



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DOCENTE NA CIRCULARIDADE *PRÁTICA* *TEORIA* *PRÁTICA*:
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PIBID/UNIRIO**

JULIANE CRISTHINA FERREIRA DE LIRA

RIO DE JANEIRO

2017

FORMAÇÃO DOCENTE NA CIRCULARIDADE *PRÁTICA*TEORIA*PRÁTICA*:
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PIBID UNIRIO

JULIANE CRISTHINA FERREIRA DE LIRA

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.

Prof.^a Dr.^a Carmen Sanches Sampaio (Orientadora)
Doutorando do PPGEduc José Ricardo Santiago (Co-orientador)
Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro
Julho
2017

FORMAÇÃO DOCENTE NA CIRCULARIDADE *PRÁTICA*TEORIA*PRÁTICA*:
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PIBID/UNIRIO

Juliane Cristhina Ferreira de Lira

Avaliada por:

Prof.^a Dr.^a Claudia de Oliveira Fernandes
Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro – UNIRIO

Data: ____/____/____

Dedico este trabalho ao meu companheiro e à minha família por todo apoio para que essa graduação fosse possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que com seu imenso amor esteve comigo em todos os momentos, me fortalecendo;

Ao meu amado marido, que me ajudou e lutou comigo para que essa graduação fosse possível;

À minha família, meus pais, meus irmãos, minha avó, tias e primos, que fizeram do meu, o seu sonho, apoiando-me para que eu concluísse mais essa etapa, a eles minha mais profunda gratidão;

Às minhas amigas, que compartilharam esses anos de graduação comigo, dividindo aprendizados, sorrisos e lágrimas, demonstrando apoio e carinho mútuo, muito importante para que fosse possível superar os momentos difíceis ao longo desta caminhada;

À minha orientadora, Carmen Sanches, pelas trocas, pelos aprendizados ímpares, por acreditar em mim e permitir que eu olhasse com outros olhos a minha formação, as crianças e as infâncias;

Ao meu co-orientador, José Ricardo Santiago, pelos aprendizados, pelo auxílio para que eu concluísse esse trabalho monográfico;

Às professoras e crianças, pela beleza do vivido que tanto me ensinou.

“[...] tornar-se professor é um processo de toda uma vida. Torna-se professor nos cursos de especialização, na preparação das aulas, mas também no caminhar pela cidade, nas viagens pelo mundo, torna-se professor na disponibilidade de estar com o outro apresentado o mundo como se fosse a primeira vez, mas, sobretudo vendo e vivendo no mundo como se fosse a primeira vez.”

Fabiana Martins

JULIANE CRISTHINA FERREIRA DE LIRA. FORMAÇÃO DOCENTE NA CIRCULARIDADE PRÁTICATEORIAPRÁTICA: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PIBID UNIRIO. Brasil, 2017, 44 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RESUMO

A principal finalidade deste trabalho é tecer reflexões sobre o meu processo de formação docente em nível superior e a prática vivida no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ durante minha atuação na Educação Infantil, 2ª etapa, como estudante vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Busco refletir sobre as atividades narradas, trazendo o que elas me deram a pensar e de que modo impactaram a minha formação. Esses vividos me permitiram ampliar a maneira como via crianças e infâncias. Desse modo, passei a enxergá-las como potência, buscando ter uma escuta mais sensível às suas falas, valorizando-as como sujeitos de direitos, saberes e desejos. Por acreditar em uma formação docente que se dá na circularidade *prácticateoriaprática*, o diálogo com Carmen Sanches, José Ricardo Santiago e Renata Alves me permitiu pensar o meu processo de formação de outra maneira. Walter Kohan é outro autor que me ajudou nesse movimento reflexivo, possibilitando assim a enxergar crianças e infâncias por outras lentes e a ter outra relação com a escrita. Trago também Paulo Freire para me ajudar a pensar, com suas importantes contribuições, algumas possibilidades de relações de *aprenderensinar*. Dessa maneira vou me formando professora através dos processos vividos que me modificam e dos movimentos desse caminho de vir a ser professora.

Palavras-chave: Formação docente; experiência; Pibid de Educação Infantil.

ÍNDICE DE SIGLAS

CAP – Colégio de Aplicação

FAETEC – Fundação de Assistência às Escolas Técnicas

ISERJ – Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SECTI – Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
I Movimento:	
OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	13
II Movimento:	
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (Pibid)	
2.1 O que é o Pibid?.....	16
2.2 Pibid UNIRIO.....	16
2.3 Subprojeto Pedagogia/Educação Infantil.....	17
III Movimento:	
CONHECENDO A ESCOLA	19
IV Movimento:	
CENAS E ACONTECIMENTOS COTIDIANOS	21
4.1 Formação docente: uma formação com que infâncias?.....	23
4.2 A prática antirracista como potência alfabetizadora.....	31
4.3 A infância pensada de um lugar outro.....	36
V Movimento:	
CONSIDERAÇÕES FINAIS?	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

APRESENTAÇÃO

Neste trabalho monográfico investigo narrativamente as experiências vividas na 2ª etapa da Educação Infantil, no Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Cap/ISERJ) onde procuro tecer reflexões sobre a minha formação e pensar acerca das concepções e conceitos que foram sendo construídos ao longo de minha graduação.

A partir de leituras, debates, conversas e, também, de minha prática como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no subprojeto Pedagogia/ Educação Infantil /UNIRIO, desafiei-me a estar presente em cada encontro com as crianças, buscando ter uma escuta sensível às suas diversas formas de manifestação vivendo assim uma formação docente aberta à experiência, na circularidade *prácticateoriaprática*¹.

A experiência, neste sentido, não é acúmulo de saberes e vividos. Larossa (2002) nos fala que uma experiência é um atravessamento potente. Algo irrepetível, que nos toca, que pode nos transformar. Viver a experiência nessa perspectiva

“[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos dias que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito e dar-se tempo e espaço.” (p. 24)

No entanto, não era sob essa perspectiva de experiência que vivi o início de minha graduação. Como estudante egressa do Curso Normal, muitas convicções me acompanhavam acerca do fazer docente. Era uma professora recém formada que não estava aberta à experiência. Tantas certezas não permitiam uma abertura ao novo.

Ao longo de minha graduação em Pedagogia, essas convicções foram se esvaindo, dando espaço à construção de novos aprendizados acerca da docência. Foi, no entanto, no Pibid, orientada pela professora Carmen Sanches que coordena o subprojeto de Educação Infantil, que pude dar sentido às tantas teorias que desconstruíam as

¹ Nos grupos de pesquisa e estudos vinculados ao campo dos cotidianos, temos nos questionado sobre termos, compreendidos pela ciência moderna como polarizados. Com o intuito de questionar a naturalizada dicotomia entre termos como teoria e prática, por exemplo, temos buscado escrevê-los como uma única palavra, afirmando a indissociabilidade inerente a eles.

certezas que em algum momento foram tão importantes na minha percepção do que é ser professor. Foi ali que pude viver a circularidade *prácticateoriaprática*.

Portanto através do Pibid, programa que investe na formação docente para atuação na educação básica, pude articular a teoria e as práticas vividas no cotidiano enriquecendo, assim, minha própria formação. Acredito que esse processo abriu espaço para perceber outros caminhos para fazer-se docente: de um outro lugar onde as amarras de uma formação centrada na teoria perde espaço para uma formação que se constitui na circularidade *prácticateoriaprática*. Por este motivo, a experiência vivida no Pibid torna-se tema deste trabalho monográfico.

Sendo assim, estar inserido no cotidiano da escola é condição para ampliar e enriquecer este processo de formação pois, através dos erros e acertos, retorno e reflito sobre as práticas vivenciadas buscando torná-las mais coerentes com as teorias com as quais venho dialogando. Teorias estas que vão me permitindo ser uma professora que defenda uma prática que parta do princípio de que as crianças são sujeitos de direitos, saberes e desejos; de que os seus saberes e fazeres infantis são essenciais na construção/produção de um aprendizado mútuo; de que as crianças são potentes.

Meu processo de formação no/com o cotidiano me provoca a não ficar restrita ao campo teórico e a experimentar (ou seria experienciar?) a docência, que de início pode ser permeada pelo medo de não saber como agir. Porém compreender que a formação é um movimento contínuo e permanente me fez perceber que não somos detentores de todo o conhecimento. ‘Não-saberes’ são constitutivos da condição docente e abrem espaço para este movimento ininterrupto que é se fazer professora/or.

Portanto a escolha de pesquisar narrativamente as experiências vividas se deu pela beleza de se formar docente estando em sala de aula, vivenciando trocas e aprendizados no cotidiano escolar.

Percebi, então, que estar presente, participando e realizando atividades com as crianças; vivendo uma educação que dá espaço para a inventividade e curiosidade delas, desconstruindo a visão adultocêntrica que ainda invisibiliza seus desejos; desafiando-nos a enxergar essas crianças como sujeitos de saber faz muita diferença nos processos de formação docente.

Deste modo, questiono-me: como as vivências no cotidiano escolar contribuem para o meu processo de formação? Que postura desejo assumir na sala de aula? Como os encontros com as crianças impactam a minha formação?

