



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

**FAZER-SE DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA: PENSANDO
PRÁTICAS DE *ENSINOAPRENDIZAGEM* DE FORMA EMANCIPATÓRIA NO
PIBID/EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIRIO**

ROSIELE JOSSAMA DA SILVA PACÍFICO

Rio de Janeiro
2017

FAZER-SE DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA: PENSANDO PRÁTICAS
DE *ENSINOAPRENDIZAGEM* DE FORMA EMANCIPATÓRIA NO
PIBID/EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIRIO

ROSIELE JOSSAMA DA SILVA PACÍFICO

Texto de monografia apresentado ao Curso de
Pedagogia da UNIRIO, como requisito parcial para
obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio (Orientadora)
Prof. Me. Tiago Ribeiro (INES)/ Doutorando do PPGedu – UNIRIO (Co-orientador)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro
Dezembro
2017

FAZER-SE DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA: PENSANDO PRÁTICAS
DE *ENSINOAPRENDIZAGEM* DE FORMA EMANCIPATÓRIA NO
PIBID/EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIRIO

Rosiele Jossama da Silva Pacífico

Avaliada por:

Profa. Dra. Maria Cristina Rigoni Costa
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Data: _____/_____/_____

*Dedico este trabalho de conclusão do curso de
Pedagogia à minha família, que sempre acreditou
e me deu suporte para que minha formação nesta
graduação fosse possível.*

Agradecimentos

Agradeço à Deus que sempre fortaleceu meu espírito em todos os momentos difíceis pelos quais passei;

Aos meus pais, minha família, que sempre acreditando no poder transformador da educação me incentivou desde sempre a acreditar na educação como o caminho para a melhoria social e política do mundo no qual vivemos;

Aos meus professores do ensino médio por depositarem tanto amor e entrega no processo de *ensinoaprendizagem*, me incentivando, e mostrando que é possível conseguirmos se lutarmos pelo que desejamos;

Ao meu tio e co-orientador Tiago Ribeiro, que sempre foi motivo de inspiração e orgulho, e que muito tem me incentivado e auxiliado na escrita deste trabalho;

À minha orientadora, Carmem Sanches pelas trocas e aprendizados ao longo destes anos, que contribuíram para a minha transformação enquanto pessoa e docente em formação;

Às professoras e crianças que fizeram parte do meu processo formativo como docente, me mostrando a beleza de se aprender no encontro com o outro;

*“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 poética 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, e
no pensamento, folhas secas que se esfarelam
abandonadas.”*

Tiago Ribeiro

ROSIELE JOSSAMA DA SILVA PACÍFICO. FAZER-SE DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA: PENSANDO PRÁTICAS DE ENSINOAPRENDIZAGEM DE FORMA EMANCIPATÓRIA ATRAVÉS DO PIBID/EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIRIO. Brasil, 2017, 56 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RESUMO

A presente monografia tece reflexões acerca de meu processo formativo enquanto estudante vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Educação Infantil da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com atuação no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Assim, trago reflexões de vivências que me tocaram enquanto pessoa e profissional em formação, ampliando meus modos de ver e pensar a infância, não como falta ou um “vir a ser” adulto, porém como potência, singularidade: as crianças como legítimos outros com os quais precisamos buscar uma escuta mais sensível ao que elas têm a dizer. A pesquisa mostra um processo formativo vivido de forma compartilhada, coletiva, atravessado pela descoberta da beleza de se aprender com o *outro*, no/com o cotidiano da escola, pela descoberta da importância de tecermos modos emancipatórios de *ensinoaprendizagem* que tornam esse processo mais significativo para as crianças e professoras. Assim, a monografia apresenta o cotidiano e a própria prática docente como *espaçostempos* privilegiados de (trans)formação e como possibilidade de criação e invenção, principalmente quando o vivemos de maneira compartilhada, coletiva.

Palavras-chave: Formação docente; Cotidiano escolar; PIBID Educação Infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
PIBID: Formação Docente e Parceria Universidade - Escola	16
1.1 O PIBID/ Educação Infantil da UNIRIO: tecendo considerações	21
CAPÍTULO 2	
O campo de pesquisa: os encontros de Filosofia com Crianças e Experiências Outras	30
2.1 Percursos e caminhos metodológicos da pesquisa	32
CAPÍTULO 3	
Tecendo Reflexões Sobre Experiências Outras	37
3.1 Possibilidades, potências... ..	37
3.2 O Primeiro encontro de Filosofia Com as Crianças	42
3.3 Colóquio Internacional De Filosofia	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS?	52
REFERÊNCIAS	55

INTRODUÇÃO

Escrever uma monografia de final de curso abordando o tema “fazer-se docente no cotidiano da escola: pensando práticas de *ensinoaprendizagem* de forma emancipatória” me convida a revisitar minha própria história e pensar meu próprio processo de aprendizagem. Sempre acreditei na importância do estudar, provavelmente porque sempre ouvia isso das pessoas que me cercam desde a infância. Filha da classe popular, estudei a maior parte da vida em escolas públicas e fui entendendo a necessidade e a relevância de se ter acesso à educação, “consumir” os conhecimentos e as informações a que eu tivesse acesso e agarrar e aproveitar as oportunidades, que não eram muitas.

Como acontece com muitas pessoas das classes populares, foram depositadas em mim muitas expectativas e sonhos; expectativas e sonhos de uma família que não teve muito acesso à escola e não pôde frequentar um curso superior. Cursei o ensino médio em uma escola pública da zona norte do Rio de Janeiro, onde tive professores maravilhosos, que incentivavam o pensamento crítico da turma, ensinavam, aprendiam, conversavam, compreendiam, nos legitimavam ao escutar nossa voz, empoderando nossas falas. O inspetor sempre dava “bronca”, mas nos deixava burlar algumas regras. Existiam, é claro, os professores que preferiam práticas mais tradicionais – ou estas eram as únicas que conheciam -, mas, ainda assim, não tive grandes problemas com isso. As experiências que tive como estudante e pessoa, mais precisamente durante o ensino médio, fizeram meu amor e interesse pela escola aumentarem.

Prestei o Enem no meu último ano escolar, em 2013, e ingressei em uma universidade pública logo no início do ano seguinte. Fui cursar Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, a UNIRIO, o mesmo curso e mesma instituição no qual meu tio havia se formado há pouco tempo, tornando-se a primeira pessoa da família a conseguir um diploma de curso superior. Fui a segunda a ingressar na universidade para dar continuidade a um sonho e realizar um desejo meu e da minha família. Uma conquista da qual tenho muito orgulho!

Assim que ingressei na universidade, tudo era muito novo. Os lugares, antes tão distantes, agora faziam parte do meu caminho diário. Sentia ansiedade em saber como seria ocupar o lugar de universitária, quais seriam meus aprendizados, dificuldades e muitas outras coisas! Ansiava por saber o quão especial seria agarrar a oportunidade de estudar em uma instituição de ensino superior, algo tão novo para mim quanto para minha família, que ouvia as experiências vividas e contadas por meu tio, o único até então a ter

passado pelo processo pelo qual eu passava até então. Éramos, naquele momento, a prova de que a educação, embora não possa muito, alguma coisa pode, como nos fala Paulo Freire (1996). No nosso caso, no caso da nossa família, vinha dela a renovação da esperança!

Nos primeiros períodos, sentia felicidade por estar ocupando aquele espaço, mas em relação ao processo de ensino e aprendizagem, devo ser sincera e dizer que já sentia saudade da escola, não porque fosse mais fácil estar nela, mas porque, para mim, o comprometimento dos estudantes na universidade parecia ter um engajamento menor do que os das pessoas que estudavam comigo no período de ensino médio. Com um tempo, fui me adaptando ao ambiente e às pessoas que o frequentavam, mudando e adaptando minhas práticas e pontos de vista.

Durante minha formação na graduação do curso de Pedagogia da UNIRIO, fui desafiada a pensar sobre a importância do “tornar-se” professora a partir não apenas da teoria estudada na universidade, mas a partir das experiências cotidianas vividas no espaço escolar. Essa relação entre a importância das práticas docentes estarem entrelaçadas ao cotidiano da escola e das singularidades dos estudantes já não estava para mim tão distante, uma vez que, durante meu ensino médio, pude fazer parte de uma instituição onde os professores apresentavam esse engajamento com as práticas cotidianas, nos inserindo na relação de *ensinoaprendizagem*¹ como agentes e não apenas receptores vazios, ideia que Paulo Freire (1996) denuncia como sendo uma educação bancária.

No entanto, somente quando ingressei na universidade essa concepção foi ficando mais clara, pois, logo no início da minha graduação, passei pelo processo seletivo para participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID², que abria o edital para o segmento da educação infantil na universidade pela primeira vez naquele ano.

Entre para o grupo, formando, com outras treze estudantes, além da minha orientadora Carmen Sanches Sampaio, e das duas professoras supervisoras do PIBID na escola, o primeiro grupo de educação infantil do Programa na UNIRIO. A partir de então, minha formação ganhou experiências que casavam a teoria estudada no curso de

¹ Faço a escolha por escrever *ensinoaprendizagem* dessa maneira, juntos, porque aprendi com Sampaio (2008) que se trata de dois processos inseparáveis.

² Apresento melhor o PIBID mais adiante.

Pedagogia e a prática vivida no cotidiano escolar devido às observações e atuações do grupo de estudos do PIBID em uma escola pública.

Com o Programa, atuamos no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, onde fui aprendendo a valorizar os acontecimentos do cotidiano escolar e as possibilidades que nos são apresentadas pelas crianças, para, a partir de então, elaborar propostas que surgem no cotidiano através da prática, com o uso de embasamentos teóricos.

Pensar na valorização dos acontecimentos cotidianos é também refletir sobre as práticas e os saberes docentes. Uma ideia que vai se contrapor à identidade do professor do início do século XVII, pensada por Comenius, através de sua *Didática Magna* (2013), na qual o autor já sinalizava um perfil que perduraria por um longo período de nossa história; perfil esse que considera o professor como mero executor de atividades já selecionadas e direcionadas à sua prática, tornando-a tecnicista. Pensar dessa forma é, como tenho aprendido ao longo de minha formação, desconsiderar os saberes do professor e reduzir os alunos a meros receptores, como diz Geraldi (2010, pg.85): “(...) a redução do professor a executor se dá também no contexto em que o outro elemento da tríade, o aluno, é tomado como uma espécie de receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar”.

Esse pensamento em que as práticas docentes continuam divididas entre a produção e a transmissão de conhecimento prossegue até hoje, em pleno século XXI, com mais ou menos força. Por isso, é preciso refletirmos sobre a necessidade de mudanças em relação às concepções de *ensinoaprendizagem*, uma vez que os saberes do professor e do estudante devem ser considerados, validados, tornando-se ambos agentes da construção de seus próprios conhecimentos e ações.

