversa, de amorosidade (FREIRE, 2015), de relações horizontais, com uma *prática discursiva* (SMOLKA, 2008) é possível e abre possibilidades outras de (se)pensar e de alfabetizar(se).

Com o que Kohan nos leva a pensar sobre a experiência de Sócrates:

Sócrates tem razão, mas também não tem razão. É claro que ele não faz o que fazem os professores da época, mas é justamente disso que ele é acusado. Se ele ensinasse como ensinam todos os que dizem ensinar, não haveria problema algum. O problema é que ele não ensina como tem que ensinar ou como a pólis manda ensinar. Ele funda também uma infância da educação. Faz nascer outro professor, outra relação com quem aprende e outra possibilidade de ensinar. (KOHAN, 2015, p. 220)

Estabeleço uma relação com a prática de Ana Paula. Uma prática instituinte, que vai em oposição àquilo que já está instituído. Com os processos cotidianos, de forma instituinte e com sua micropolítica, ela confronta aquilo que está posto, engessado, provocando um certo enfrentamento com a escola que, de algum modo, mantém uma visão conservadora. Como nos afirma Kohan, “*faz nascer outro professor, outra relação com quem aprende e outra possibilidade de ensinar*”. Possibilidades essas que incluem e legitimam as crianças como sujeitos de suas aprendizagens e, portanto, modos de *aprenderensinar*, que escutam o que elas têm a dizer, seus desejos, suas curiosidades, seus ensinamentos.

Assim, as micropolíticas vão sendo realizadas e “*cultivar o dissenso e a produção singular de existência*” (GUATTARI, 1990, p. 33) torna-se também uma marca desta prática, em que é possível uma multiplicidade de sentidos, reflexões e a luta na contramão da visão homogeneizadora.

Estar com as crianças permite que elas nos interroguem, desloquem nossas posições e formas de compreendê-las, modificando também nosso processo de formação, assumindo uma postura investigativa, uma *investigaçãoformação* (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014). Nesse sentido, coloco-me como uma

estudante-pesquisadora, fazendo um paralelo com o que abordam Regina Leite Garcia e Nilda Alves:

Neste processo de tentar compreender o compreender de seus alunos e alunas, de procurar explicações para a aprendizagem de alguns e a não-aprendizagem de outros, assumem uma *postura investigativa*, tornando-se *professoras-pesquisadoras de suas próprias práticas*. (GARCIA; ALVES, 2002, p.117)

Assim, como estudante-pesquisadora, investigo minha própria prática com as crianças e com as professoras com as quais entro em sala, enquanto também pesquiso com e sobre a prática dessas mesmas professoras:

Como pesquisadoras da nossa própria prática, nós vivenciamos, experienciamos e, quando vamos trabalhar com a professora, pesquisamos, além de sua prática, a nossa própria prática com ela. Tornando-nos objeto de nossa própria pesquisa, se é que podemos denominar objeto (...). (GARCIA; ALVES, 2002, p.121)

Enquanto experiencio essa formação, aprendo possibilidades outras de compreender *saberesfazer* docentes e infantis. Descobri-me como estudante-pesquisadora e, concluindo esta primeira formação, pretendo continuar como *professora-pesquisadora* (GARCIA; ALVES, 2002, p. 117), investigando minha própria prática no processo, sempre permanente, de formar-me.

VI MOMENTO: PARA ALÉM DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSORA NO E COM O PIBID/EDUCAÇÃO INFANTIL

Finalizar esta pesquisa é muito difícil, pois junto com ela encerramos também nosso grupo PIBID/Pedagogia/Educação Infantil. Formamos o primeiro grupo do subprojeto Pedagogia/Educação Infantil, na UNIRIO. Quantos aprendizados, trocas, “broncas”, descobertas, alegrias, lutas, lágrimas, sorrisos...