Esses questionamentos mobilizam este trabalho monográfico que se permite apresentar em cinco movimentos, que se atravessam e sobrepõem mutuamente.

Em um primeiro movimento buscarei pensar acerca das opções teórico-metodológicas sobre as quais vou constituindo esta narrativa. Que contribuições os estudos e as pesquisas com os cotidianos podem oferecer a esta investigação?

Esta narrativa do meu processo de formação só pode se constituir desta forma, dada a minha imersão nas atividades do Pibid/UNIRIO/Educação Infantil. Por esta razão acho interessante, no segundo movimento que proponho, me dedicar a apresentar mais detalhadamente este projeto. O que ele representa em minha formação?

O terceiro movimento desta narrativa se desafiará a se aproximar, neste texto, de uma escola e seu cotidiano. Que escolas compõem esta escola? Que acontecimentos a atravessam?

Que cenas e acontecimentos cotidianos pude vivenciar no Pibid? O que essas cenas e acontecimentos me deram a pensar sobre a formação docente na perspectiva da experiência? Estas são as perguntas com as quais buscarei pensar o quarto movimento desta monografia.

O quinto movimento desta monografia ainda que venha por último não representa, para mim, um final (uma vez que venho defendendo a ideia de uma formação como um movimento contínuo e permanente), mas tece algumas considerações sobre a riqueza desse processo vivido. Que professora me faço?

I MOVIMENTO: OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A centralidade desta pesquisa é a investigação da minha própria prática, vivida no Pibid/UNIRIO/Educação Infantil. Estar presente no cotidiano de uma escola com as crianças e professoras, me permitiu realizar uma série de registros: no meu caderno de campo, através de fotos e também por vídeos. Esses registros foram feitos em uma tentativa de retornar a esses acontecimentos em um outro momento ampliando sentidos e reflexões acerca dos mesmos.

Desta forma, ainda que me inscreva dentro do campo das pesquisas com os cotidianos, uma vez que são as belezas pequenas do dia-a-dia que me colocam em movimento, percebo que uma aproximação destes escritos, através do trabalho com narrativas, pode se abrir como um caminho profícuo para este movimento de investigação/escrita, pois como nos diz Cladinin e Connelly, “A pesquisa narrativa relaciona-se mais com o senso de reformulação contínua em nossa investigação e está muito além de apenas definir um problema e uma solução.” (CLADININ; CONNELLY, 2011, p. 169).

Dessa maneira, as narrativas ajudaram-me a pensar o processo de formação docente na perspectiva da experiência larossiana, “[...] como aposta de que o vivido e praticado possa nos atravessar, nos interrogar, estremecer nossas certezas de modo que não possamos ser como vínhamos sendo.” (SAMPAIO; SANT IAGO; ALVES, 2016, p. 573).

A pesquisa com os cotidianos se faz importante, pois, através dela, reafirmo-me como professora pesquisadora de minha própria prática, entendendo que o ato de pesquisar é constitutivo desse processo de formação e compreendendo o docente como sujeito que constrói a própria prática e reflete sobre ela para, a partir disso, orientado por teorias que lhe permita tecer saberes, retornar a prática de outra maneira.

Desta forma, me uno a Cladinin e Connelly (2011), na ideia de que o discurso teórico é baseado no aprendizado e desenvolvimento da teoria, porém é na prática que esta teoria ganha forma e corpo e vida na partilha com o outro e nos sentidos distintos que vamos atribuindo aos nossos *saberesfazeres*.

Sendo assim, a pesquisa com os cotidianos se revela como uma outra forma de se relacionar com o *espaçotempo* das ações vividas no dia-a-dia da escola. Segundo Ferraço (2001), as ações cotidianas quando vividas junto a seus protagonistas revela

força e densidade humana *quando compartilhadas através das redes de representações e ações por eles produzidas cotidianamente.*

Assim, quando conhecemos a escola no seu dia-a-dia temos condições de pensar a educação e suas potencialidades. Ferraço (2001, p. 103) nos diz:

“Assim, nessa metodologia de estudo a escola é fortemente centrada na vida cotidiana e na valorização das ações de resistência e sobrevivência das professoras e seus alunos. Uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas. Uma metodologia do que é feito e como é feito.”

Por acreditar que o cotidiano é o *espaçotempo* privilegiado para pensar uma formação que se dê na circularidade *prácticateoriaprática*, penso que alguns autores podem potencializar essa discussão. Ao trazer a possibilidade de pensar e refletir sobre a infância e as crianças de lugares outros, me é possível vislumbrar, por outras lentes, os caminhos pelos quais segue meu processo de formação.

Paulo Freire (1996) é um dos autores que pode ajudar nesse movimento. Em seu livro, *Pedagogia da Autonomia*, o autor nos apresenta suas reflexões sobre os processos de *ensinoaprendizagem*, anunciando uma formação docente reflexiva que se dá através de uma prática que respeite a autonomia e os saberes do educando. Deste modo, a construção ou a produção do conhecimento acontece por meio da relação dialógica entre docentes e discentes.

Por estar em uma escola de Educação Infantil, o pensar sobre crianças e infâncias se faz urgente. Por esta razão, o diálogo com Walter Kohan (2004) nos leva a buscar novos modos de compreender a infância, pensando-a como potencialidade. O autor nos apresenta a duas infâncias, que se tocam, se cruzam: a primeira seria a infância pensada pelas políticas públicas, parâmetros da educação infantil, escola, que é a infância como continuidade cronológica, das etapas do desenvolvimento. A outra, seria a infância como experiência, como acontecimento, criação. Infância como intensidade. A partir dessas ideias sobre a infância Kohan nos ajuda a encontrar um outro modo de pensar a educação, as crianças e a infância.

Estar aberta à estas concepções de infância e crianças e perceber nelas uma potência para o fazer docente é possível pelo fato de me perceber vinculada a certa concepção de formação. Neste sentido, Carmen Sanches Sampaio, José Ricardo Santiago e Renata Alves (2016) ajudam a pensar meus próprios movimentos de fazer-me professora a cada dia. No interior da circularidade *prácticateoriaprática*, apostando

nos acontecimentos dos encontros de filosofias com crianças, que junto aos adultos, exercitam o pensamento, percebo a oportunidade de ampliar as possibilidades de atuação docente a partir da ideia da igualdade das inteligências, defendida por Rancière. (2002)

Esses autores e autoras, levantam questões que me possibilitam refletir sobre a prática pedagógica, compreendendo que a indissociabilidade do *aprenderensinar* permite um investimento, não na polaridade entre professor e estudante, mas sim, na relação entre estes sujeitos e seus saberes e histórias. Partir destes princípios pressupõe uma compreensão dos processos de formação docente desde outro lugar, abrindo espaço para, na reflexão de suas próprias práticas, oferecer lugar às curiosidades, perguntas, desejo pela descoberta de algo novo.

II MOVIMENTO: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

2.1 O QUE É O PIBID?

O Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é uma iniciativa da Capes para estudantes dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior - IES. O objetivo do programa é investir na formação de professoras e professores, através da inserção no cotidiano da escola. Essa inserção é feita através de projetos pensados por docentes da Universidade desenvolvidos nas escolas públicas. Além dos estudantes de licenciatura são oferecidas bolsas para um docente da IES, e professores da escola pública, inscritos no programa como supervisores. As bolsas são concedidas após os projetos enviados pelas Instituições de Ensino Superior serem aprovados pela Capes. Após isso a IES são responsáveis pela seleção dos bolsistas. O Pibid tem o objetivo de incentivar e valorizar a formação docente, elevando a qualidade da formação inicial de docentes, na perspectiva da pesquisa.

Atualmente, são contemplados 284 projetos Pibid e 29 projetos Pibid Diversidade², totalizando 313 projetos em todo o Brasil. São 90.254 bolsas, sendo 72.845 de iniciação à docência; 11.717 de supervisão; 4.924 de coordenação de área; 455 de coordenação de área e gestão; e 319 de coordenação instituinte.

2.2 Projetos UNIRIO

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, coordena 8 subprojetos que envolvem os cursos de licenciatura: Ciências da Natureza, Filosofia, Letras, Música, Interdisciplinar, Pedagogia/Educação Infantil, Pedagogia/Ensino Fundamental e Pedagogia/Ensino Médio.

O Pibid, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, tem por objetivo colaborar com a formação dos estudantes de licenciatura, em um trabalho conjunto aos supervisores, para que estes estudantes possam estar inseridos no cotidiano escolar aprendendo novas possibilidades de trabalho, tecendo reflexões sobre os contextos

² O Pibid tem uma vertente que atende os docentes em formação para atuar em escolas indígenas e no campo. A abrangência é para estudantes de cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação no Campo.

macros e micros da escola, compreendendo melhor a organização do trabalho escolar e a aprendizagem dos estudantes de escola pública.