Se pararmos para pensar, o aluno, segundo a etimologia da própria palavra, é um “ser sem luz”, uma tábula rasa, precisando ser preenchido. Ao contrário disso, acredito que o aluno é um indivíduo que também tem vivências, experiências e carrega consigo diferentes formas de ver, entender e experienciar o mundo. Mais do que aluno, é um estudante, e o professor, nesse sentido, não é mero transmissor de conhecimentos já prescritos e determinados, mas é alguém que constrói e potencializa saberes junto com os estudantes.

Nessa perspectiva, a escola se torna espaço de construção quando, em seu cotidiano, criam-se conhecimentos e renovam-se teorias. Afinal, como dizia Paulo Freire, “o critério da verdade é a prática”, e é na prática que se constitui a aprendizagem e o

conhecimento, sendo ela a grande formadora e validadora das teorias, as quais se constituem para dar embasamento à própria prática, e não o contrário. Então, faz-se necessário olhar a escola sob uma perspectiva que não a considere apenas como um lugar com práticas defasadas, mas ir além dessa visão também hegemônica, para entender a escola como um lugar de criação, invenção (SAMPAIO; RIBEIRO; VENÂNCIO, 2017).

A partir disso, é possível compreender as dificuldades no que diz respeito às mudanças de práticas docentes, já que estas deslocam a visão que considera o professor como detentor do saber, herdada culturalmente, com uso de métodos entendidos durante muitos anos como corretos e, portanto, modelos a serem seguidos não apenas na escola, mas também na sociedade como um todo, visto a correlação entre sociedade-escola.

Devemos, assim, atentar nosso olhar para a escola sob uma perspectiva diferente, percebendo a sua beleza, sua potência. Isso é possível a partir do momento em que nos instalamos na escola a fim de investigar a complexidade de seu cotidiano e perceber, a partir de então, a riqueza que esse cotidiano revela para o processo de *ensinoaprendizagem*, refletindo nas possibilidades de reinvenção, recriação do próprio processo na/da escola.

É importante atentarmos, dessa maneira, para a questão da singularidade, que não significa, aqui, um exercício de individualidade, mas uma escuta necessária em relação à alteridade, ao respeito, reconhecimento e legitimação das diferenças como também constituintes de todos nós. Isso significa que ser singular é ser único, de modo que cada estudante e cada professor é único e contribui, do seu modo, para fazer da escola o que ela é.

Mas, como pensar em práticas que legitimem as diferenças e as singularidades - e portanto a heterogeneidade -, se ainda hoje a homogeneidade é a referência para pensar as práticas escolares? Penso que questionamentos como esse reforçam a necessidade de pensar e agir através de práticas emancipatórias.

Necessitamos então aguçar nosso olhar a fim de encontrar possibilidades naquilo que se manifesta na complexidade do cotidiano e, para isso, é preciso que o vivamos e nos aceitemos como seres inacabados, condenados à necessidade de reaprender, refazer, recriar, repensar, escutar, como nos provoca, mais uma vez, Paulo Freire (1996).

Será que se trata de reinventar as práticas escolares? De reinventar a escola? Quem poderá reinventá-la a fim de que ela abra possibilidades para experienciar o vivido no cotidiano? Ela precisa ser reinventada ou ela já está sendo reinventada hoje, por

professores e estudantes, adultos e crianças? Ora, me parece justo pensar que é a escola que se reinventa, se refaz, na coletividade, no encontro com o outro, no cotidiano.

Não há sentido falar sobre mudanças de práticas e necessidade de inovação em ambiente diferente, com indivíduos que não fazem parte e não compreendem o espaço em questão. Com isso, quero dizer que é importante ouvir o que estudantes e professores têm a dizer, conforme insiste Carmen Sanches Sampaio (2008). O que crianças e professoras têm nos ensinado no percurso vivido durante o PIBID? Que aprendizagens tenho vivido durante a minha formação, no processo que vivencio no PIBID/ Educação Infantil da UNIRIO?

No Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência, mais precisamente no subprojeto de educação infantil, formado por quatorze estudantes do curso de pedagogia, além das duas supervisoras e da orientadora Carmem Sanches, como já assinali, pude discutir, durante os encontros que acontecem uma vez por semana na universidade ou na escola na qual atuamos, a importância do acontecimento, do trabalho com o vivido, o experienciado, o cotidiano, além do reconhecimento e legitimação das diferenças, provocando a ampliação da prática docente, dos estudantes e da comunidade escolar como agentes ativos do processo de *ensinoaprendizagem*.

Mais uma vez, retorno às lembranças do meu ensino médio, agora com outro olhar: um olhar atento, pedagógico, para perceber o quanto de amor, compromisso e entrega é depositado pela maioria dos professores os quais tive o prazer de conhecer e trocar experiências. Pensar formas alternativas, diferentes das tradicionais que desconsideram os estudantes, bem como as singularidades e diferenças pode não ser algo fácil, mas, com interesse na mudança de fazeres pedagógicos, é possível.

Relembrar as experiências que tive como estudante do ensino médio é relembrar as aulas criativas inventadas pelo meu professor de física, que sempre levava a turma para o laboratório; um laboratório que não era grande coisa, pois não era bem equipado. Era um espaço um pouco diferente das salas de aula, com muitos livros de química e física, a fim de mostrar os acontecimentos práticos a partir das teorias apresentadas.

Voltar a essas experiências é também relembrar falas como “lembrem-se: vocês são agentes de conhecimentos!” ou “Ihhh, isso é coisa de aluno, ser sem luz. Vocês são alunos???” , sempre ditas por um dos professores de física. Na época, achava essas falas engraçadas, apesar de já perceber a sua importância que ganhou mais força após meu ingresso na universidade. E voltar a essas experiências é, também, relembrar a professora de biologia com maquetes e aulas-passeio, na tentativa de se aproximar da nossa

realidade, das nossas falas e questionamentos; do professor de história que apresentava os conteúdos de formas alternativas, sob uma visão política, investigativa, instigando a turma a se tornar mais reflexiva, de modo que os conhecimentos construídos individual e coletivamente fossem socializados.

Tudo isso me ajuda a ter mais consciência da minha responsabilidade enquanto educadora, para ir em contraposição a um sistema que está configurado há anos, com as mesmas metodologias, mesma didática. Também é meu compromisso repensar as práticas docentes no sentido de revalidar diferentes formas de conhecimento. Como o PIBID tem me ajudado nesse processo? Que acontecimentos vivi e vivo na escola onde desenvolvemos o Programa que me levaram a pensar minha história e a minha própria formação? Em que medida vivenciar o cotidiano tem me ajudado a repensar meus modos de compreender tal prática pedagógica e o fazer docente?

Essas questões são o foco de minha pesquisa de monografia. Com elas, busco pensar sobre o próprio processo que tenho vivido na escola, por causa do PIBID, e como isso que tenho vivido me auxilia – ou não – a refletir sobre práticas emancipatórias possíveis. Mas não é só isso. Esta pesquisa também é um tributo aos meus professores, essas pessoas que tanto me ensinaram e incentivaram, esses sujeitos que fizeram diferença na minha vida, me mostrando que outra história é possível!

Assim, embora sinta falta de tudo aquilo que vivi na escola básica, agora é tempo de sentir os efeitos da saudade; saudade banhada de gratidão, de carinho e de esperança na transformação, na possibilidade de uma concepção de educação que considera os indivíduos como agentes, atuantes, participantes do processo de *ensinoaprendizagem*. Não só esperança, mas responsabilidade e compromisso!

Por tudo o que vivi e por saber que a escola é lugar de construção e aprendizagem, acredito que as mudanças devem partir dela e das pessoas que a formam, pois são estas que enfrentam as dificuldades do cotidiano. No coletivo, no encontro e na prática, são essas pessoas que sentem e, por isso, buscam e podem nos ajudar a saber o que precisa mudar.

Por isso, esta pesquisa. Uma pesquisa que acredita na escola como espaço de criação diária, de histórias que trazem saberes docentes e discentes os quais, por tanto tempo, foram silenciados, guardando as memórias da escola, as dores, as alegrias e as incertezas. É preciso enxergar a beleza e a riqueza da escola, é preciso ouvir os sujeitos da escola, dizem Célia Linhares e Regina Garcia (2001, p. 49), pois são os que a vivem e

a praticam os que a transformam no que é e possibilitam a transformação no que pode vir a ser.

Sendo assim, é na escola e com ela, agora através do PIBID, que procuro entender as práticas docentes a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes e professores sob uma perspectiva que valoriza as práticas tecidas no cotidiano e as singularidades, ou seja, é a partir da diferença, e não da homogeneidade, que procuro pensar a prática educativa e aprender com ela.

Assim, através das reflexões vividas durante minha atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e na Universidade, me proponho a pensar a importância da inserção dos estudantes da área de educação no cotidiano escolar desde a graduação, para a formação docente com enfoque em práticas emancipatórias. Para isso, foco na minha própria experiência e em como venho, com o cotidiano, experienciando o encontro com as crianças e professoras, no processo de me tornar docente.

CAPÍTULO 1

PIBID: Formação Docente e Parceria Universidade - Escola.

Muito do que penso hoje sobre educação e sobre ser professora só é possível pela experiência que tenho vivido, desde o meu primeiro período, como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID. Conforme informações disponíveis no site da Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), o PIBID é um Programa Institucional, de abrangência nacional, sendo uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Através do Programa, são concedidas bolsas a estudantes da licenciatura que participam dos projetos a ele relacionados, desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior, em parceria com escolas da rede pública de ensino da educação básica de todo o Brasil. No bojo do PIBID, os estudantes devem se inserir no contexto escolar para que, desde o início da formação acadêmica, possam desenvolver atividades didático-pedagógicas sob a orientação do professor da escola pública vinculado ao Programa e do professor da licenciatura.

O Programa, conforme informações do site da CAPES³, tem como objetivo:

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 oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem oportunidades de criação e 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-os 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.

São concedidas pela Capes cinco modalidades de bolsa para as Instituições participantes do projeto: A de **Iniciação à Docência**, para os estudantes da licenciatura; **Supervisão**, para os professores das escolas públicas da educação básica que supervisionam bolsistas da licenciatura; **Coordenação de área**, para os professores da

³ Para essas e mais informações, acessar: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>.

licenciatura que coordenam os subprojetos; **Coordenação de área de gestão de processos educacionais**, para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na Instituição de Ensino Superior; e **Coordenação Institucional**, para o professor da licenciatura que coordena o PIBID na Instituição de Ensino Superior.

Para participar do Programa, as Instituições de Ensino Superior, as quais podem ser públicas ou privadas desde que ofereçam curso de licenciatura, devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência de acordo com o Edital de Seleção publicado. São, no total, 284 Instituições de Ensino Superior participantes do Programa em todo o território brasileiro, sendo a região sudeste a maior em número de Instituições participantes do Programa, segundo os dados do último levantamento da Capes, no ano de 2014, e 29 projetos PIBID Diversidade⁴, totalizando o número de 313 projetos em todo o território nacional. Além disso, são ofertadas 70.192 bolsas 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 institucional, o que nos mostra um pouco da dimensão e da importância do PIBID enquanto política pública em âmbito nacional, com uma abrangência tão ampla.