Com o grupo PIBID/Educação Infantil criamos e tecemos laços, que podem ser desfeitos ou mantidos - mas acredito que todos(as) querem(os) mantê-los, em uma relação horizontal, de acolhimento, de escuta e de parceria. Por meio dessa relação, vivemos momentos incríveis, aos quais só tenho a agradecer. *“E fiquei triste por pensar que isso pode nunca mais acontecer. E fiquei feliz por saber que isso aconteceu.”* (ISENSEE, V., 2016, p. 64)

Talvez, o Programa continue. Pode ser que mude o formato, o objetivo, o modo como foi realizado até agora. Ainda não sabemos. O desejo é que continue e permaneça promovendo essa vivência entre estudantes da graduação, professores(as) da escola básica, estudantes e demais sujeitos que formam e vivem a escola, de modo a proporcionar uma formação aliada à realidade da educação, da escola, que vai além dos estágios curriculares obrigatórios, pois o(a) estudante da graduação não é mero espectador, participa, propõe atividades, conhece e dialoga com os sujeitos que experienciam a escola, vive o cotidiano escolar.

A escrita para esta pesquisa fez reviver momentos, cenas do cotidiano, reler e redescobrir textos e autores, rememorar relatórios escritos para o subprojeto, rever imagens das crianças. Provocou sentimentos e lembranças, uma escuta mais e mais atenta, que também buscava captar pistas e reflexões para a escrita, além de muitos aprendizados. Mais uma vez, a circularidade *prácticateoriaprática* (ALVES, 2010) mostrou-se presente, sendo um importante movimento de formação.

Entendendo a formação docente como um processo contínuo e permanente, esta foi apenas a minha primeira etapa. Uma grande e importante etapa, na qual pude trocar conhecimentos com professoras já formadas, com formação inicial e outros títulos, atuantes na escola e ainda em processo de formação, de construção, de resignificação.

Uma relação de troca, de movimento constante de *aprenderensinar* que permeia nossas formações.

Falando em formação, preciso falar também sobre as crianças. Como nos ensinam! As crianças nos deslocam, nos interrogam, nos renovam. Como Tiago Ribeiro (2016) nos faz refletir na epígrafe desta pesquisa, *A certeza é o lugar onde morre o pensamento*. Foi também com as crianças que pude movimentar o pensamento e experienciar a docência de outras formas, mesmo que ainda enquanto estudante da graduação. As crianças me transformaram. Desconstruíram minhas certezas. Ampliaram meu olhar, minha sensibilidade. Hoje, paro muito para refletir após cada dia em que vou à escola e entro na turma, ao ouvir falas incoerentes de professores(as), de estudantes da graduação. Hoje, consigo refletir e saber que não quero seguir tal exemplo. Consigo diferenciar práticas conservadoras, tradicionais, de práticas como a de Ana Paula, que de forma instituinte, com micropolíticas, quebra barreiras e mostra que é possível alfabetizar sem cartilhas, sem famílias silábicas, com uma relação outra com o processo de leitura e escrita, com uma relação pedagógica diferenciada, dialogada.

Deixar-se experienciar o cotidiano, a educação, a formação com a infância, estar aberto à alteridade, ao encontro com o outro, permite que essas inquietações provocadas pelas crianças (e por algumas professoras) possibilitem reflexões outras, novos princípios e formas de pensar, de agir, de sentir. Assim, foi possível ressignificar minha própria formação, rompendo as ideias que me constituíam desde a escola básica, passando a valorizar os *saberesfazer*es infantis, compreendendo a potência da infância, da criança.

Tornar-me professora no e com o PIBID/Educação Infantil permitiu-me também amenizar o medo que eu sentia ao imaginar um primeiro dia de aula como professora. Como seria? O que fazer? Será que as crianças gostariam de mim? Será que me dariam atenção? Como “dar conta”? Essas perguntas faziam parte do meu imaginário. Algumas ainda fazem, é verdade. Porém, com essas transformações que vivi, aprendi e me permito não “dar conta”. Não é preciso “dar conta”, agradar a todos(as). É claro que uma ansiedade pode aparecer, uma insegurança talvez, mas aprendi a estar aberta, a viver o mo(vi)mento, a experienciar o cotidiano, o acontecimento.