2.3 Subprojeto Educação Infantil

O subprojeto ao qual sou vinculada é o do curso de Pedagogia, mais especificamente de Educação Infantil. Atuamos no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ. São vinculadas a esse subprojeto: a coordenadora, docente de Licenciatura na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, professora Carmen Sanches Sampaio; 2 professoras supervisoras, Elaine e Renata, professoras da Educação Infantil do Instituto; e 14 bolsistas de iniciação à docência, discentes do curso de Pedagogia da UNIRIO. Junto conosco, trabalha também José Ricardo Santiago, doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO – PPGedu – que investiga o processo formativo vivido pelo grupo.

No subprojeto Educação Infantil/Pedagogia as opções epistemológica, teórica, metodológica e política que nos orientam são a investigação e a experiência. Investigamos o que nos acontece, pesquisando o nosso próprio processo formativo, através de narrativas orais, escritas e imagéticas. Estar atentas ao acontecimento, abertas à escuta, sensíveis para olhar, concordar, discordar, aprender e ensinar nos possibilita viver a pesquisa e a formação com as crianças e professoras. Desse modo, a experiência é o que nutre nosso processo de formação. É importante destacar que estamos vinculadas à Rede de Formação Docente – Narrativas e Experiências (Rede FORMAD)³, uma rede formada por vários grupos e coletivos docentes que se articulam a outras redes de diferentes países da América Latina. Procuramos vivenciar a circularidade *prácticateoriaprática* como um dos nossos princípios metodológicos. Por isso nosso ponto de partida é sempre a prática.

“Vamos à teoria para melhor compreender a prática e à prática retornamos para nela intervir, para compreendê-la e praticá-la de modos mais favoráveis à aprendizagem, ao ensino e ao processo de formação docente experienciado.” (SAMPAIO; SANTIAGO; ALVES, 2016, p. 575)

Sendo assim, a prática e a teoria a todo momento se reaproximam e se nutrem.

Para fazer valer este princípio, nos reuníamos semanalmente para, através das conversas sobre o vivido, pensar as práticas que trabalhávamos, buscando dialogar com

³ (<http://sites.google.com/site/redeformad/home>)

as nossas opções teóricas. Muitas das vezes o que alimentava essas conversas eram os registros dos movimentos vividos em nossos cadernos de campo que, além de oferecer material para a produção semestral dos relatórios da CAPES (que tinham por base as nossas narrativas escritas sobre o que vivenciávamos na escola) nos ajudavam na busca pela articulação entre prática e teoria, um desafio para todo o grupo.

III MOVIMENTO: CONHECENDO A ESCOLA

O Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro é uma instituição centenária. Foi fundado em 1880 e já passou por grandes mudanças até os dias atuais; já teve diferentes nomes e passou a funcionar no endereço atual durante a ditadura militar. Desde 1997 é administrado pela Fundação de Assistência às Escolas Técnicas (FAETEC) vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e se destaca por sua importante contribuição no campo da Educação. O ISERJ atende a população oferecendo vários níveis de escolaridade: desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Formação Geral e Educação Profissionalizante); Educação de Jovens e Adultos (Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio); Educação Especial (Integrada à EJA no Ensino Fundamental Anos Iniciais); e a Graduação em Pedagogia.

O prédio da Educação Infantil, que é um anexo do prédio principal do ISERJ, tem sua estrutura física da escola bem colorida, o espaço externo possui um parquinho e, no espaço interno, possui espaços interativos para atividades de música e educação física, centro de multimídias⁴, brinquedoteca, artes, espaços livres como o pátio coberto e por fim o refeitório e cozinha. O corredor também serve como mural, onde na maioria das vezes os trabalhos expostos são elaborados pelas crianças.

As turmas circulam entre os espaços ao longo da semana desenvolvendo as atividades propostas pela equipe docente e explorando possibilidades de conhecimento a partir das vivências diversificadas que acontecem neles.

Esta, porém, foi a escola a qual fui apresentada no ano de 2015, tempo em que, ainda que contasse com as dificuldades enfrentadas no cotidiano, era possível viver um *espaçotempo* privilegiado onde uma escuta mais sensível às falas das crianças potencializavam uma prática mais aberta às maravilhas dos acontecimentos.

Foi também, neste ano que pude viver as atividades integradas com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa integração tinha um duplo objetivo: o primeiro era que as crianças da Educação Infantil pudessem viver e entender um pouco da rotina e funcionamento do ensino fundamental, porque iriam estudar nesse segmento. O

⁴ Esta sala ganhou este nome, pois contava com o uso de equipamentos tecnológicos utilizados nas atividades com as crianças. Atualmente a sala não possui mais estes equipamentos, mas conta com diversos livros, fantasias e fantoches e se tornou um espaço onde as crianças podem explorar e desenvolver a criatividade e a inventividade.

segundo se relacionava com a ideia de que não é apenas na Educação Infantil que existe espaço para brincar, uma vez que acreditamos que, no brincar, a criança se relaciona com o *ensinoaprendizagem* abrindo caminhos para novos conhecimentos.

Desta maneira, nas práticas pedagógicas cotidianas de algumas professoras, é possível perceber que o trabalho desenvolvido se compromete com uma concepção de criança considerando-a como um sujeito que não apenas se relaciona com os conhecimentos produzidos, mas que também os produz. Assim, percebi que essa prática pedagógica considera as potencialidades das crianças, e, portanto o adulto assume o papel de articulador, criando oportunidade de se viver a experimentação, o pensamento, afirmações e dúvidas infantis, transformando essas vivências em aprendizagens. Pude ter essa percepção nas relações tecidas com algumas professoras, com as quais construí muitos aprendizados, em especial Renata, Elaine e Ana Paula⁵.

Neste sentido, atividades propostas por estas professoras ainda que considerem os eixos norteadores propostos pelos documentos oficiais (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais), levam em conta também os interesses das crianças, desenvolvendo as atividades de forma significativa, abrindo a possibilidade de perguntar, não com intuito de dar uma resposta certa, mas de deixar as crianças à vontade para fazerem novas perguntas, potencializando, assim, o desejo de novas descobertas e investigação. Relacionar-se com a linguagem, por exemplo, nesta perspectiva ganha outra dimensão: percebi que nestas práticas a linguagem é entendida por estas professoras como interação com o mundo, por isso valorizam as diferentes formas de expressão. Um exemplo disso foi um episódio narrado pela Renata em uma das nossas reuniões.

Uma criança chorava muito por causa de um brinquedo que estava sendo usado por outra criança, Renata e algumas bolsistas do Pibid tentaram dialogar com ela na vã tentativa de acalmá-la: o choro persistia. Foi então que Renata teve a ideia de pegar um espelho para mostrar a criança seu rosto transtornado por conta de sua insatisfação com o fato de não estar com o brinquedo desejado. No momento que a criança viu no espelho seu reflexo parou de chorar e permitiu a aproximação de outra pessoa. Foi

⁵ Renata e Elaine são professoras da Educação Infantil e Ana Paula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A parceria dessas três professoras permite pensar que é possível viver uma prática nas instituições escolares sob uma lógica que se pautar na ideia de continuidade dos processos educacionais. Uma educação enquanto fluxo. Uma educação que, ainda que seja marcada institucionalmente por rituais de passagens e interrupções, pode ser escrita com outras palavras como partilha, aprendizagem mútua e inacabamento.

somente ai que ela pode ouvir a pergunta de Renata: Olha para você. Você ficar assim o dia inteiro?

Apesar de compreender que a oralidade é importante, nesse exemplo narrado onde a criança estava fechada em sua dor, e no choro encontrava um modo de externá-la, Renata teve a sensibilidade para intervir junto à criança no sentido de oferecer uma possibilidade de abertura para se relacionar com o outro e com o mundo. Não basta apenas dizer ao mundo, é necessário ouvir o que mundo tem a dizer. Foi isso que Renata proporcionou à menina, quando esta se silenciou para ver-se.

Entretanto, o ano de 2016 foi um ano difícil, no Brasil. Sofremos o golpe político com o afastamento da Presidenta eleita Dilma Rousseff, e, também, com o decreto do Governador do Estado do Rio de Janeiro de falência econômica do Estado. Tudo isso afetou muito as escolas da rede pública em nosso estado, e vários direitos foram subtraídos. O ISERJ, junto com outras escolas vinculadas à rede FAETEC, viveu paralisações e greves de professores e funcionários e um importante movimento de ocupação dos alunos do Ensino Médio. Deste modo, as práticas cotidianas eram bastante comprometidas por este contexto permeado por incertezas e dificuldades. Muitos aspectos foram afetados, o espaço físico da escola apresentava diversos problemas que por vezes demonstram riscos para as crianças e adultos que o ocupavam.

No ano de 2017, a luta continua, pois docentes e funcionários continuam a receber salários atrasados e parcelados, além das dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola como, por exemplo, as relativas à limpeza e merenda. Não foi possível perceber nenhum avanço por parte do Governo, que demonstra dessa forma um descaso e desvalorização não apenas com relação a educação, como também com as professoras e os professores que não possuem tão somente condições dignas de trabalho.

Ainda nestas condições, viver o cotidiano escolar com as crianças e professoras me provoca a pensar como o encontro com o outro implica no meu processo de formação? Que reflexões esses saberes e fazeres produzidos nesses encontros produzem?