O Programa tem me permitido compreender a escola como espaço privilegiado de produção de conhecimento e de saber. No entanto, esse conhecimento criado na/pela escola é silenciado pela maioria das políticas públicas voltadas para a área da educação e para a formação de professores, devido à posição em que a escola é colocada diante da sociedade: um lugar que não condiz com a sua realidade, ou seja, que não a enxerga como lugar de resistência, luta, criação, produção de conhecimentos, debates, dificuldades, conquistas, perdas, aprendizado etc. A escola pública é colocada no lugar da ausência, da incapacidade, como nos alertam Sampaio, Ribeiro e Moraes (2014), e, através desse pensamento, são geradas políticas públicas que não dialogam com a escola, mas que se propõem a resolver os problemas que aqueles que a compõem, em geral os professores, não seriam capazes de solucionar, ainda de acordo com os autores citados.

Alguns cursos de “capacitação” para professores, ofertados pela Prefeitura do Rio de Janeiro por exemplo, enfatizam essa concepção, ao já considerar os professores incapazes, trazendo como objetivo a transmissão de técnicas que os tornem preparados

⁴ O PIBID tem uma vertente que atende aos 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.

para alfabetizar. Além de considerar o professor incapaz de ensinar, atribui às técnicas a resolução da questão do problema, tornando a educação meramente tecnicista.

Na minha leitura, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência parece trazer ainda um pouco dessa visão, ao sugerir que os Coordenadores dos programas das universidades escolham, para participar do mesmo, escolas que apresentem baixo Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica) ou, ainda, quando sugere trabalharmos com turmas denominadas ‘grupos de aceleração’ ou com crianças que precisam de “reforço escolar”. Ou seja: até que ponto não se espera do PIBID, segundo a lógica da Capes, que seja um elemento “iluminador” da escola? Talvez sobre esse ponto seja importante pensar...

Alguns relatos de experiências vividos por bolsistas de outros subprojetos da UNIRIO me fizeram pensar que há ainda uma visão, pelo menos por parte de alguns docentes da universidade, que entende a instituição de ensino superior como a única que detêm o saber capaz de salvar, ensinar à escola. A partir dessa perspectiva, respaldada também pelas políticas públicas, se desenvolve muitas vezes uma relação vertical, de desigualdade entre a universidade e a escola, seguindo uma concepção que entende a instituição de educação básica de forma negativa, assim como seu corpo docente como aquele que é incapaz de ensinar, incompleto de saber. No que diz respeito à instituição de ensino superior, parece que o termo “superior” se refere também, nessa perspectiva, a seus professores e pesquisadores; superiores em relação aos professores da escola básica que, por incapacidade, precisariam de apoio, de orientação para ensinar.

Continuamos, então, com uma visão ultrapassada em relação à educação e à formação, pautadas em uma relação hierarquizada social e politicamente. Vemos, então, uma lógica de separação onde a universidade é lugar do pensar e a escola, do fazer (SAMPAIO; RIBEIRO; MORAIS, 2014). Essa separação entre pensar e fazer é que coloca a universidade em lugar de superioridade em relação à escola, uma vez que ela adota a posição de pesquisa, produção de conhecimentos, enquanto a escola se destina a realizar práticas tecnicistas de ensino ou de “aplicar” o que aprende da universidade. Ora, a mesma lógica da “educação bancária” denunciada por Paulo Freire (1996) está aí! Lógica que, muitas vezes, se perpetua nas relações vividas com as crianças no cotidiano da escola. Muito se critica os professores da escola básica por uma “relação bancária”, de transferência de conhecimentos. Quase não se denuncia essa mesma lógica nas ações e políticas de formação, por parte do poder público ou por parte das próprias universidades.

Ainda de acordo com Sampaio, Ribeiro e Morais (*Idem*), essa abordagem parte do pressuposto de “desigualdade de inteligências”, isto é, a ideia de que uns sabem mais e outros sabem menos. Por que a necessidade de separar teoria e prática quando, na verdade, elas deveriam articular-se? A prática deve estar embasada na teoria, que, por sua vez, se transforma quando também pensada a partir da prática vivida no cotidiano escolar.

Entretanto, há como generalizar e afirmar que esta é a única lógica presente num Programa que atende a todo o Brasil? Se considerarmos que nosso país tem extensões continentais, podemos deduzir o tamanho, abrangência e importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a educação. Sendo assim, cada IES (Instituição de Ensino Superior) tem um projeto próprio que, embora siga as diretrizes do Programa, apresenta suas singularidades marcadas por suas próprias culturas institucionais e modos de funcionamento internos. Na universidade da qual faço parte, pude perceber diferenças entre os subprojetos devido à concepção de educação de cada coordenador.

Através da minha experiência como bolsista do PIBID na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, tenho a visão de que, de modo geral, o Programa apresenta, na UNIRIO, ideias que desconstruem uma concepção de formação para a escola, deslocando, dessa maneira, a concepção de que a universidade tem o poder de salvação, para dar lugar a uma concepção que investe no trabalho conjunto entre universidade e escola, através de práticas de atuação dos bolsistas, coordenadores e professoras que estudam e pesquisam de acordo com as experiências vividas no cotidiano escolar. Escola e universidade, universidade e escola como lugares de produção de saberes, conhecimentos, práticas e teorias (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011).

A escola básica e a universidade devem, então, conversar, narrar e compartilhar saberes tecidos na prática, no cotidiano e nas teorias que as embasam, no intuito de promover a “igualdade”, lidando e reconhecendo o outro como “legítimo outro” (MATURANA, 1998), em contrapartida a uma visão hegemônica que subvaloriza a escola básica.

A universidade, com suas teorias, práticas e pesquisas muito pode colaborar para o processo educativo, desde que em trabalho conjunto com a escola. Para isso, é preciso que se abandone a ideia de que educar é um ato tecnicista, de transmissão e que, portanto, a universidade é capaz de transmitir aos professores da educação básica as técnicas, moldes e os conteúdos que devem ser transmitidos em sala de aula. A teoria pode e deve ser pensada também de acordo com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar,

tornando mais próxima a relação entre teoria e prática, como nos provoca Paulo Freire (1996), afinal, mais do que uma técnica, a educação é um ato político, um ato dialógico! Dessa maneira, mudamos a perspectiva de que a escola é o lugar da incapacidade para dar espaço ao pensamento que contempla o diálogo, a escuta, o “professor reflexivo” (SCHÖN, 1992), ativo no processo educacional e “pesquisador de sua própria prática” (ESTEBAN; ZACCUR, 2008), um sujeito que tece, através das suas experiências cotidianas, reflexões que potencializam seu fazer docente.

A parceria entre universidade e escola acaba com a ideia de transferência de conhecimentos, investe não numa perspectiva bancária, mas “dialógica” (FREIRE, 1996) e, portanto, põe em questão a lógica da verticalidade, da hierarquia, para propor uma relação de troca de experiências, em que se investe na pesquisa pautada na *prácticateoriaprática*⁵, na investigação do próprio fazer docente. Ou seja: escola e universidade aprendem e ensinam juntas, são espaços que se retroalimentam, como nos convidam a pensar também Ribeiro, Sampaio e Souza (2016).

Tendo em vista a dimensão e a característica múltipla do Programa, venho agora me debruçar sobre o PIBID na Instituição da qual faço parte, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que apresenta 8 subprojetos, sendo eles das licenciaturas de Música, Filosofia, Letras, Ciências e Pedagogia – esta última apresenta três eixos e, sendo assim, três subprojetos diferentes: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além do subprojeto de Interdisciplinaridade, o qual contempla estudantes de diversas licenciaturas, atuando em um mesmo espaço.

Insisto em destacar a multiplicidade do PIBID, o que traz consigo uma diversidade de pensamento, práticas e atuação nas diversas escolas, de acordo com os diferentes cursos e seus coordenadores, que trabalham de acordo com suas concepções de educação e ensino, direcionados de acordo com as diretrizes gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Com a finalidade de realização desta pesquisa de monografia, vou me debruçar sobre a experiência que tenho vivido no PIBID de Educação Infantil da UNIRIO, do qual faço parte.

⁵ Faço a escolha por escrever *prácticateoriaprática* dessa maneira, juntos, porque aprendi com Sampaio (2008) que se trata de processos inseparáveis e que se retroalimentam, em um movimento contínuo.

1.1 O PIBID/ Educação Infantil da UNIRIO: tecendo considerações.

Faço parte do subprojeto de Educação Infantil da UNIRIO, junto com outras treze estudantes, também do curso de Pedagogia, com a orientação da professora Carmem Sanches Sampaio. Atuamos, em nosso subprojeto, com as crianças da educação infantil e primeiros anos de escolaridade dos anos iniciais do ensino fundamental, com orientação das professoras supervisoras Renata Alves e Elaine Matias, em uma escola pública da zona norte da cidade do Rio de Janeiro: o Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

O ISERJ foi fundado em 1880 e tem grande valor histórico para o estado do Rio de Janeiro. A instituição foi criada para abrigar a Escola Normal da Corte, estando atualmente vinculada à FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica). A instituição atende desde a creche até o ensino superior em educação, com a oferta do curso de licenciatura em Pedagogia, além de cursos de pós-graduação *lato sensu*. O Instituto possui um amplo espaço que alunos e professores podem utilizar para a realização de atividades pedagógicas.

O espaço destinado à educação infantil, no qual estou inserida, conta com uma área externa, onde funciona um parquinho usado pelas crianças, sala de eventos, refeitório, cozinha, um espaço com brinquedos, sala de jogos, música, experimentos, brinquedoteca, banheiros e salas onde funciona a parte administrativa.



Imagem 1: Área externa destinada à Educação Infantil

No parquinho, as crianças muito se divertem e, durante esses momentos, assim como em outros espaços, pude ter experiências muito significativas para a minha formação. O espaço destinado à Educação Infantil, além de tudo, é bem colorido. As paredes do corredor funcionam como grandes murais expositivos onde podemos ver os trabalhos realizados pelas crianças de todas as turmas. Há desenhos, pinturas, colagens, tanto no corredor quanto nas salas de aula. Além disso, os objetos, como mesas e cadeiras, são menores, pois foram pensados para facilitar o uso das crianças.



Imagem 2: Parte do espaço destinado à Educação Infantil

O Instituto, como Centro de Referência de formação de profissionais da educação, está ligado, conforme mencionei anteriormente, à Fundação de Apoio à escola Técnica (FAETEC), vinculada, por sua vez, à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia desde a sua criação, em 1997. A FAETEC⁶, criada a partir da lei nº 2.735/97 e alterada pela Lei nº 3.808/02, é uma entidade sem fins lucrativos com ampla oferta para educação profissional e tecnológica, tem atuado em algumas unidades, como o ISERJ, apostando em uma educação de formação profissional e tecnológica pública, gratuita e de qualidade. Sendo assim, podemos afirmar que o Instituto de Educação apresenta uma realidade diferente da maioria das escolas da rede pública, por estar vinculada a uma Fundação de Apoio e diretamente à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

No entanto hoje, devido à crise econômica e política pela qual estamos passando no Rio de Janeiro por causa da má gestão e desvio do dinheiro público em nosso estado, o corpo docente do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro está sem seus salários garantidos, uma vez que não são pagos com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por não estarem vinculados à Secretaria de Educação, e sim à Secretaria de

⁶ Para mais informações, acessar: <<http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/apresentacao-faetec>>.