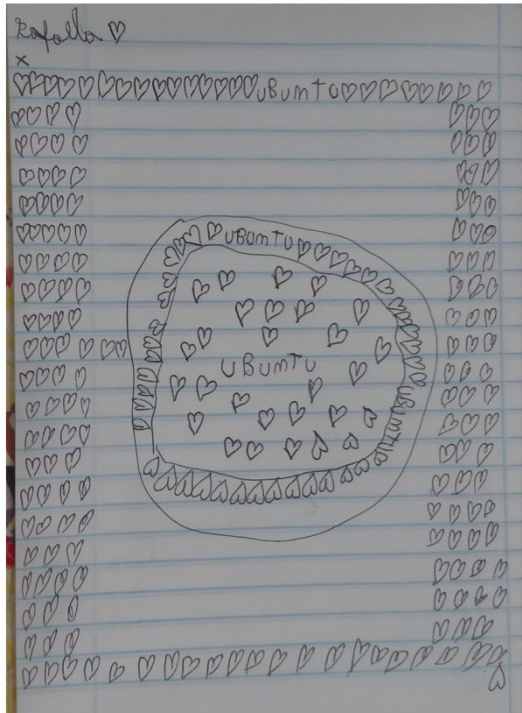
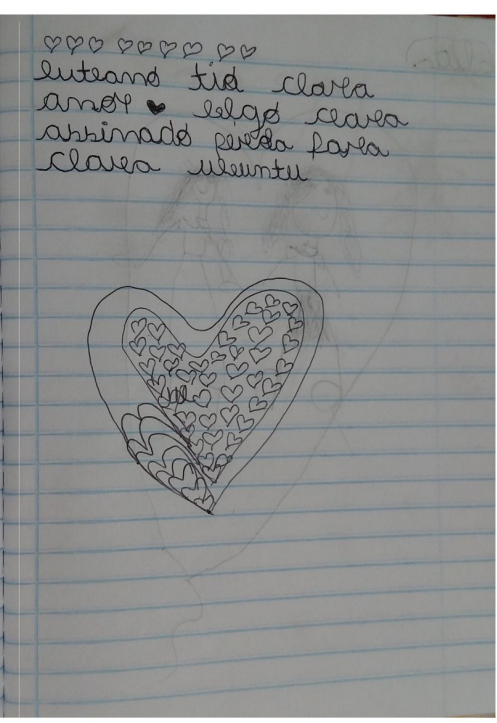
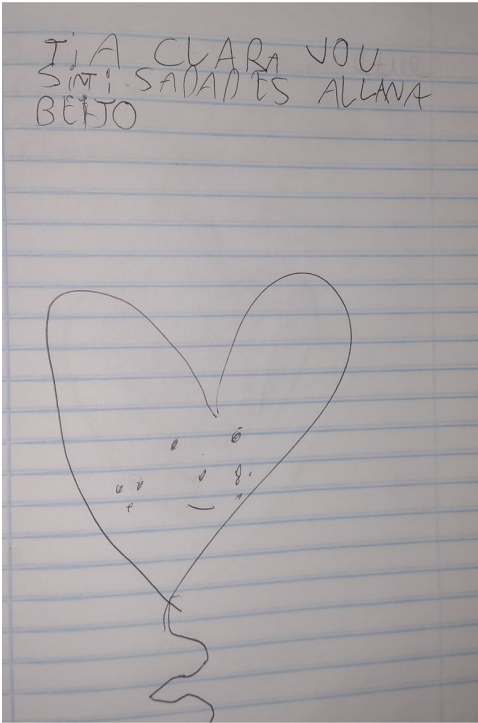
Certa vez, li em algum lugar que agora não me recordo: *Caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao caminhar*. Gostei muito da frase, fiquei refletindo sobre ela,

mas ainda sem buscar maiores informações. Assim que pude, anotei a frase em um papel e deixei como parte da decoração da escrivaninha. Agora, durante o processo de escrita desta pesquisa, lembrei-me da frase e resolvi pesquisar mais. Descobri que a frase original é: “*Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar.*” e são versos de um poema de Antônio Machado (1999). Pensando sobre esta frase, acredito que tenha muita relação com o cotidiano, que é inconstante, indefinido, em que nossos próximos passos não estão estabelecidos previamente. Com isso, faz da formação no e com o cotidiano um eterno começar, tropeçar, reinventar, recomeçar... um aprendizado constante.

Para nos formamos com o cotidiano, no encontro com o outro, acredito que é preciso reviver nosso “*caráter infantil: estrangeiro, intratável, perguntador, incômodo...*” (KOHAN, 2015). Reviver este caráter é experimentar, encarar desafios, não ter vergonha de não saber, de ter dúvidas, de perguntar, ou seja, aquilo nos é tirado conforme vamos vivendo os anos de escolaridade e que, só agora, na universidade, eu pude recuperar e colocar em prática novamente.