IV MOVIMENTO: CENAS E ACONTECIMENTOS COTIDIANOS

Minha relação com a docência teve início durante o ensino médio, no Instituto de Educação Sarah Kubitschek, uma escola pública da zona oeste do Rio de Janeiro, onde me formei professora. Desta forma, estive em sala por algumas vezes, mas sempre ocupando o lugar da observação, mesmo quando o cargo ocupado era estagiária remunerada nas escolas. Confesso que, como estagiária remunerada vivenciei uma participação e interação com professoras e crianças da escola de modo bastante limitado.

Com a conclusão do Curso Normal, ainda sentia-me insegura para assumir a postura de professora. A referência que possuía eram as experiências que havia vivido durante meu percurso enquanto estudante da escola básica, muitas vezes pautada por uma visão adultocêntrica e na concepção tradicional de Educação. Não compreendia ainda a importância da circularidade *prácticateoriaprática* que hoje constitui meu processo formativo, ao longo da minha certificação em nível superior. Não compreendia que

“Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.” (FREIRE, 1996, p. 28)

Por esse motivo, escolhi cursar a graduação de Pedagogia, na busca por ampliar horizontes acerca da minha formação. Estar em sala de aula, ainda que com muita insegurança e limitação, ocupando um lugar diferente do que o de estudante havia despertado em mim o desejo de fazer disso a minha profissão.

Ler textos e livros, assistir aulas, seminários e conferências são importantes durante a graduação, pois nos ensinam muitas coisas que antes não sabíamos e nos dão pistas que nos ajudam a pensar estratégias para as nossas práticas no cotidiano escolar. Viver uma experiência educativa onde estão envolvidos sujeitos que falam, se movimentam, respondem, discordam (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016), tem a mesma importância. Por isso meu retorno à sala de aula através do Pibid, me permitiu experimentar a educação de um lugar diferente: não de observadora, mas de participante das cenas e acontecimentos cotidianos. Este foi um movimento importante, pois me provocou indagações e tensionou meus saberes e conhecimentos.

Pude perceber o quanto estar em sala de aula como bolsista Pibid havia provocado em mim outros modos de pensar a partir de um acontecimento, quando pude

me dar conta de que estava sendo transformada não apenas no que se relaciona com uma atuação profissional mas também na minha relação com as crianças e seus processos de *aprenderensinar* de uma maneira geral.

Em julho de 2016, quando meu irmão mais velho sofreu um acidente e cortou as pernas com linhas com cerol, meu irmão mais novo ficou muito tocado com a situação e resolveu escrever uma carta alertando as pessoas sobre o perigo do cerol. Achei a atitude muito bonita, fotografei a carta e postei nas minhas redes sociais, e as pessoas só comentavam sobre os “erros” da carta. Eu via uma carta escrita por uma criança em processo de aprender a ler e escrever; eu via uma criança se apropriando da escrita e através dela anunciando aquilo que considerava importante dizer aos outros; eu via algo além da distância da norma culta da língua.

Essa percepção me fez postar a carta no Facebook e ao ler os comentários de pessoas muito preocupadas com as coisas que ele ainda não sabia ao invés de voltarem a atenção ao que ele já sabia, me dei conta da potência deste processo de formação que me estava atravessando. Vi-me naquelas pessoas, pois antes da minha inserção no Pibid seria eu a fazer tais comentários, pois não considerava os erros como um caminho para aprender; não considerava a criança como potência; não considerava aprender com os saberes das crianças.

Entendi então, depois desse ocorrido, que o fato de aprender a olhar o outro com mais cuidado e atenção, me fez ter um olhar mais sensível e atento, mostrando o que o outro pode me ensinar. Aprendi com Larossa (2002) que “[...] aquilo que nos acontece afeta de algum modo, produz alguns efeitos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios [...]” (p. 24) E foi exatamente assim comigo: o que me aconteceu me marcou e me fez ser outra.

Portanto, quando nos abrimos para o acontecimento, possibilitamos o investimento na participação cotidiana das crianças nas atividades e ações vividas na escola contribuindo para a potencialização de vontades, desejos e capacidade de dizer de si.

4.1 Formação docente: uma relação com que infâncias?

Analisando algumas cenas e acontecimentos cotidianos na escola vou tecendo algumas reflexões acerca da formação docente nesta circularidade.

Prática esta que em qualquer profissão é essencial para que possamos por em exercício aquilo que aprendemos. Na profissão docente aprendemos a partir da observação e também através da reelaboração de práticas que vamos observando ao longo da nossa formação e vida escolar. Os saberes, então, vão se construindo na reflexão na/sobre a prática.

Sendo assim, durante minha vida escolar pude observar mais fortemente a concepção de educação tradicional, onde o professor é visto como detentor do saber e os estudantes como desprovidos de conhecimento, logo o papel do professor é de transmissor de conteúdos, através de uma prática mecanicista, onde a memorização e a repetição pautam a ‘aprendizagem’. De acordo com essa concepção, o erro não é visto como possibilidade da construção ou produção de um conhecimento, é visto como não saber.

Essa concepção permanecia em mim após finalizar o Curso Normal, pois, ainda reproduzia o que havia aprendido durante a minha vida escolar: a repetição e memorização de conteúdos. Não levava em conta o contexto, nem a singularidade de cada criança. Possuía a convicção de que meu conhecimento era certo e sólido e que precisava ensinar para as crianças aquilo que elas ainda não sabiam.

De acordo com Paulo Freire (1996), é preciso ter consciência do *inacabamento e condicionamento de ser humano*. Dessa forma, a compreensão de que podemos aprender mais, fazendo da formação docente um processo permanente e contínuo, nos afasta do lugar de saber tudo. Assim como nos diz Fabiana Martins,

“[...] nos arriscamos a afirmar que o que faz do professor, professor, não é seu saber mas sua relação com o não saber. Nesse sentido, negamos a imagem do professor como aquele que possui, por natureza, aptidão para o exercício docente, porque, por um lado, negamos o mito da desigualdade das inteligências e porque, por outro lado, afirmamos que o tornar-se professor é um processo de toda uma vida.” (MARTINS, 2016, p. 98)

Embora na graduação tenha tido a oportunidade de ampliar meus conhecimentos ainda havia a dificuldade de articular a teoria com a prática, ou seja, enxergar a teoria em situações reais do cotidiano. Quando iniciei meu curso de graduação ainda concebia o período de estágio como algo que se daria em um momento posterior ao aprendizado das teorias. A própria estruturação do curso de graduação em Pedagogia da UNIRIO me oferecia elementos para fortalecer esta percepção. Primeiro aprende-se os fundamentos de educação para então se aprender com as práticas de educação. Sob esta perspectiva a relação entre prática e teoria se dá de maneira muito simplória aprende-se a teoria para

se aplicar na prática. Desta forma quanto melhor se der o aprendizado dessas teorias melhor será o desempenho na prática cotidiana.

Nesse sentido, o estágio curricular é visto geralmente por uma perspectiva técnica e isso dificulta a relação entre o aprendizado construído através dos conteúdos com a realidade das escolas. Pois a percepção de que o estágio é uma aproximação do docente em formação com a realidade na qual ele irá atuar nos distancia de uma prática reflexiva e nos leva a uma mera observação da realidade. Para esta perspectiva, a ideia é a de que o conhecimento se constrói de maneira linear, com a teoria precedendo a prática.

O tempo curto das horas de estágios, também é uma barreira para que o estagiário conheça melhor o cotidiano escolar e construa uma relação com alunos e professores naquele espaço, tornando-o um observador totalmente à parte daquele contexto. E os alunos por vezes o veem como ajudante dos professores.

Isso ficou mais claro na fala de uma criança em um dos estágios curriculares que vivi, em uma escola pública de Ensino Fundamental:

- Tia ainda bem que você 'tá aqui, porque ai você faz os deveres da tia e ela tem mais tempo pra conversar com a gente. Ela não tem muito tempo, ai só passa trabalhos no quadro e 'tá sempre fazendo um monte de coisa.

Ter vivenciado os estágios realizados no Curso Normal ainda que, com práticas cotidianas que enfatizavam aspectos reprodutivos e mecânicos, permitiu-me algumas associações da teoria com a prática que davam sentido para as discussões teóricas na graduação. Contudo, percebi que meu processo de formação ainda estava centrado na lógica de uma aquisição de conhecimento para a execução de algo na prática. Isso se revelou quando uma senhora, estudante da Educação de Jovens e Adultos, me perguntou:

- Você sabe essa fórmula de matemática?

- Não me lembro agora, mas posso olhar e tentar te ajudar – respondi.

- Que tipo de universitária é você que não sabe matemática, como vai ensinar pros seus alunos se não sabe? Como passou no vestibular?

Naquele momento, eu me senti constrangida e não respondi nada, pois, assim como ela, ainda acreditava que o professor precisava saber de tudo e deixei de relembrar a fórmula com ela e estabelecer uma troca de saberes, naquele encontro.