Estado de Ciência e Tecnologia, mesmo que sejam docentes da escola básica. Assim, encontram-se, hoje, sem salários de ao menos três meses, além das férias e do 13º salário de 2016!

Voltando às nossas ações, em nosso grupo de pesquisa, acompanhamos as crianças e a rotina escolar uma vez por semana, com atuação prática, entrando nas salas de aula e participando ativamente das atividades cotidianas. Além disso, nos reunimos para nos encontrarmos, também uma vez por semana, a fim de realizarmos reuniões em que discutimos os acontecimentos vividos na escola durante nossas práticas e compartilhamos nossas experiências, dificuldades e aprendizados com as crianças, criando, assim, uma rede de diálogo entre teoria e prática.

A maior parte de nossas reuniões acontece no próprio Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, com a finalidade de estarmos mais próximos do corpo docente da escola e das crianças, para além do dia destinado a aprendermos com elas a partir das práticas vividas no complexo cotidiano escolar. Por isso, durante a parte da manhã, todo o grupo do PIBID/ Educação Infantil da UNIRIO se reúne em uma das salas do prédio destinado ao segmento da educação infantil.

Quando chegamos à escola, logo as crianças vêm correndo pelos corredores nos cumprimentar, abraçar e, ao perceberem que todo o grupo está chegando, é comum ouvi-las dizer:

- Hoje é dia de Pibid!

Ao entrarmos na sala onde nos encontramos, nos deparamos com uma mesa de café da manhã com jarra de suco, café e bolo preparada por Elaine, professora da educação infantil e supervisora do PIBID. Essa forma de recepção, tanto em relação às crianças quanto ao preparo carinhoso da mesa para o café da manhã, provoca a criação e o fortalecimento de vínculos afetivos, já que formamos mais que um grupo de estudos, mas um grupo de amigos que, juntos, aprendem a viver e experienciar as surpresas e belezas do cotidiano escolar. Com a mesa no centro da sala, nos sentamos em volta para começarmos a narrar nossas descobertas, desafios, conquistas, dificuldades... vivenciadas no cotidiano escolar.



Imagem 3: Grupo PIBID/Educação Infantil reunido

É através da organização em formato de círculo que vamos nos conectando com as falas em nossa conversa. Através da circularidade da roda, exercitamos a circularidade da palavra, do pensamento, das ideias, como nos provoca Ana Paula Venâncio (2009, p. 15):

(...) A roda, *espaçotempo* de conversa compartilhada e de “escuta” de si e do outro, se torna, também, espaço de mediação, ligação, socialização de saberes, de discussão, estreitamento de laços de amizade, de afetividade, de **ser mais**. *Espaçotempo* de circularidade de ideias, de diálogo, de interlocução (VENÂNCIO, 2009, p. 15. Grifos da autora).

Nós, bolsistas, junto com Carmen, coordenadora do subprojeto, Elaine e Renata, professoras da educação infantil e supervisoras do PIBID, e José Ricardo, doutorando em educação pela UNIRIO, pesquisador da formação docente no contexto do Programa, formamos o grupo de estudos do PIBID/Educação Infantil da Universidade. Além de nossa presença, há algumas professoras da escola que se sentem à vontade e curiosas para conhecer e participar de nossa reunião, aumentando as possibilidades de troca de experiências vividas no cotidiano escolar. Assim, por vezes, é comum juntarem-se a nós, no processo de discussão e estudos direcionados ao nosso processo de formação docente no/com o cotidiano escolar, fortalecendo a parceria universidade/escola, em um espaço onde todos têm voz e trocam experiências a fim de pesquisar e pensar a própria prática docente.

É no desafio de transformar a dicotomia universidade/escola que, em grupo, acreditamos na possibilidade de pensar ações pedagógicas que se afastam de modelos tão antigos, tradicionais e hierarquizantes como os embasados pela lógica bancária de educação. Entendemos e apostamos nesta parceria compreendendo que em ambos os espaços seja possível e necessário o pensar e fazer atribuídos de mesma importância e sentido para o campo da educação. Em outras palavras: no PIBID, vivemos na prática algo que defendemos teoricamente: escola e universidade são espaços de saber, conhecimento, ensino e pesquisa. Assim, vamos trocando as certezas por outras possibilidades. Não precisamos ter definição sobre todas as coisas... vamos experimentando outras formas de ver o mundo!

Através do PIBID, vivi múltiplas experiências formativas que valorizam e reconhecem a importância do pensamento e das práticas das professoras da educação básica vivenciando, dessa forma, a relação de troca entre a escola e a universidade, ou seja, é através do Programa que consigo vivenciar essa relação de parceria!

Na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, o PIBID de Educação Infantil tem como objetivo colaborar com a formação dos estudantes de licenciatura, inserindo-os no cotidiano escolar, junto aos professores coordenadores do subprojeto na escola e ao coordenador do subprojeto na universidade, para que, através do “mergulho no cotidiano escolar” (ALVES, 2010), os estudantes possam vivenciar novas práticas pedagógicas, refletindo sobre o contexto escolar e compreendendo, assim, a aprendizagem dos estudantes e o funcionamento da organização da escola.

Dessa forma, o subprojeto aposta no trabalho de pesquisa, criação e investigação, construído com a escola e não para ela, uma vez que entendemos a formação de maneira colaborativa, através do contato com o cotidiano escolar. Apostamos, insisto mais uma vez, na circularidade *prácticateoriaprática*, que contribui para uma formação compromissada com saberes e experiências tecidos pelos professores, uma formação voltada ao provocar o pensamento, a indagação, a dúvida, a conversa. Ao fomentar a inquietude, vamos nos tornando professoras que compreendem a beleza e a importância da heterogeneidade, do encontro, do desafio, porque o cotidiano é lugar complexo e de produção de saberes (SAMPAIO, 2008). No diálogo com a escola, na vivência do cotidiano, vamos potencializando nossas práticas, nos reinventando, transformando, estranhando, questionando ao viver a complexidade do dia a dia da escola.

Investindo no processo de formação contextualizado com a realidade da escola em que nós bolsistas estamos inseridos, através do diálogo entre o vivenciado aí e de

nossas narrativas escritas e orais, abrimos possibilidades para estudar de forma reflexiva nosso próprio processo de formação, adotando, assim, uma postura investigativa sobre nossa prática. Através das reflexões e aprendizagens que tive no/com o cotidiano escolar durante minha atuação no PIBID de Educação Infantil, posso compreender a importância de um processo de *ensinoaprendizagem* contextualizado com a realidade da educação pública.

Realizar nossos encontros no prédio da educação infantil nos proporciona estar presentes e descobrir, cada vez mais, a beleza do encontro, do acontecimento. Proporciona, também, acontecimentos únicos, narrar nossas aprendizagens com o cotidiano, ainda inseridos e atravessados por ele, ao sermos interrompidos com o bater na porta da sala de uma criança que gostaria muito de abraçar alguma Pibidiana que acompanha a sua turma, ou para perguntar porque nos reunimos toda a semana e ficamos dentro daquela sala...



Imagem 4: Crianças em roda

Quando olhamos para as crianças brincando do lado de fora da sala, quando temos de responder ou instigar o pensamento das crianças em relação às suas perguntas sobre nossos encontros, experienciamos o inesperado, nos lembramos de vivências tidas no mesmo lugar e então temos ainda mais inspiração para trabalhar nossas narrativas e pesquisar nossas práticas. Temos oportunidade de aprender com as crianças! E em relação

a essa aprendizagem, muito compreendi ao dialogar com as palavras de Bernardina Leal (2004, p.22), que nos convida a

(...) aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer. Talvez a infância, assim como a poesia, não precise ser analisada, mas sentida. (...) 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.

No Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do qual faço parte, são principalmente as crianças que nos tiram do lugar, que nos calam, que nos fazem pensar. Suas falas e narrativas nos atravessam, nos provocam, nos mostram nossas inconsistências e incoerências. E o que podemos aprender se somos capazes de escutá-las? O que tenho aprendido com elas no Programa? Como tenho me transformado a partir do encontro e troca que tenho tido com elas? Como venho me formando a partir desse diálogo, escuta?

Nesse sentido, é importante dizer que o PIBID, política pública nacional cujo objetivo é investir na formação contínua de futuros professores com a escola pública, Programa implementado ainda na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, significou um marco nas políticas públicas voltadas para a formação, ao deslocar o foco que visava a capacitação pensada para a escola, para dar ênfase à importância de uma formação construída e experienciada com a escola (SAMPAIO, RIBEIRO, SANTIAGO, no prelo).

As reuniões resultantes dos encontros são divididas em duas partes. Durante a primeira, discutimos nossas experiências, aprendizagens e dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar em uma sala da educação infantil com Carmen, Elaine, Renata, José Ricardo e, às vezes, com as professoras do segmento que sentem interesse em participar de nossa discussão. Durante a segunda, vamos para o segmento destinado aos anos iniciais para nos encontramos com a turma da professora alfabetizadora Ana Paula, para darmos continuidade ao projeto *Filosofia com crianças*, pensado pelo grupo e iniciado com as crianças desde quando elas integravam o corpo discente do segmento da educação infantil, sob a docência de Elaine. Mas esta é uma outra história...

Nesta monografia, priorizo e foco em experiências que vivenciei com as crianças, colocando em discussão o meu processo formativo com elas, com as experiências vividas no cotidiano da escola e com as professoras das turmas com as quais tive contato durante

minha atuação no PIBID. Compartilho, portanto, uma formação que é coletiva e tão atravessada por outros, abrindo espaço para pensarmos a formação como um processo compartilhado e atravessado por acontecimento e experiências.

CAPÍTULO 2

O campo de pesquisa: os encontros de Filosofia com Crianças e Experiências Outras

Durante a realização das reuniões semanais do PIBID, através de textos lidos, estudos do nosso projeto de pesquisa e concepções em que acreditamos e investimos na infância como potencialidade, surgiu, por parte de Carmem e José Ricardo, professor pesquisador e doutorando em educação na UNIRIO, também integrante do grupo, a proposta da realização do Projeto de Filosofia com as crianças da turma cinquenta e um, das professoras Aline e Elaine, projeto já desenvolvido por ele em outro espaço.

A partir das experiências de José Ricardo, investimos na proposta dos encontros de filosofia. Desde abril de 2015, nos desafiamos, então, a filosofar com as crianças de cinco, seis anos de idade que formavam uma turma de infantil V do Colégio de Aplicação do ISERJ. Investimos no projeto, não no intuito de preparar as crianças para o estudo de filosofia que irá ocorrer anos adiante, mas com o objetivo de experienciar o pensamento com as crianças, entendidas por nós sob a concepção de Kohan (2004): como potencialidade, como força e devir e, ainda, pensar nessas experiências que nos formam e constituem-nos docentes através dos encontros, das experiências.