Nesta pesquisa refleti sobre meu processo de formação de professora com e no PIBID/Educação Infantil. Um processo que está apenas no início, que não se encerra aqui, ao contrário, este é um momento de abertura para próximos projetos, formações e práticas... Entendendo minha formação como um processo de investigação da minha própria prática, busquei tecer considerações acerca de princípios e cenas vividas no cotidiano, enquanto estive na escola, cenas estas que me fizeram movimentar o pensamento (ainda mais), articulando prática e teoria, dando um outro significado ao vivido na escola e revelando um processo formativo em pleno movimento.

Com o PIBID/Educação Infantil, fui me formando no exercício de estar com crianças para ser professora de infância. Como nos disse Beatriz (criança da turma de Ana Paula): o PIBID “*São pessoas que querem ser professoras e vêm pra cá aprender com a gente.*”. E é assim que eu vou aprendendo a ser professora: *com* as crianças e *com* as professoras na escola.



Fotografias 16, 17, 18 e 19: Lembranças do último dia de aula, de 2017 (Allana, Pérola, Rafaela e Alicia). (Fonte: arquivo da pesquisa)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. G. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: _____. Regina Leite Garcia. (Org.). *Diálogos cotidianos*. 1. ed. Petrópolis e Rio de Janeiro: DP et Alii e Faperj, 2010. v. 1, p. 67-82.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BONDÍA, J. L. Desejo de realidade: Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09/09/2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 1v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf>. Acesso em: 08/12/2017.
- ESTEBAN, M. T. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1999.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em: 20/04/2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GARCIA, R. L.; ALVES, N. G. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 81-101.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 11. ed. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. São Paulo: Papyrus, 1990.
- ISENSEE, V. *A todo pano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016.
- ISERJ. Disponível em: <<http://www.iserj.edu.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

ISERJ. Disponível em: <<http://www.iserj.edu.br/principal/o-iserj/>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

KOHAN, W. O. Visões de filosofia: infância. *Alea: Estudos Neolatinos (Online)*, v. 17, p. 216-226, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2015000200216&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 19/10/2017.

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. Torna-se professor: uma vida. In: *La enseñanza de la filosofía con niños y adolescentes*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. p. 97-120.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REDE FAETEC. *Apresentação FAETEC*. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

REDE FORMAD. *O que é a Rede Formad?* Disponível em: <<https://sites.google.com/site/redeformad/unifei>>. Acesso em: 16/09/2017.

RIBEIRO, T.; DE SOUZA, R. A criança como outro potente na formação do professor. In: OLIVEIRA, E. F. R.; CARREIRO, H. J. S. (Org.). *VI Seminário Vozes de Educação 20 anos: Memórias, políticas e formação docente*. 1ed. São Gonçalo, RJ: UERJ/FFP, 2016, v. 1, p. 1-12.

RIBEIRO, T.; RODRIGUES, A. C. Infância(s) em Portinari: potencialidades para pensar uma escola em devir. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1, p. 49-65, 2015.

RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S.; DE SOUZA, R. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências... *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./abr. 2016.

SAMPAIO, C. S. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 208 p. (Série Artes de viver, conhecer e formar)

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T. Pesquisas com os cotidianos e formação docente: artes de fazer com. In: OLIVEIRA, I. B.; GARCIA, A. (Org.). *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas na pesquisa em educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii. FAPERJ, 2014, v. 1, p. 147-158.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; MORAIS, J. F. S. Formação docente instituinte: o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Revista Aleph*, [S.l.], v. XI, n. 22, p. 114-127, 2014. Disponível em:

<<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/88/81>>. Acesso em: 20/10/2017.

SAMPAIO, C. S.; VENÂNCIO, A. P. *Mandala Ubuntu: Culturas africanas e afro-brasileiras no fazer cotidiano da alfabetização*. 2017.

SKLIAR, C. *Desobedecer a linguagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 12. ed. São Paulo/Campinas: Cortez e Unicamp, 2008.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). *Memória e Formação de Professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em: 04/04/2017.

VII CIFE. *VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação: Mundos que se tecem entre “nosotros”*: o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita. 2016. Disponível em: <<http://www.filoeduc.org/8cife/>>. Acesso em: 18/09/2017.