Isso pode ser um reflexo de um processo de formação que estava mais ligado à *aquisição de conhecimentos e técnicas* e não uma formação que “[...] não se constrói

por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexiva crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1995, p. 25)

Por isso se faz importante uma formação que se dê na relação entre a escola e a universidade e que considere e valorize os saberes produzidos através das práticas, dando espaço a uma formação que considere o professor enquanto pesquisador reflexivo.

Então, desde o ano de 2015, quando me vinculei ao subprojeto do Pibid de Pedagogia/Educação infantil, tenho, através das conversas e diálogos sobre o vivido no cotidiano, estabelecido mais criticamente reflexões sobre o processo de formação docente na circularidade *prácticateoriaprática* sob a perspectiva da experiência como algo potente que nos modifica e nos transforma.

“Formar-se professora e professor de crianças no *encontro com o outro* - crianças e professoras - e no diálogo consigo mesmo. No exercício cotidiano de *conversar* abrir-se à escuta, deixar-se interpelar, afinar o olhar, a sensibilidade. Interrogar certezas, duvidar, correr riscos.” (SAMPAIO; SANTIAGO; ALVES, 2016, p. 574, grifos dos autores)

Frequentava a escola uma vez por semana, durante quatro horas, participando das atividades junto com professoras e crianças. Embora existissem práticas com as quais não me identificava, mesmo essas me permitiram a reflexão e a oportunidade de ver outros modos de *aprenderensinar*.

Ainda que tivesse sido muito bem recebida pelas crianças e por Elaine, ainda não me sentia autônoma para fazer quaisquer intervenções com as crianças sem que me fosse explicitamente solicitado, não me via ainda como parte daquele grupo.

- *Você pode ajudar as crianças* – disse Geny, inspetora da escola, percebendo que eu não sabia como agir.

A lógica da observação no espaço escolar ainda era muito forte para mim e apenas com o passar do tempo pude sentir-me participante dos acontecimentos ali vividos, me permitindo mover do lugar do conforto e da certeza de quem observa; de uma condição de detentora e transmissora do conhecimento para uma que potencializasse a formação no risco do encontro com o outro, aprendendo através das dúvidas, perguntas, curiosidades, das crianças e também minhas, buscando outras formas de exercer a prática pedagógica, junto com professoras e com as crianças, como disse Beatriz:

- O Pibid são as pessoas que vem aprender a ser professor com a gente.

Mas o que aprenderia com as crianças quanto ao movimento de vir a ser professora?

Uma das ações pensadas pelo nosso subprojeto do Pibid que buscava potencializar os pensamentos e falas das crianças eram os encontros de filosofia. Confesso que o primeiro pensamento que me veio foi: como é possível trabalhar filosofia com as crianças? Será que essas crianças tão pequenas são capazes de pensar e refletir filosoficamente? Crianças sabem o que é filosofia?

Fui surpreendida no primeiro encontro de filosofia com as crianças e fiquei encantada. Foi maravilhoso, pois junto com as crianças me surpreendi com a potência das falas que exprimiam seus pensamentos. As palavras eram incríveis e foi realmente potente e transformador poder viver essa experiência. Sai desse primeiro encontro com os pensamentos instigados, com muitos questionamentos e aprendizados.

Os encontros aconteceram com crianças da Educação Infantil com quatro e cinco anos de idade. Os temas iniciais da conversa, às vezes, eram sugeridos a partir de alguma história, outras vezes a partir de alguma fala e indagações que surgiam nos próprios encontros. Partíamos sempre de uma disposição inicial, para promover um movimento do pensamento. Planejavamos anteriormente os encontros pensando em algo que fosse convidativo a esta intensão. E, a partir dessa disposição íamos problematizando as questões provocadas pela atividade inicial para então dar início ao diálogo, onde as crianças (e também nós adultos) trocavam ideias e argumentos. Nesse momento os “por quês”, “para quês” eram sempre presentes na discussão, o que fazíamos pensar sempre, refletir e questionar nossas afirmações buscando razões, mas sempre em busca do exercício de pensar juntos e não em busca de respostas definitivas ou afirmações que encerrassem o movimento do pensar.

Desafiamos-nos, no processo formativo vivido, a romper com a lógica tão forte no cotidiano escolar do professor explicador. A proposta da filosofia com crianças é movimentar o pensamento, por isso as perguntas sem preocupação com respostas que encerrassem a possibilidade de abertura para novas perguntas. Mas em alguns momentos ainda nos percebíamos frustrados por não termos atingido as expectativas que havíamos criado. Era hora de desconstruir as expectativas e apreciar cada fala e cada acontecimento dos encontros.

Em uma Roda de Conversa iniciamos mais um encontro onde, desta vez, pensaríamos sobre a memória. O encontro que se iniciou com a Elaine levando para a

roda objetos que havia ganhado dos pais das crianças no ano anterior fazendo uma disposição inicial para juntos pensarmos uma relação desses objetos com a proposta de pensarmos sobre a memória. A esta disposição inicial seguiu-se a leitura do um texto ‘*Guilherme Augusto Araújo Fernandez*’, que conta a história de um menino que tenta ajudar uma amiga do asilo a recobrar suas memórias. Após a contação da história conversamos com as crianças sobre o que seria memória para elas e pedimos que registrassem em um pano grande e disposto no centro da roda desenhos do que seria memória para elas.



[Desenho do Caio]

Algumas crianças desenharam suas casas, a escola, seus amigos, fazendo relação da memória com algo prazeroso para elas. Entretanto o desenho do Caio me chamou bastante atenção pois, em um primeiro momento, não consegui entender a relação que o desenho dele tinha com a proposta, mas ao final quando nos disse que o seu desenho era de uma pessoa cortando o cabelo e que havia feito esse desenho por acreditar que, quando cortamos o cabelo, nossas memórias saem junto com ele. O que Caio me apresentava era uma nova maneira de pensar a memória, revelando a inventividade e a criatividade das crianças na forma de enxergar o mundo.

Em outro momento, provocados por uma atividade vivida em uma escola pública em Caxias durante o VIII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação⁶,

⁶ Evento realizado desde 2002 proporcionado pelo núcleo de estudos filosofias e infâncias – NEFI – coordenado pelo professor Walter Omar Kohan da UERJ.

propusemos que as crianças desenhassem o que era mais importante para elas na escola. Empolgadas com o dia no qual poderiam finalmente usar a piscina da escola quase todas as crianças desenharam algo que se relacionava a esse fato, embora ainda houvesse registro do refeitório e da sala de aula. Concluídos os desenhos sentamos em roda para que eles pudessem ser mostrados aos adultos e crianças e para que cada uma dissesse por que aquilo que havia desenhado era importante.

Desenhei uma piscina porque é divertido nadar. – disse Mariana.

Importante é ter que estudar e legal é ir para a piscina. – disse Pérola.

Eu fiz a sala de aula porque tem coisas para brincar. – disse Francine.

Não é para estudar? – questionou Mariana.

Se só fosse para brincar a gente não ia aprender. – retrucou Pérola.

A partir dessas falas iniciamos uma discussão, pois algumas crianças apresentavam seus desenhos apontando a piscina, a sala, o refeitório como sendo as coisas mais legais na escola. Chamamos-lhes a atenção para o fato de que lhes foi perguntado acerca do que era mais importante na escola e não o que era mais legal no sentido de tensionar esses conceitos de legal e importante: seriam sinônimos? Antônimos? Um termo excluía o outro? Não excluía?

Entramos então numa reflexão sobre ser legal ou importante, questionando também a necessidade das coisas precisarem ser sempre ou uma coisa ou outra, pautadas pela dicotomia que nos cerca cotidianamente.

“Com as crianças, o convite para interrogarmos as clássicas dicotomias, que nos habitam, compreendidas como naturais e como “o modo” de organização do universo, na perspectiva de um pensamento metafísico ocidental: certo ou errado; saber ou não saber; cognição ou emoção; mente ou corpo; certeza ou incerteza; normal ou anormal; masculino ou feminino etc... Um modo de pensar que investe na disjunção e na simplificação e, sobretudo, na valorização do primeiro termo que despontencializa e submete a si próprio, o segundo.” (SAMPAIO; SANTIAGO; ALVES, 2016, p. 581-582)

Num desdobramento dessa discussão resgatamos essa tensão e propusemos às crianças classificar os espaços, objetos e situações do cotidiano escolar como legais ou importantes. Pérola desafiando esta lógica dicotômica classifica sua palavra entre o espaço do legal e o espaço do importante. Ia percebendo que esta maneira de estar na escola com as crianças apostava na potência dos pensares infantis; fortalecia a subjetividade das crianças; colocava em xeque práticas que menorizassem suas expressões de pensamento.