Terminado o ano letivo, as crianças com as quais iniciamos nossos encontros de Filosofia saem do segmento da educação infantil e iniciam o próximo ano letivo nos anos iniciais do ensino fundamental, com a professora Ana Paula Venâncio, com a qual já trabalhávamos em movimento de integração entre as crianças e os respectivos segmentos. Decidimos, então, dar continuidade aos encontros de Filosofia com o mesmo grupo de crianças, com as quais iniciamos o projeto pela primeira vez, o que provoca nossa caminhada para os anos iniciais do ensino fundamental, acompanhando as crianças que estavam inicialmente no Infantil V quando iniciamos os encontros, a fim de investir na potencialidade dos acontecimentos já vividos e dos que construiremos ao longo de mais uma caminhada.

São estes espaços os privilegiados nesta monografia, pois permitem uma aproximação às experiências vividas tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, com a professora Ana Paula. A escolha deles se dá pela integração realizada pelas professoras das turmas, entre estes dois segmentos, e por também receberem as estudantes e ações do PIBID/Educação Infantil da UNIRIO.

Assim, essa interação entre a Educação Infantil e os anos iniciais acontece porque a professora agora responsável pela turma, Ana Paula, já acompanhava nosso grupo de

estudos por também acreditar em uma formação docente potencializada pelo encontro cotidiano, na escola, com as crianças. É por acreditar na escola pública, na potencialidade da parceria universidade-escola e na potência do pensamento das crianças que tecemos redes que vão além da Educação Infantil. Assim, nos deixamos atravessar pelos acontecimentos vividos na escola para experienciar através deles, com as crianças e as professoras, uma formação construída com a escola. E quando falo em experiência, me refiro àquilo que me passa, me toca, me transforma, como diz Larrosa: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p.21). E uma experiência não acontece se não há o outro, a relação com o outro, o estar junto, o encontro com alguém ou algo que não somos nós: “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. (LARROSA, 2002, p.25).

E vale lembrar: para ser tocado, é preciso estar aberto para a escuta, o encontro com o outro. Isto porque, como nos fala ainda Larrosa (*Idem*), o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. E é através da disponibilidade, da abertura, que com as crianças vivemos momentos, acontecimentos que nos tocam. Deixamos, assim, a necessidade de apenas informar, explicar todas as coisas que existem, nos permitindo pensar, refletir com as crianças sobre elas. E nesse movimento de reflexão, movimentação do pensamento, somos tocados pelos acontecimentos, que passam a carregar mais sentidos: ao nos passar, experienciamos os momentos vividos.

Voltando ao PIBID e à escola, com a passagem do ano, o espaço onde atuávamos em nossos encontros de Filosofia com as Crianças já não correspondia mais ao espaço inicial, o da Educação Infantil, e agora as crianças já estão bem mais crescidas e empoderadas. O grupo de bolsistas do PIBID se manteve unido em sua grande maioria, no entanto, algumas bolsistas saíram do Programa, e então recebemos outras, modificando um pouco nosso grupo, mas mantendo as concepções com as quais já vínhamos trabalhando desde o início do Programa.

Em nossas reuniões, antes de nos encontrarmos com as crianças, decidimos, em grupo, as propostas que levaremos, planejando cada encontro de Filosofia, preocupados para que as propostas sejam convidativas à participação das crianças a fim de instigar nossas conversas, impulsionando nossos pensamentos para, a partir daí, irmos nos desafiando a pensar com os outros. Mas quando nos encontramos com elas, tudo o que havíamos planejado, sofre alterações. E essa é a beleza de estar aberto a trabalhar com o

cotidiano, o inesperado, a partir daquilo que as crianças tem a nos propor.

É através das experiências ocorridas nos encontros de filosofia com as crianças e das experiências e vivências que tive na escola com as crianças e professoras, através do Subprojeto PIBID/Educação Infantil da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que meu processo formativo no contexto do PIBID se apresenta como algo a ser investigado, não porque seja exemplar, mas porque me permite pensar minha própria trajetória formativa como transformação (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014).

Mas, como investigar uma experiência formativa? Como investigar minha formação através do Programa? Que instrumentos metodológicos são coerentes para não matar toda a vida, a complexidade e a interação de uma formação vivida com tantos outros sujeitos? Que concepção é coerente?

2.1 Percursos e caminhos metodológicos da pesquisa

Venho investigando a minha própria experiência de formação durante minha atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, na área da Educação Infantil desde o início de minha formação acadêmica na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO. Desde que ingressei no Programa, fui desafiada a refletir sobre as práticas docentes e, assim, fui me formando através das experiências vividas no cotidiano escolar com as crianças e professoras do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

Durante os anos em que atuei como bolsista PIBID, registrei em meu caderno de campo as experiências e vivências que obtive através do cotidiano da escola, junto às crianças, professoras e aos profissionais da educação. Além do caderno, tenho em arquivos fotografias que traduzem momentos significativos da minha formação. Esses registros me possibilitam ter ‘memórias’ dos acontecimentos já vividos, possibilitando, assim, que eu retorne a eles com o objetivo de fazer reflexões e pesquisas através das práticas cotidianas, ampliando significados e sentidos aos momentos que vivi. Logo, o caderno de campo, a “observação participativa”, fotografias, anotações e gravações são instrumentos dos quais me utilizo para a realização desta ação investigativa.

É então através das experiências, vivências e pesquisas no/com o cotidiano que venho refletindo sobre minha formação docente. Enquanto bolsista PIBID/ Educação Infantil da UNIRIO, aguicei meu olhar para as pequenas belezas do dia a dia da escola, agregando cada vez mais valor e sentido aos “gestos mínimos” (SKLIAR, 2014): as

belezas das pequenas ações, falas, conversações. Descobri, com Kohan (2004), a infância como potência, singularidade, inventividade, possibilidade, ao estudar com o grupo do PIBID e aprender principalmente com as crianças. Através da pesquisa com o cotidiano (GARCIA, 2003), do trabalho com narrativas, acredito na potência da investigação e da escrita, de acordo também com Larrosa (2011), que aposta que as vivências e experiências podem nos transformar ao nos atravessar, nos fazendo refletir e desconstruir certezas.

Estar aberta aos acontecimentos do cotidiano me permitiu pesquisar minha própria prática e, portanto, meu processo de formação, uma vez que passo a compreender o papel de professora pesquisadora da própria prática como um papel não apenas sobre o meu fazer, mas sobre mim mesma, uma vez que permite nos repensar, assim como repensar nossas verdades e crenças. Através dessa perspectiva, é fácil compreender o professor como autor de sua prática, alguém que também pesquisa, estuda, reflete, pode e deve tomar decisões acerca de seu modo de *ensinaraprender*.

Entendi com Esteban e Zaccur (2008) que a professora historicamente sempre foi pesquisadora de suas ações, uma vez que, não conseguindo se conformar com o fracasso escolar, por exemplo, procura através da reflexão de sua própria prática uma solução para problemas que a incomodam. No entanto, com o pensamento presente no discurso de que o professor não pensa, porque não cabe a ele pensar, e sim aos pesquisadores das universidades, o professor tem sido desqualificado, perde sua memória coletiva em relação às práticas de pesquisa. Por isso, insisto aqui na necessidade e potencialidade da parceria universidade e escola, no sentido de que as professoras recuperem essa memória de pesquisa, e a universidade compreenda a importância da professora como pesquisadora, e não apenas transmissora de conhecimentos que não partiram da necessidade de seus alunos nem da realidade da escola ou da turma com a qual trabalha.

Essa aposta nos exige mudanças nas formas de fazer e pensar a pesquisa. Afinal, se todos somos sujeitos legítimos, se todos temos o que dizer, temos portanto voz, se não, somos apenas objetos a analisar, a categorizar, então precisamos de modos de investigar que levem em conta a complexidade, a multiplicidade de vozes, as relações vividas no/com o cotidiano (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014). Por isso a escolha pelos estudos com os cotidianos (GARCIA, 2003).

A pesquisa com os cotidianos pressupõe a existência de diálogos. Diálogos com as crianças, seus responsáveis, com nossos parceiros de pesquisa do Programa, com os profissionais de educação, com as professoras, com os autores e pesquisadores com os quais trabalhamos sobre a perspectiva do cotidiano como potencialidade de formação.

Assim, através desse contato, desse diálogo, que aprendemos com o outro através de seu olhar sobre as coisas, os acontecimentos. Ou seja, é através do contato com o outro que nos formamos quem somos e é através desse diálogo que permanecemos em transformação.

Também, através do diálogo, podemos ver, nos dar conta daquilo que não percebemos sozinhos. E isto é pesquisa, é investigação! É no/com o encontro que partilhamos nossos desafios, conquistas, perdas, ganhos... e é assim que vamos nos constituindo quem somos, através do contato com nossos pares, afinal, habitam em mim vários outros, como nos falam Ribeiro, Sampaio e Souza (2016). Dessa maneira, percebemos as diferenças de pensamento, de ações, de forma a enxergar o diferente de maneira a torná-lo legítimo outro. É com esse olhar que mergulhamos no cotidiano da escola (ALVES, 2008):

O respeito pelo OUTRO que devemos ter - o *legítimo Outro*, como o identifica Maturana (1997), não porque assim o queremos mas porque o é de direito e legitimidade. Como isso se apresenta nas pesquisas que desenvolvemos? De modos diversos, mas sempre presente: pedindo licença respeitosamente para entrar em seus *espaçostempos* de vida, para com ele conversar nos momentos disponíveis; para *usar* (Certeau, 1994) suas memórias e suas palavras, as fotografias e documentos vários que nos coloca à disposição; ser testemunha de suas emoções, quando faltam palavras para dizer o que quer dizer... (ALVES, 2008, p. 42).

Quando estamos atentas aos acontecimentos da sala e às demandas dos estudantes, transformamos os acontecimentos em situação de pesquisa e aprendizagem, agregando mais sentido às nossas práticas e tornando o processo de ensino mais significativo aos estudantes e professoras. O PIBID me proporcionou, assim, uma formação que entende a docência como sempre constitutiva através da pesquisa do próprio fazer docente. Ajudou-me, também, a compreender a atenção como um elemento essencial ao pesquisador: sem atenção, como enxergar as belezas e preciosidades do cotidiano? Como enxergar a beleza das pequenas ações, falas, gestos? Como enxergar a beleza do que fazemos e do que vivemos?

A sala de aula é espaço para a troca, partilha de conhecimentos que provocam aprendizagens mútuas, a todos que se entregam para viver o processo de *ensinoaprendizagem* de forma a valorizar os diversos saberes, experiências e que se dispõem a errar, acertar e, portanto, aprender de forma significativa aquilo que os outros e nós mesmos temos para compartilhar. Em meio ao turbilhão de acontecimentos que

vivemos no cotidiano da escola, foi de essencial importância, para mim, as anotações que fiz em meu caderno de campo, o qual se tornou instrumento de grande relevância para minha pesquisa, meu processo formativo e escrita desta monografia.

Por isso, insisto que o caderno de campo muito me auxiliou nesse processo de observar e registrar preciosidades. Através dele, fui notando, ao reler com calma, as falas que revelam das crianças as suas curiosidades, os seus interesses, desinteresses, movimentos de reflexão acerca de infinitos assuntos, seus medos e descobertas. É com o caderno de campo que fui me provocando a refletir também sobre as minhas ações enquanto docente em formação, a partir das minhas descobertas no, do e com o cotidiano. Na prática, fui compreendendo o que é ser uma professora pesquisadora, ao presenciar como as professoras com as quais atuei no PIBID conduzem a turma. As rodas de conversa, em que privilegiamos as falas, o encontro, a escuta, a presença e que nos fazem sentir a energia das crianças, através de suas falas que revelam aquilo que se tornou interessante naquele momento de compartilhamento dos acontecimentos que provocaram cada um.

Penso no quanto Carmem insistia na escrita constante no caderno de campo, apostando na sua importância para registrar as belezas do cotidiano e potencializar a escrita. Agora, com a pesquisa para a monografia, essa insistência pela escrita reflexiva, narrativa ficou muito mais clara, mostrando o quanto foi importante escrever e refletir sobre as vivências e experiências que tive durante toda a minha atuação no ISERJ, através do PIBID.

Há dias em que as atividades não saem da rotina, tudo parece correr com a normalidade do esperado, no entanto, há dias em que nada daquilo que foi planejado sai de acordo com o que se esperou. É justamente quando o inesperado acontece que percebo a beleza da ação da professora pesquisadora de sua prática que, ao ser desafiada, transforma o momento considerado por alguns desastroso e desesperador, em um acontecimento que provoca o interesse das crianças, que passam assim a interagir de forma mais intensa com aquilo que está sendo proposto. Ou seja, pesquisar com o cotidiano é prestar atenção ao inesperado e tratá-lo não como desastre, como aquilo que foge ao controle, mas é compreender que não precisamos ter controle de tudo, durante todo o tempo. Pesquisamos o inesperado, o acontecimento, o que de alguma maneira foge à “normalidade” da escola e aprendemos com ele, a beleza de estarmos em sala de aula compartilhando descobertas inesperadas, como me ajudam a afirmar, outra vez, Carmen Sanches e Tiago Ribeiro (2014).

É em diálogo com os pensadores que venho trazendo aqui, com as experiências que tive enquanto bolsista do PIBID e com os tantos *outros* que me formaram quem sou e que interferem, portanto, em minha formação; em diálogo com concepções que apostam na importância e a beleza do cotidiano para pensar formas de educação que legitimem e pensem as diferenças como singularidades e entendam as crianças como sujeitos capazes de pensar, discutir, propor e criar também formas alternativas de se relacionar, que venho pesquisando minha prática. Narro, através desta monografia, minha formação a partir da perspectiva de formação docente tecida no cotidiano escolar, na busca por dar a ver práticas emancipatórias

Práticas emancipatórias não distantes, estranhas, desconhecidas, mas práticas das quais participei, vivi, experienciei e que, portanto, me tocaram no sentido de ampliar minha concepção de docência, educação. Mas não só isso, são práticas que potencializam as crianças, isto é, que veem o que elas são em vez de querer prepará-las para ser algo que deveriam ser; práticas que entendem a infância não como uma parte inicial da vida somente, fase em que nada se sabe, motivo pelo qual as crianças precisariam ser ensinadas sob a concepção de que são como tábulas rasas. Pelo contrário! Vivi e pude apreciar e aprender com práticas emancipatórias que elas (as crianças) muito têm a nos ensinar e que a docência não é, portanto, uma transmissão de conhecimentos, mas uma troca de saberes. As crianças como sujeitos que nos ensinam:

(...) as crianças são sujeitos da formação; são outros que nos deslocam, nos fazem tremer diante do acontecimento, do que não sabemos explicar nem podemos prever. Se temos ouvidos para escutar e olhos para ver, as crianças estão, todo o tempo e o tempo todo, provocando-nos, convidando-nos à desaprendizagem de nossas verdades mais caras e de nossos saberes que, muitas vezes, afastam-nos das dúvidas e das perguntas e, por que não dizer, dos nossos ainda não saberes! (SAMPAIO; RIBEIRO; VENÂNCIO, 2017, p. 73).

É com autores que trabalham com esta concepção com a qual venho me formando que desenvolvo reflexões e narrativas sobre a minha formação junto às crianças. Assim, entre tantas vivências tidas no cotidiano da escola, junto às crianças e professoras, trago algumas que muito me marcaram, proporcionando experiências que me provocam e me transformam enquanto pessoa e professora em formação.

CAPÍTULO 3

Tecendo Reflexões sobre Experiências Outras

Ao longo desta pesquisa, fui encontrando desafios e soluções. E, no diálogo com as crianças, as professoras, e outras Pibidianas, durante os anos de formação, trago algumas vivências que compartilho por terem sido mais que vivências, e sim experiências que me tocaram, me transformaram. As compartilho porque são acontecimentos que me provocam a pensar e a repensar minhas verdades, ideias, saberes. Uma espécie de abertura ao estranhamento de nós mesmos, de modo que a experiência abre espaço para uma formação enquanto transformação. Dessa forma, faço um convite à reflexão, a partir daquilo que aqui venho discutindo, através de meu processo formativo e das experiências que compartilho.

3.1 Possibilidades, Potências...

Era uma manhã como as outras no segmento da educação infantil do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, ISERJ, cheia de atividades e integração entre as crianças, turmas, segmentos, professores e escola. Mas, nesse dia, a professora de umas das turmas que estavam na sala levou para mostrar às crianças os acessórios usados por uma bruxinha que havia visitado a escola em um outro dia.

Fazendo suspense, com o intuito de deixar a atividade mais dinâmica e divertida, a professora ia tirando de uma grande sacola alguns acessórios e ia instigando as crianças a falarem se elas os reconheciam ou não. Primeiro, a professora pegou as meias coloridas, depois as luvas, o nariz, os óculos, o chapéu, um cordão... e, por fim, montamos a Bruxa Tagarela. Então, a professora propôs que as crianças desenhassem suas bruxinhas, e eu fui desenhar a minha também.

Enquanto estava fazendo o meu desenho, duas meninas pediram para me ajudar e, então, fomos colorindo e acrescentando outros traços. Paralela a essa atividade, havia grupos de crianças que brincava com massa de modelar e outras que brincavam com peças de montagem, já que não se interessaram muito em fazer o desenho. Interessada, então, nas outras atividades, uma das meninas deixou o desenho que estávamos fazendo, mas Karina e eu permanecemos colorindo juntas durante um tempo. Em meio à agitação da sala devido ao número de crianças e as outras atividades que ocorriam no momento, deixei

Karina terminando o desenho e fui auxiliar às crianças que estavam brincando com a massa de modelar.

Quando Karina terminou, aproximou-se de mim, me entregou o desenho e saiu correndo sem dizer nada. Peguei o desenho que fizemos em conjunto, mas quando olhei em seu verso, vi que ela havia escrito meu nome, quero dizer, o nome pelo qual me chamam na escola, assim como as crianças fazem em seus desenhos. Agradei a ela e pedi para que ela escrevesse também seu nome, já que o desenho era nosso.



Imagens 5 e 6: Frente e verso do desenho que fiz com as crianças, em especial, com Karina

Fiquei muito feliz pelo fato de as crianças se aproximarem de mim com o objetivo de construir juntos, acrescentar formas, cores e ideias a um desenho que inicialmente era meu. Esse movimento mostra a importância de percebermos a magia que existe em nossas atitudes e a necessidade de darmos espaço, potencializarmos as possibilidades permitindo que as crianças façam parte dos acontecimentos como agentes interativos do processo de *ensinoaprendizagem*. E talvez mais que isso, que as crianças nos surpreendam e nos ensinem a não subestimá-las.

Foi emocionante receber de Karina nosso desenho com meu nome escrito por ela no verso. E isso foi possível porque me mantive aberta para que Karina e a outra menina pudessem participar do desenho. É preciso entendermos as crianças como sujeitos pensantes, sociais, que contribuem durante todo o tempo com novas ideias e, a partir de

então, legitimarmos os saberes da infância como relevantes e tão importantes quanto tantos outros saberes. Através dessa abertura, pude experienciar esse momento, que me transformou, mudando meu olhar mais uma vez sobre a infância. Essa surpresa, preciso dizer, que se fez presente, ainda, pelo fato de existir em mim, uma concepção que pensa a criança como não tão capaz, quanto o adulto. Quando ela escreve o meu nome, ela estilhaça meu olhar inicial em mil pedaços, me provoca a pensar que ela, como criança, pode muitas coisas, muitas das quais estão fora da lógica do adulto, que, para saber e/ou se aproximar do que pensa e sabe uma criança, é preciso estar perto delas, abertos ao que elas tem a nos dizer.

Foi esta a minha primeira experiência com a escrita alfabética das crianças, que, nessa situação, me trouxe espanto devido à minha visão sobre a alfabetização e seu processo como sendo algo muito difícil e que aconteceria depois de etapas pelas quais as crianças passariam ao longo da vida. Visão um tanto quanto equivocada e adultocêntrica (KOHAN, 2004), mas que, devido à pesquisa com as crianças no cotidiano escolar, enquanto bolsista do PIBID, pude estranhar, no sentido de refletir, questionar, me refazer e aprender com elas o que realmente a infância tem a nos dizer. Fomos ensinados a acreditar que a educação deve seguir etapas, divisões sob uma perspectiva positivista de ensino que coloca a educação como sendo um processo cumulativo do mais fácil para o mais difícil, na perspectiva do adulto, como nos diz Carmen Sanches Sampaio (2008).

Através dessa perspectiva, a alfabetização, entendida por um olhar mecanicista (SMOLKA, 2008) deveria se iniciar apenas no primeiro ano do ensino fundamental, em que, através de métodos sintéticos ou analíticos que colocam letras, sílabas, palavras e frases como centralidade no processo de aprendizagem, as professoras ensinariam às crianças os códigos para que elas possam decifrar a escrita. Através dessa perspectiva teórico-metodológica de alfabetização, as relações entre o vivido dentro e fora do espaço escolar são desconsideradas, pois se foca na memorização e repetição daquilo que é ensinado pela professora sob uma concepção tecnicista de ensino. E assim, mais uma vez, alguém que não ocupa o lugar da infância, vem dizer e impor o que é considerado melhor para as crianças. E sobre isso gostaria de me deter um pouco mais, já que pensar a formação no encontro com as crianças é o desejo desta monografia.