Esse movimento de provocar o pensamento, tensionando os saberes, se amplia para a sala de aula. Em uma roda de conversa, a professora Ana Paula, contou às crianças que apresentaria em um evento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) um trabalho sobre a mandala Ubuntu produzida pelas crianças. Disse também, que levaria a mandala para a apresentação. Então, no mesmo momento Allana questionou:

- *Tia, você fala que a mandala é nossa, que nós fizemos e vai levar sem perguntar se a gente deixa?*

Ana Paula então respondeu:

- *Você tem razão Allana, eu tenho que pedir a autorização de vocês. Vocês deixam eu levar a mandala?*

Começaram então uma votação, oito crianças concordaram em deixar que Ana Paula levasse a mandala, mas três crianças não concordaram de jeito nenhum. Rafaela, depois de apurar a votação disse:

- *A mandala pode ir, mas tem que trazer de volta, heim tia.*

Esse diálogo se articula a ideia de Rancière (2002) do mestre ignorante que rompe a “ordem explicadora”, pois, “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só.” (p. 20). Sendo assim, Ana Paula não se limitou a ordem da explicação, mas deu espaço aos questionamentos das crianças. O que esta prática afirmava era um partir da igualdade como princípio de onde emergiam todas as ações em sala de aula e não a igualdade como finalidade a ser alcançada. Estar com as crianças dessa forma horizontaliza as relações; democratiza *saberesfazeres* na sala de aula; investe na igualdade das inteligências como princípio pedagógico.

“Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela sempre deve ser colocada antes.” (RANCIÈRE, 2002, p. 10-11)

Esses encontros de Filosofia, para mim, foram algo novo, uma experiência muito rica, pois nunca tinha tido a oportunidade de provocar o pensar com as crianças e adultos e ouvir seus pensamentos, e ouvir, assim, como coloca Faria e Finco (2011), esses meninos e meninas, e mesmo pequenos, compreendê-los como sujeitos capazes de questionar os valores do mundo adulto, além de construir “relações a partir de seus próprios interesses, desejos, valores e regras.” (p. 6). E a partir disso compreender que

as crianças tem voz, revelando-nos a possibilidade de uma sociedade que não seja centrada no adulto.

Mas, como esses encontros impactam meu próprio processo de formação como professora?

Através da participação e vivências nas *rodas de filosofia* passei a compreender mais amplamente a relação da igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2002), bem como compreendi que é no encontro com o outro que a formação docente se tece.

No encontro com o outro, quer fossem crianças ou adultos, aprendi a aguçar o olhar e a escuta para as diversas formas de expressão das crianças. Desta forma, vou-me formando através desses encontros e da reflexão sobre esses encontros, entendendo assim como nos diz Freire (2002) que “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina[...].” (p. 41)

4.2 A prática antirracista como potência alfabetizadora

Frente a um episódio de preconceito sofrido por uma menina negra da turma, a professora Ana Paula pensou em ações para que as crianças pudessem refletir sobre o assunto. Iniciou-se então, um projeto chamado ‘Pano Brasil-África’, onde foram desenvolvidas diversas atividades com as crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental que possibilitavam questionamentos e aprendizados sobre a cultura africana e afro-brasileira, como a contação da história de princesas negras. Foi lindo ver as meninas negras se reconhecendo nas histórias!

Uma outra atividade foi a confecção de bonecas Abayomis, feitas de tranças ou nós, que eram produzidas, inicialmente, por mulheres africanas, com retalhos de suas roupas, que serviam como proteção e recordação de suas famílias.

Através dessas vivências, junto com as crianças e professoras, eu ia desconstruindo preconceitos em relação à cultura afro-brasileira. Preconceitos que foram construídos por falsas crenças e pouco conhecimento sobre o assunto.

“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, 2002, p. 43)



[Exposição das bonecas produzidas]

Ana Paula continuou com práticas que valorizavam a cultura africana, que promoviam a reflexão de temas que, embora presentes no cotidiano da escola eram pouco discutidas. Em um dos nossos encontros Ana Paula disse:

- *Minha prática está se tornando mais negra, agora.*

Viver a experiência do Projeto ‘Pano Brasil-África’, sendo bolsista do Pibid contribuiu para que eu percebesse a boniteza e a importância de uma pedagogia antirracista, pois, a discriminação racial ainda é muito presente na nossa sociedade. Por isto a importância da escola, através de suas práticas, em desconstruir, problematizar e enfrentar esses assuntos em seu cotidiano repensando os paradigmas eurocêntricos fortemente presente na educação.

Sendo assim, refletindo com Wanderson Flor do Nascimento (2016, p. 205), que destaca que na *construção de uma educação antirracista* devemos nos posicionar cuidadosamente frente as armadilhas racistas que foram construídas ao longo da história, percebia na prática de Ana Paula um movimento que buscava desconstruir uma imagem das pessoas africanas enquanto escravos/coisas.

Ana Paula investe na valorização da cultura africana e afro-brasileira através de sua prática antirracista, atitude de extrema importância em um país onde a história e

cultura dos negros são silenciadas. Dos diversos movimentos potentes desta prática, a experiência que mais me marcou foi a construção da Mandala UBUNTU.

A valorização da cultura africana e afro-brasileira já fazia parte do cotidiano da turma. Portanto quando a diretora da escola pediu para que Ana Paula confeccionasse o mural do Dia da Consciência Negra, ela pensou que deveria fazer algo que fosse uma experiência com sentido para as crianças que já iam elaborando uma consciência negra; uma *reconstrução identitária que pelo reconhecimento dos mecanismos históricos e políticos que apagaram a presença africana na construção de nosso país* (NASCIMENTO, 2016, p. 204). Dessa forma, Ana pensou na construção de uma mandala, pois a mandala já vinha aos poucos ganhando espaço no processo da construção da escrita destas crianças.

Inicialmente a proposta era que construíssemos a mandala com objetos que encontrássemos no chão da escola, saímos em busca dos objetos, mas como o pano era bem grande a quantidade que juntamos seria pouco para a mandala, foi então que Ana Paula pensou em construir a mandala com cola colorida, areia, giz de cera e canetas coloridas. A construção da mandala se estendeu por uma semana. As crianças escolheram palavras para serem escritas na mandala, e iam trabalhando em dupla ao longo da semana, colocando cores, histórias, singularidades através de cada desenho e cada palavra registrada naquele pano.

Concluída a mandala, iniciou-se o processo de escolha de um nome para a mandala e Ana Paula, inspirada por essa prática antirracista que vinha ganhando força sugeriu o nome Ubuntu, numa roda de conversa. As crianças aceitaram e então a mandala ganhou um nome: Mandala Ubuntu.



[Mandala Ubuntu]

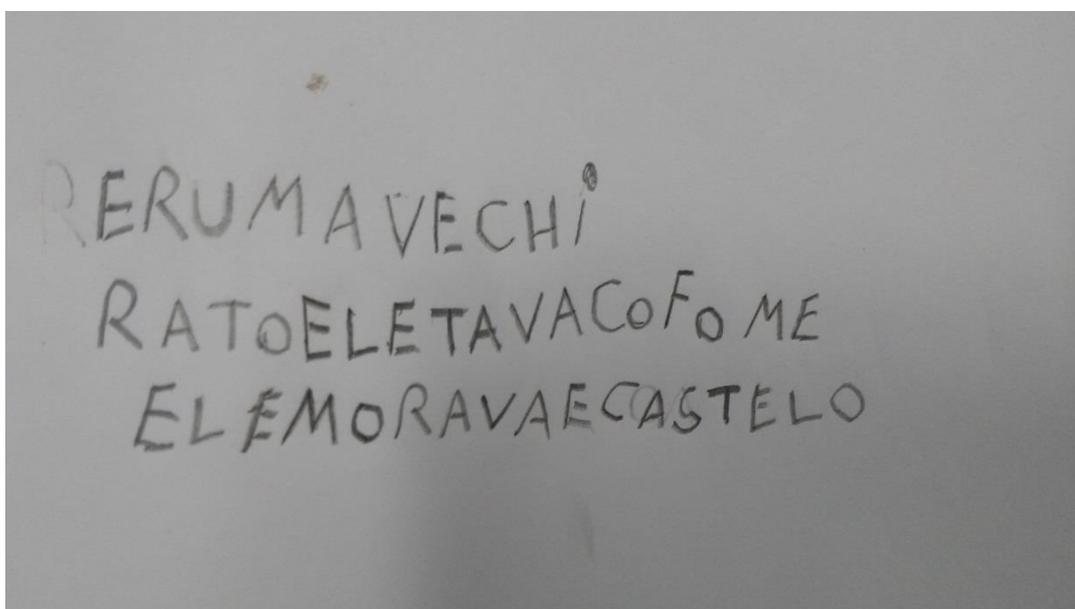
Ubuntu é uma filosofia africana que afirma que “[...] a existência de tudo o que há se dá de maneira dinâmica, articulada, coletiva, vinculando todos os existentes.” (FLOR DO NASCIMENTO, 2016, p. 209) Portanto, no cotidiano escolar, o pensamento Ubuntu se articula na sala de aula num movimento solidário e colaborativo das crianças entre si, enquanto grupo, enquanto turma. É desafiador viver a filosofia Ubuntu numa sociedade ainda excludente e opressora, seja por raça, gênero ou tantas outras singularidades. Ainda assim, há o desafio nas ações cotidianas de reforçar todos os dias que: *“Eu sou porque nós somos”*.

Além da prática antirracista, Ana Paula é uma professora que se mostra sensível à escuta do que as crianças tem a dizer para, a partir das falas, pensar uma alfabetização que não se pauta em métodos mas que se teça dia a dia através das experiências. Uma alfabetização que compreende o erro como parte deste processo. Aprendi muito sobre essa alfabetização nos acontecimentos vividos na sala de aula.

No início sentia-me desconfortável por não saber lidar com os processos de alfabetização vividos pelas crianças. Não tinha paciência para compreender o tempo das crianças, pois em minha formação, uma concepção de alfabetização mecanicista, que

tende a ensinar do “mais fácil ao mais difícil”; que tem na memorização e repetição um método de ensino ainda era muito forte. Andava pela sala para acompanhar os processos de escrita durante as aulas e tinha o desejo de interferir, apagar o que estava “errado” e pedir que recomeçassem a escrita.

O processo de alfabetização sempre se mostrou desafiador para mim e foi nesta turma, na turma 101, que me arrisquei a enfrentá-lo. Em uma das aulas, Ana Paula contou uma história para as crianças e pediu que registrassem através de desenhos e da escrita o que haviam pensado sobre ela. Nesse dia ela pediu para que cada adulto da sala sentasse em um grupo com as crianças para acompanhar suas escritas. Rafaela disse que conseguia escrever sozinha e então começou.



[Escrita da Rafaela]

Esse texto me provocou o desejo de interferir no processo de escrita desta criança que caminhava no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Meu primeiro impulso foi o de corrigir a escrita de Rafaela no sentido de aproximá-la de uma escrita mais convencional. Todavia venho aprendendo durante meu processo de formação a me questionar e dar tempo a criança, foi por essa razão, na incerteza do quanto minha ação poderia auxiliar a escrita de Rafaela que recorri a Ana Paula, para que me orientasse. Compreendi, após nosso diálogo que, ainda que eu fizesse alguma interferência, deveria haver um cuidado em minha fala, pois Rafaela estava iniciando seu processo de aprendizagem da escrita que, embora não estivesse correta de acordo com a escrita convencional, revelava um caminho que começava a ser trilhado na busca pela aquisição dessa escrita.

Estar naquela sala de aula, enquanto professora pesquisadora me permitiu questionar minhas práticas e ampliar o meu olhar e minha formação em diversos aspectos.

4.3 A infância pensada de um lugar outro

As crianças foram por muito tempo compreendidas como mini adultos, não tendo, pois, suas singularidades e especificidades contempladas no campo teórico. É a partir do século XVIII que os saberes sobre a infância vão ganhando lugar no campo da pesquisa.

Hegemonicamente vista como mero estágio pelo qual o ser humano deve passar para chegar a vida adulta, a infância vem nos últimos anos ganhando outros sentidos e possibilidades de ser pensada. Ainda que o olhar sobre a infância seja majoritariamente adultocêntrico não deixando espaços para o protagonismo infantil, tenho me inscrito em uma perspectiva que se dispõe a relacionar-se com a infância de outra maneira. Não apenas de sua perspectiva cronológica, mas em sua potência no questionamento do que está dado no mundo. Tenho me desafiado a ouvir as crianças sem a tentativa de interpretar a todo instante suas falas buscando, através delas, experienciar novos olhares sobre a infância, apostando em sua potência para alterar a hierarquia do discurso; para descontinuar a naturalidade das coisas.

A visão adultocêntrica sobre a infância passa a ser questionada e uma nova concepção de educação, a partir desse novo olhar passa a favorecer e possibilitar a autonomia infantil. Portanto, o planejamento de atividades que deem as crianças o direito de escolha é importante para seu desenvolvimento quando enxergamos as crianças como potencialidade e possibilidade (KOHAN, 2004).

Refletindo sobre essa outra perspectiva de educação, no Pibid, nós bolsistas do subprojeto Educação Infantil, demos continuidade a uma ação proposta inicialmente pela coordenação da escola: o projeto Caraminholas.

A proposta do projeto desenvolvido pelas bolsistas do Pibid era que pudéssemos nos dividir em grupos, e então cada grupo elaboraria atividades a serem realizadas com as crianças. A ideia era de que as crianças pudessem escolher as atividades, que aconteceriam em salas diferentes, portanto, poderiam circulariam livremente entre as oficinas.

O grupo do qual participei desenvolveu a “Oficina dos Sentidos”. A oficina apresentava um percurso que passava pelos cinco sentidos, começando pela audição com sons do cotidiano; seguia para o tato onde era possível sentir diferentes texturas; depois, para o olfato com cheiros variados, então, seguia para o paladar onde se podia experimentar diversos alimentos com sabores azedos e doces; e, por fim, a visão onde eram trabalhados objetos que encontramos na escola. Cada bolsista do grupo era responsável por um sentido e estávamos caracterizadas com roupas e acessórios alegres, diferentes.

O objetivo da nossa oficina era mostrar a importância dos sentidos na percepção do mundo e das coisas que estão ao nosso redor, assim como também os órgãos responsáveis por cada sentido e suas funções. Em alguns momentos as professoras chegavam com turmas inteiras, não permitindo que as crianças escolhessem qual oficina iriam viver. O receio era o de não conseguirem supervisionar as crianças, caso optassem por ir à oficinas diferentes. Mas algumas professoras garantiram que as crianças fizessem suas opções.

Pude observar durante a oficina e, também, através de outras situações no cotidiano escolar, o quão é difícil possibilitar que as crianças exercitem escolhas. Nós ainda tentamos mediar as escolhas das crianças por causa de uma visão controladora. E buscando por uma atuação que compreenda as crianças no lugar de sujeito, essas situações me fizeram refletir sobre a minha formação.

Conceber os saberes e as capacidades das crianças como legítimos, deixando de lado uma visão adultocêntrica e controladora, é um desafio que vivo ao longo de minha formação. Através das experiências vividas na escola, onde, por vezes, erro, mas, também me permito estar disponível para refletir e mudar minha atuação, busco ser uma professora que valorize a criança e seus saberes não invisibilizando suas singularidades e possibilidades.

“É preciso repensar as concepções de início às quais a infância tem sido usualmente relacionada. Isto implica abrimos mão do que pensamos sobre a infância. Assim será possível lançar sobre ela um olhar menos ensinante, mais receptivo à novidade que cada criança traz consigo.” (LEAL, 2004, p. 22)

Portanto, legitimar o conhecimento das crianças e desse modo criar condições e possibilidades que levem a construção de conhecimento a partir do interesse delas, abre caminho para que o aprendizado ganhe sentido.

As instituições, as políticas públicas já pensam ideias e estratégias “que buscam formar as crianças para que elas adquiram as habilidades, capacidades e valores que as constituam em pessoas melhores e façam do mundo um lugar melhor para se viver.” (KOHAN, 2004, p. 7), precisamos então apostar na infância enquanto potência para irmos além do que está prescrito na oficialidade dos documentos e na naturalidade de uma prática não reflexiva.

Sendo assim precisamos pensar a infância de um lugar outro, ou seja, pensar a infância do lugar que questione os conhecimentos construídos pelas instituições ao longo do tempo. O que a infância tem de diferente em relação a nós adultos?

Larossa (2010) nos diz que é comum pensarmos a criança a partir da ideia do nascimento de alguém vulnerável, simples e frágil, portanto podemos fazer para ela nossas escolhas, colocar nela nossas expectativas. No entanto a criança é um outro que *suspende a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios*. Sendo assim, a infância não deve ser vista pelo aspecto de ausência daquilo que podemos impor ou acrescentar a ela, mas sim como aquilo que pode nos transformar através do encontro com o outro e da escuta do que aqueles que habitam a infância tem a nos dizer.

Seria possível pensar a infância de um modo menos centrado no adulto?

Os encontros com as crianças, *afetando e sendo afetada*, por elas me possibilitam ampliar minhas *formas de viver, pensar, pesquisar*. Portanto, esses encontros me deram espaço para pensar a infância como potência e não como algo vazio, algo a se controlar, preencher, pois, essa visão da infância nos impede de *enxergar a riqueza com que ela se inscreve no mundo*. (RIBEIRO; HELAL, 2015)

Pensar a infância sob esta perspectiva é afastá-la do lugar da negação; do lugar de algo ainda não é. A infância vista por esta lente se revela enquanto força de alteridade; enquanto algo que nos dá a pensar uma outra forma de educação que não a que tenha em seu cunho a transmissão de conteúdos como caminho para a aprendizagem.

O modelo de educação atual que controla, que tem a criança como alguém que nada sabe e o adulto como alguém que sabe mais e que, portanto, pode ensiná-la aquilo que não sabe, desconsidera o que nos diz Freire (1996) quanto a indissociabilidade do *aprenderensinar* entre os sujeitos do ato educativo, desconsiderando a infância potente que estamos nos desafiando a ver.

No entanto, no cotidiano escolar ainda há espaço para a invenção e questionamento. Desse modo, ainda que esse cotidiano seja marcado por um tempo onde os conteúdos são massificados, por outro lado os acontecimentos desse mesmo cotidiano apresentam *caminhos a serem trilhados, convites a pensar nossas relações com o mundo e no mundo* (RIBEIRO; HELAL, 2015).