Ao contrário do que fomos incentivados a acreditar, é possível que, ainda na Educação Infantil, as crianças demonstrem interesse em passar pelo processo da leitura e escrita, sendo importante estarmos atentas para que não acreditemos na infância como fase inicial, de impossibilidades, mas que possamos trocar essas definições por outras que

entendam a infância como momento privilegiado da inventividade, criação, possibilidade, potência. Como nos diz Kohan (2007):

Giorgio Agamben, particularmente na obra *Infância e História*, mostra-nos muito sugestivamente que, se bem é verdade que a infância é a ausência de linguagem, não é menos verdade que a adultícia é a ausência da possibilidade de se inscrever na linguagem, porque já se está dentro dela, ou porque se impossibilitou de entrar durante a infância. Em outras palavras, se tirarmos os casos excepcionais, são sempre as crianças e não os adultos que aprendem a falar. Quem entra na linguagem pela primeira vez é a infância, a aprendizagem da linguagem está ligada à disposição infantil, ao abandonarmos a infância, deixamos a possibilidade de entrar na linguagem (KOHAN, 2007, p. 122).

Compreendendo a infância dessa maneira, é possível abandonar os critérios de níveis de dificuldades, pensados por adultos que desconsideram essa inventividade das crianças ao sentirem a necessidade de se expressar e registrar através da escrita. Ao compartilhar meu desenho com Karina e ao receber dela o mesmo com a escrita de meu nome, ampliei meu olhar para a beleza da singularidade e pluralidade da infância, afinal, ler e escrever não era parte de uma obrigação, mas de uma necessidade de Karina, que, estando inscrita em um mundo que a rodeia de letras e significados, demonstra o interesse e a necessidade de se expressar através da linguagem escrita.

Refletindo acerca desse acontecimento, penso em crianças como Karina que, interessadas pelo processo de escrita estando na educação infantil, são reprimidas e não tem visibilidade em uma escola, sala de aula em que se adota uma educação tecnicista, tradicional e que entende a infância como fase inicial, de incompletude, incapacidade. Nessa situação, quantas crianças como Karina ouviram de suas professoras, ao pedirem ajuda para escrever determinadas palavras, que aquele não era o momento de aprender a escrever? Ou que foram reprimidas por estarem atrapalhando os colegas por estarem ‘adiantadas intelectualmente’? Quantas foram impedidas de escrever por serem consideradas incapazes de aprender aquilo que estava determinado como conteúdo de um outro momento? Ou não puderam ter contato com a leitura e a escrita de forma mais direta porque a Educação Infantil e para “preparar” a criança para a alfabetização?

Participar do PIBID desde o início da minha graduação me possibilitou ter contato com professoras pesquisadoras de suas práticas, as quais compreendem a infância sob as concepções com as quais venho aqui narrando e que me fizeram compreender a potência da educação vivida e experienciada com o outro, em contato com as crianças e com as

professoras. Dessa forma, quando recebi a escrita de Karina que aprendeu a ler e escrever durante o período em que estávamos todos juntos no segmento da Educação Infantil, atentei meu olhar para a singularidade e pluralidade da infância. Isso porque, no PIBID e no ISERJ, investimos na potencialidade da formação no presente, através da escuta, reflexão, provocação para movimentarmos o pensamento, da integração entre as turmas e os segmentos da educação infantil com a turma da professora alfabetizadora Ana Paula, dos anos iniciais do ensino fundamental, investindo na infância como inventividade, criação e possibilidade.

E assim, pude vivenciar na prática o sentido de estarmos atentos às necessidades de cada criança e, através dessa experiência, refleti acerca do processo de leitura e escrita na Educação Infantil como possibilidade, como convite, vivência, de acordo também com os desejos, curiosidades e vontade das crianças; afinal, elas vivem em um mundo de escrita e leitura e estão sendo expostas a elas inúmeras combinações que produzem sentidos, significados. Nada mais natural que algumas se interessem pela escrita mais cedo, outras mais tarde do que se é esperado, não cabendo, portanto, a nós adultos dizermos o que elas são capazes ou não de fazer devido à sua idade cronológica.

Tem sentido, se entendemos a criança como um legítimo outro, se uma criança se interessar pela escrita ainda na Educação Infantil, negar-lhe este acesso? Ou mais que isso: sendo um espaço de socialização, de invenção e de descobertas, não é a Educação Infantil um espaço/tempo privilegiado para que as crianças tenham acesso a diferentes linguagens, inclusive a escrita? Por que não ouvir as crianças e compartilhar com elas aprendizagens desse processo?

De acordo com Sampaio, Ribeiro e Venâncio (2017):

Ter como referência uma concepção de alfabetização como construção coletiva, diferentemente do que levam a pensar as cartilhas e os métodos de alfabetização, exige compreender o processo de *aprendizagem* como “um sistema vivo que pressupõe um diálogo dos aprendizes com o seu futuro e não um diálogo com o passado para se apropriar da herança cultural de uma sociedade” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, 23). Sendo assim, o que já sabem as crianças, mas, sobretudo, o que ainda não sabem precisa ser o foco da atenção docente. (p.78).

Devemos nos atentar aos interesses das crianças com o intuito de potencializar suas práticas, seus pensamentos, porém, precisamos também prestar atenção em seus saberes em construção, aquilo que, através de mediação e ajuda, podem vir a fazer

sozinhas, como nos ensina Vigotski (1994). Assim, a escrita e a leitura não são imposição, mas direito das crianças. Quando percebemos o interesse de Karina que trazia perguntas e questões em relação à escrita, transformamos a aula em acontecimento e, de forma significativa, ela vai compreendendo a escrita e leitura, junto com os companheiros de sua turma e os adultos que aí estão e vivem, com elas, as crianças, esse processo.

Esse acontecimento muito me marcou, pois me tirou do lugar de adulto que entendia a infância sob uma visão adultocêntrica para aprender com as crianças o sentido de um processo de *ensinoaprendizagem* banhado de significados, tanto para as crianças quanto para nós adultos que passamos, através da escuta e legitimidade dos saberes das crianças, a aprender com elas. Assim, somos tocados ao passar por momentos como esses que nos transformam, nos tirando do lugar onde pensávamos ser o nosso lugar, então experienciamos os acontecimentos e nos damos conta de que, por sermos inacabados, nossos lugares, nossas ideias sempre estão se transformando.

3.2 O Primeiro encontro de Filosofia Com as Crianças

No primeiro encontro de Filosofia com Crianças, ocorrido em abril de 2015, com todos sentados em círculo, começamos as atividades conversando com as crianças. Primeiro nos apresentamos brevemente, pois elas já nos conheciam, e o professor José Ricardo, carinhosamente conhecido como Zé, começou a relatar a proposta que tinha para aquele momento.



Imagem 7: Crianças no primeiro Encontro de Filosofia

Apresentamos, no centro de nossa roda, o símbolo de interrogação no movimento de provocar as crianças que tanto nos perguntam, instigando a todos nós a pensar. Fizemos às crianças a pergunta:

- *O que é isso?*

Uma das crianças, Éricka, respondeu:

- *É uma pergunta de escritos!*

- *É quando a gente pergunta se você está bem.* – ponderou Pérola, outra criança.

A resposta de Pérola pode se dever a atividades realizadas em dias anteriores com as crianças da turma, quando a professora Elaine sugere escreverem uma carta para Laura, amiga da turma que se encontrava hospitalizada. Na carta, as crianças perguntavam sobre seus sentimentos, tratamento no hospital, entre outras coisas. Durante a escrita da mesma, Elaine abordou com as crianças o sinal de interrogação e quando Zé perguntou a elas o que ele significava, as crianças provavelmente retornaram ao movimento de escrita da carta em que o sinal havia aparecido.

Após provocarmos a interação das crianças através do símbolo, lançamos mais uma proposta. Zé entregou às crianças, divididas em duplas, duas folhas de papel ofício para que elas escrevessem ao seu modo ou desenhasssem uma pergunta fácil e uma difícil em cada folha. Havia muitos adultos na sala e isso, provavelmente, fez com que as crianças ficassem um pouco tímidas, a meu ver.

Seguindo a proposta, fui acompanhar a dupla formada por Éricka e Alícia. A turma estava muito mobilizada com a doença de Laura, uma colega que havia estudado com elas durante o ano passado, como mencionei, mas que não está frequentando a escola por estar internada em um hospital. Então, quando Éricka e Alícia foram desenvolver as perguntas, elas formaram uma considerada por elas fácil:

- *De quem é essa boneca?*

E uma outra, considerada difícil:

- *Como sente dor?*

A pergunta considerada difícil referia-se à colega Laura. Essa pergunta muito me tocou, pois demonstra o quanto elas se importam com a colega, o quanto está presente para elas a questão da doença que está sendo enfrentada por Laura. Como responder, embora esse não seja o objetivo ou proposta do projeto, à pergunta feita por Alícia e Éricka? Enfim, mais uma pergunta que as crianças nos fazem e que não sabemos responder. E talvez não se trata de responder, porque às vezes não existe resposta. Às

vezes as crianças nos ensinam que a educação tem mais a ver com afetos, sentidos, sentimentos e relações do que com qualquer técnica. Educação tem a ver com o modo como lidamos com o outro, como nos relacionamos com o outro e como, com ele, nos relacionamos e nos formamos na e com a vida (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2016). É através do contato, diálogo, escuta pautados na relação também do afeto, que vamos nos constituindo e nos transformando. A educação se faz também no/com afeto, afinal com ele afetamos e somos afetados.

Após todos terminarem de escrever suas perguntas, voltamos para a roda onde as crianças socializaram o que haviam escrito. Durante a conversa, Zé pergunta para o grupo se foi fácil ou difícil realizar as atividades propostas naquele momento. À medida que as crianças apresentam suas respostas, as vão colando em um papel pardo, dividido em duas partes, perguntas fáceis e perguntas difíceis. Seguimos assim até que uma criança nos silenciou. Questionada sobre a mesma pergunta, Pérola respondeu:

- Foi fácil e difícil. Fácil fazer a pergunta e difícil escrever.

A fala de Pérola nos mostra o quanto as crianças estão envolvidas com o processo de alfabetização, seja devido à quantidade de palavras à qual estão expostas, pelo fato de ser considerado pela sociedade na qual vivemos muito importante o aprendizado da escrita, ou pelo fato da necessidade de conseguirem se expor, através da escrita, muito mais considerada que a oralidade ou os desenhos, seus sentimentos, pensamentos. Mas não foi só isso. Estamos o tempo todo defendendo a complexidade, a invenção, o não binarismo/divisão em grau de importância (como, por exemplo, teoria e prática, universidade e escola, professor e aluno), porém, ao propor a atividade, dividimos as perguntas em duas categorias, como se o mundo não fosse muito mais múltiplo do que isso, com muitas outras possibilidades. Por que uma pergunta tem de ser fácil Ou difícil? Pérola nos ensinou que pode ser E.