Portanto, pensar a infância com as crianças abre espaço para questionar, através dos processos vividos com elas nas escolas, o quanto as singularidades têm sido levadas em conta nas atividades propostas pelas escolas. Como essas propostas são pensadas? As crianças são ouvidas? Os acontecimentos cotidianos dão espaço para pensar propostas?

No diálogo com as crianças podemos tecer importantes contribuições no planejamento das propostas que fazemos a elas. As falas e desejos infantis nos dão pistas de uma escola que se abra à possibilidade de pensar diferente.

Então, como afirmam Ribeiro e Helal (2015) a escola que sonhamos é a escola que se faz no encontro com o outro, convidativa ao *brincar e ao (re)criar conhecimentos, fomenta novos currículos e que (re)inventa nossa própria maneira de lidar com o conhecimento e com o currículo. Mas, para vê-la, há de se fazer como as crianças: (re)inventar o olhar!* (p.63)

Precisamos ouvir as crianças que vem sendo, ao longo do tempo, silenciadas. Pensar uma escola com aquelas que dão a ela cores e sons. Foi sob essa perspectiva que me desafiei a viver minha formação nesta escola como bolsista do Pibid. Entre tantos cinzas percebi as cores de suas falas; entre tantos desafios percebi a potência de com elas me fazer docente; entre tantas tentativas de silenciamentos me uni a força de suas vozes.

V MOVIMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Início as considerações finais deste trabalho monográfico com uma frase que li em uma rede social: “São as marcas de tudo aquilo que já passou que fazem a gente ser como a gente é hoje”. Essa frase me remeteu ao meu processo de formação e também a escrita dessa monografia, pois foram as marcas das cenas, dos acontecimentos, dos diálogos, das leituras dos autores com os quais busquei dialogar, dentre tantas outras coisas, que foram (e vão) me constituindo enquanto professora.

O processo de escrita desse trabalho monográfico possibilitou-me novos conhecimentos ao vislumbrar meu processo de formação com outros olhares, os quais me fizeram compreender que, assim como diz Fabiana Martins (2016) na epígrafe desse trabalho monográfico, *tornar-se professor é um processo de toda uma vida*. Sendo assim, nessa perspectiva a formação docente é compreendida como um processo que não se dá em um tempo estipulado, mas que se estende ao longo de toda uma existência, através dos aprendizados constantes que movimentam a formação.

Entretanto, estar aberta à formação neste sentido só foi possível ao desconstruir certezas e convicções, que me constituíam desde o Curso Normal em nível médio acerca do fazer docente, formação esta pautada por uma concepção tradicional, com autores que valorizam a memorização e a repetição como caminhos para a “aprendizagem”. E por estar centrada nesta concepção, acreditava que meus saberes eram o suficiente e que meu papel em sala de aula era ensinar às crianças aquilo que não sabiam, reforçando a ideia de transmissão de conhecimento.

No entanto ao longo da graduação de Pedagogia essas certezas foram se esvaindo dando lugar a oportunidades de enxergar a docência por outras lentes, que me levaram a valorizar os *saberes-fazeres* infantis, buscando compreender a infância não só como a primeira fase da vida mas também como intensidade, como inventividade.

Paulo Freire (1996) nos diz que na prática educativa ao ensinar aprendemos e ao aprender ensinamos, portanto foi na troca com as crianças e professoras nas experiências vividas no Pibid que contribuíram para minha própria formação, que tive a oportunidade de ampliar o olhar, ampliar os modos de pensar a infância e as crianças, passando a enxergá-las como potência, como sujeitos de saberes e desejos. E pensá-las desse outro lugar me ensinou a valorizar seus dizeres, seus fazeres, suas curiosidades como algo potente e capaz de traçar caminhos para novas aprendizagens, delas e minhas.

Viver um processo de formação na circularidade *prácticateoriaprática* me fez enxergar a educação para além de sua concepção tradicional que valoriza a repetição e memorização como importantes para a construção da aprendizagem. Venho buscando construir uma outra prática pedagógica junto com as crianças, em um movimento em que a teoria não esteja desarticulada da prática mas que permita problematizá-la para retornar ela de outra maneira.

Neste trabalho busquei pensar meu processo de formação vivido no Pibid (que não se encerra aqui) dialogando com as cenas e acontecimentos que me mobilizaram e ensinaram ao longo do tempo que permaneci na escola. Entendo o meu movimento de formação como um movimento investigativo de minha própria prática que dá lugar a diversos questionamentos.

Dessa maneira, esses questionamentos se estendem ao modelo atual que temos de escola e por isso me desafio a pensar uma outra escola, que dialogue com a universidade, que considere os saberes, desejos e curiosidades infantis como possibilidades para pensar a prática pedagógica. E, sobretudo, pensar uma escola com as crianças, pois acredito que uma educação para elas deve ser pensada com elas.

Sonhar com uma escola desse modo, foi possível graças às reflexões provocadas por diversos autores como Walter Kohan, Bernardina Leal, Tiago Ribeiro e Igor Helal que me levaram a pensar as crianças de outro modo.

Todavia o encontro com estes autores e tantos outros que me possibilitaram me aproximar de uma formação na circularidade *prácticateoriaprática* só foi possível pelo fato de eu estar vinculada ao Pibid/Educação Infantil. Foi através deste programa que pude ocupar um lugar diferente dentro da escola; pude me reconhecer como parte do cotidiano da escola; pude pesquisar a minha prática e a prática cotidiana de outras professoras que tanto me ensinaram; e pude, por fim, me reconhecer com outra professora ao final dessa graduação.

A construção desse trabalho me permitiu novos aprendizados, entretanto ele não encerra a minha formação, ainda há muito o que aprender, construir, desconstruir. Ter conseguido perceber minha formação de outra maneira me faz desejar que a universidade possibilite a todo docente uma formação na circularidade *prácticateoriaprática*, uma formação que valorize a prática como importante para se pensar a formação e dialogar com as teorias. Acredito que em sala de aula como professora, que minhas práticas anunciarão novos caminhos de aprendizado. Sigo

refletindo e me questionando: Que escola nos é possível pensar a partir dos *saberesfazeres* infantis? Que currículos praticar para valorizar esses *saberesfazeres*?

Que as crianças continuem a nos ensinar e continuemos com elas a aprender. Que a educação possa cada vez mais ser pensada por movimentos que valorizem as crianças e seus saberes. Muitas incertezas ainda me habitam, mas essas incertezas me fazem seguir num processo contínuo de busca por outras perspectivas que possibilitem um trabalho significativo, que continuem por ampliar minha formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infância e a sociologia da **infância**. In:_____. FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. Cap-1. p. 17-35

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: DPet Alii e Faperj, 2010, v. 1, p. 67-82.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Trad. João Wanderley Geraldi. Campinas: Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan-abr, 2002, p. 20-28.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In:_____. MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

CLADININ, D. Jean. CONNELLY, E. Michael. Dos textos de campo aos textos de pesquisa: compondo o sentido da experiência. In:_____. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 163-184.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). Apresentação. In:_____. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. Cap-1. p. 1-15.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In:_____. OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 91-107.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. Ed. Universidade de Aveiro: Maio, 2014, p. 9-21.

KOHAN, Walter Omar. **A Infância da Educação: O conceito devir-criança**. In:_____. KOHAN, Walter Omar (org.) Lugares da Infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>

LAROSSA, Jorge. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In:_____. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga Neto. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 183-198.

LEAL, Bernardina. Leitura da infância na poesia de Manoel de Barros. In:_____. KOHAN, W. O. (Orgs.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-30.

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. 97-119.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Tecendo mundos entre uma educação antirracista e filosofias afro-diaspóricas da educação. In:_____. KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy; MARTINS, Fabiana. (Orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016. p. 203-210.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In:_____. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **Gestos de escrita**: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Tiago; RODRIGUES, Allan de Carvalho. **Infância(s) em Portinari: potencialidades para pensar uma escola em devir**. Rio de Janeiro: Revista Interinstitucional Arte de Educar, v. 1, n. 1, fev-mai, 2015, p. 49-65.

_____.; SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de. **Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências...** Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, jun./abr., 2016, p. 135-154.

SAMPAIO, Carmen Sanches; SANTIAGO, José Ricardo; ALVES, Renata. **Infâncias com infâncias: narrativas de uma aproximação entre a filosofia e crianças de educação infantil**. Rio de Janeiro: *Childhood E philosophy*, v. 12, n. 25, set.-dez., 2016, p. 567-584.

_____.; VENÂNCIO, Ana Paula. **Mandala UBUNTU**: culturas africanas e afro-brasileiras no fazer cotidiano da alfabetização. VIII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Formación Docente. Anais do evento. México, 2017.

_____.; RIBEIRO, Tiago; HELAL, Igor. **Experiência, diálogo e indagação: a formação docente como experiência filosófica**. Revista contrapontos, v. 13, n. 3, set./dez., 2013. p. 160-168.

_____.; RIBEIRO, Tiago; HELAL, Igor. **A participação de crianças na aprendizagemensino da leitura e da escrita**: experiência, alteridade, diferença(s) e dialogicidade como constitutivos desse processo. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. n. 17, nov/2011-abr/2012, p. 106-121.