Nesse sentido, pensar a filosofia com as crianças me permite ampliar minha relação com elas e comigo mesma, ao resgatar em mim a infância talvez já um pouco adormecida. Com isso quero dizer que a infância também é um tempo de afrontamento, de fazer calar nossas vozes da certeza e abrir outras possibilidades de compreensão. Com Pérola, aprendemos que a filosofia com crianças não tem a ver só com fazer as crianças se encontrarem para pensarem juntas, para pensar com outras crianças e adultos. Elas também nos colocam para pensar, nos tiram do lugar. Sou, nesse processo, desafiada a

sair do lugar de adulta, explicadora, para me permitir aprender, experienciar e criar novos sentidos, novas questões, outras possibilidades. Fui aprendendo a lidar, assim como as crianças, com o ainda não sabido, com as incertezas, as diferenças e, desse modo, fui me tornando algo diferente do que eu havia sido até então, transformando-me a partir dos encontros, narrativas, questionamentos em nosso grupo, junto às crianças e ao cotidiano escolar.

Muitos poderiam ser os exemplos. Há muitos deles, mas o que gostaria de deixar claro é que, através de nossos encontros, partilhamos da presença, da atenção, da partilha de pensamentos e da construção de experiências através de uma relação de horizontalidade, em que as crianças têm voz e seus pensamentos e falas são legitimados. Nos encontramos e nos escutamos, estamos atentos ao que as crianças têm a nos dizer e nos ensinar para além da oralidade, mas com os gestos corporais, os desenhos, os silêncios, as brincadeiras. Dessa forma, aprendemos e ensinamos, transformamos e somos transformados através da intensidade de nossos encontros.

Nos desafiamos ao nos encontrar com as crianças para filosofar, porque a infância em si traz consigo o desafio dos “porquês”. As crianças são questionadoras por natureza. Ora, como não filosofar com elas, então? As crianças estão a todo momento nos perguntando a razão da existência das coisas. Ao invés de nos irritarmos com tantas perguntas, podemos torná-las objetos de reflexão. Por isso, em nossos encontros, instigamos a investigação, no exercício de questionar.

Quando questionamos e somos questionados, não objetivamos às respostas, queremos provocar o pensamento através da filosofia legitimando as crianças em suas potencialidades, como sujeitos que pensam, sentem e dão novos sentidos e significados às coisas (SAMPAIO, SANTIAGO, ALVES; 2016). Não nos restringimos ao certo e errado, aliás, lançamos mão das dicotomias que insistem em categorizar todas as coisas, como se elas tivessem apenas um sentido e pudessem provocar apenas um sentimento. Não precisamos viver entre a dicotomia do certo/errado, feliz/triste, bom/ruim. Pérola, estudante da turma, nos provoca ao direcionar a pergunta feita por Zé Ricardo em um de nossos encontros em relação a escrita das perguntas, como narrei anteriormente.

No momento em que se lança para as crianças a proposta de escreverem uma pergunta fácil e uma difícil, no decorrer de nossa discussão em roda com as crianças que apresentam as perguntas escritas por elas, somos surpreendidos de maneira positiva quando Pérola rompe com a dicotomia lançada na atividade. Ora, segundo ela, foi fácil e difícil, repito mais uma vez! Lógico, não precisamos definir as coisas como sendo “isso”

ou “aquilo”, podemos ser os dois. Podemos abrir mão do “ou” pelo “e”, abrindo novas possibilidades, olhando a vida sob uma outra ótica. Assim, venho vivendo uma experiência docente outra e, com isso, vou me formando através da experiência e percebendo que ser professora e ser pesquisadora fazem parte da atividade docente, não se excluem!

Com a aposta na filosofia como um modo outro de vivenciar a escola, seu tempo tão cronometrado, restritivo, continuamos, ainda hoje, após dois anos desde a nossa primeira experiência de filosofia com crianças, os encontros com o mesmo princípio norteador. Decidimos dar continuidade aos encontros, com a mesma turma com a qual iniciamos o projeto, ou seja, saímos do segmento da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental para acompanhar as crianças que permaneceram unidas em uma mesma turma. Agora, contamos com a participação da professora alfabetizadora e pesquisadora da própria prática Ana Paula Venâncio, que já trabalha com uma educação política, no sentido de formar as crianças através de uma perspectiva emancipadora, que potencializa as crianças ao trabalhar a importância de suas subjetividades.

Essa educação emancipadora, através das práticas das quais tive a oportunidade de participar, conhecer, e venho aqui trazendo como reflexão, tenho entendido não como princípio de salvação das crianças e da escola, mas como uma possibilidade de fazer da escola um lugar de viver outro tempo, que não o cronológico, mas sim o tempo da inventividade, da possibilidade, potencialidade de aprender no/com o cotidiano através do diálogo e vivências com as crianças, a beleza e importância da escuta, do afeto, das relações. Assim, é possível fazer com que as crianças deixem o lugar do ainda não, podendo se expressar e mostrar suas potências. Isso sim é uma educação emancipadora, como diz Larrosa em seu livro *Pedagogia Profana* (2017).

3.3 Colóquio Internacional De Filosofia

Em 2016, por conta dos encontros de Filosofia que vínhamos fazendo com as crianças do Instituto de Educação desde o ano de 2015, nós, estudantes vinculadas ao Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, pudemos participar do VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação/UERJ e da Jornada Internacional de Filosofia com Crianças. O ISERJ recebeu grupos de argentinos, colombianos, mexicanos, entre outros que se hospedaram na escola para participar da Jornada, parte do VIII Colóquio

Internacional de Filosofia e Educação, organizado pelo Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI - UERJ), que propôs discutir a temática **Mundos que se tecem entre "nosotros": o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita.**

A chegada dos grupos de estudantes ao ISERJ para a Jornada implicou em nossa participação como bolsistas PIBID/Educação Infantil, uma vez que, além de estarem hospedados na escola para participar de um evento que traz como tema de estudo algo que nos provoca enquanto grupo e que move também nossas pesquisas, o colóquio envolvia, também, a turma de primeiro ano do ensino fundamental do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, inscrita no colóquio por termos trabalhado Filosofia com as crianças desde o ano anterior.

A turma inscrita no colóquio integrava uma turma de infantil V que viveu, no ano de 2015, um intenso movimento de encontros nomeados por *Filosofia com as crianças*, desenvolvido por nosso grupo PIBID e já apresentado aqui anteriormente. Em nossos encontros, colocamos nosso pensamento em ação, nos provocando a dar espaço ao questionamento e à dúvida, valorizando as experiências.

Com a turma inscrita na Jornada, tive, junto a outras integrantes do grupo PIBID/Educação Infantil, uma intensa participação em algumas atividades realizadas em consequência da Jornada. Atuamos com maior frequência no acomodamento, preparação e acompanhamento dos grupos de argentinos, colombianos, mexicanos, entre outros que chegaram ao Brasil para participar das atividades programadas.

Ter investido na Filosofia com as crianças da Educação Infantil abrindo possibilidades de fazer e pensar com elas, dando lugar à experiência, é muito significativo para o grupo de Educação Infantil do PIBID, assim como para os organizadores e idealizadores do Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. Assim, através desse trabalho, pude ter contato com pessoas de diferentes lugares e idiomas em um mesmo *espaçotempo* e uma mesma concepção que reconhece as diferenças, por entendê-las como constituidoras dos outros e de nós mesmos. É entender que somos porque nos formamos em contato com o outro.

A partir dos encontros com as crianças e da Jornada, tive então a possibilidade de vivenciar experiências me transformando constantemente através de outras pessoas, do movimento de contato com outras ideias; me fiz capaz de fazer e entender a vida como experiência.

Durante o colóquio, a escola, que já sofria com o desmantelamento da educação como consequência da situação política do estado, ganhou mais alegria, movimentação,

vida. As crianças de todo o segmento andavam curiosas para conhecer, ansiosas para se deparar com os visitantes, que estavam alojados em algumas das salas de aula do segundo andar do prédio destinado ao ensino fundamental. Com um tempo, as crianças se aproximaram e com naturalidade se integravam aos grupos de visitantes por consequência das conversas feitas nos encontros casuais pelos corredores.

Durante a Jornada de Filosofia, muitas atividades aconteceram, dentro e fora do Instituto de Educação. Algumas das atividades realizadas no ISERJ contaram com a participação de crianças de uma outra escola, mas que também viveram o movimento da filosofia. Como a atividade circense pensada inicialmente como apresentação apenas para as crianças inscritas e envolvidas efetivamente na jornada de filosofia, como algumas crianças que estudam no município de Duque de Caxias e os visitantes que estavam na escola. No entanto, as demais crianças da escola, interessadas no acontecimento, se desejam participar, fazendo com que a escola viva de modo mais intenso, de certa forma, o colóquio.



Imagem 8: Crianças em atividade circense na escola durante a Jornada de Filosofia com Crianças

Esse, assim como outros momentos, nos faz perceber a escola como acontecimento, que precisa ser tão valorizado quanto o programado. São momentos como esses que nos fazem pensar o sentido da vida e me fazem refletir que, ao contrário do lema aprender para viver, trata-se de assumir efetivamente que vivemos aprendendo. Afinal, o interesse e participação das crianças quase como um todo para aqueles

acontecimentos não eram previstos por nós. No entanto, quando pessoas de um outro lugar, de uma outra língua, idioma chegam para compartilhar diferentes experiências, o inesperado acontece, e cabe a nós trabalhar com o inesperado do cotidiano escolar. É lidar com as surpresas que as crianças nos trazem.

Além da atividade circense, vivemos muitos outros encontros, entre os grupos de estrangeiros com a turma da professora Ana Paula. O café da manhã, as danças para os elementos da natureza e o encerramento do Colóquio em que trocamos lembranças para recordar dos momentos vividos durante a Jornada.

As crianças da turma de Ana Paula puderam viver um processo de Filosofia - diria eu que de vida - ao tornar tão significativo o processo de *ensinoaprendizagem* desde a Educação Infantil. Viveram momentos em que as professoras trabalhavam a potência de ser criança: sujeito pensante, inventiva, potente, singular, plural. Quando os grupos de estudantes e crianças argentinas, mexicanas e colombianas vêm para o ISERJ com o objetivo de participar junto a nós, do grupo PIBID e das crianças da turma de Ana Paula, de uma Jornada de Filosofia e se integram ao ambiente escolar, passando a fazer parte do dia a dia do espaço escolar, nos encontros de estudo e conversas, percebemos naquelas crianças que desde a educação infantil são incentivadas a viverem a infância tal como ela é, a potência de uma educação pautada na legitimidade, na alteridade. Foi incrível poder acompanhar o processo de transformação das crianças que acompanho desde o meu primeiro ano no PIBID. Ver como elas vem se constituindo como cidadãos comprometidos consigo, e com os que fazem parte de sua história.

Como atividades da Jornada, nós Pibidianas acompanhamos os grupos que vieram ao Brasil, à passeios pela Quinta da Boa Vista e à UERJ. Durante o tempo em que tive contato com os grupos de mexicanos, argentinos e especialmente colombianos, muito aprendi sobre a importância de estar presente, de uma educação a partir do encontro e do diálogo com o outro, que mesmo com culturas e idiomas diferentes, são tão formativos para nós. Tanto pude aprender com esse grupo de pessoas, sobre o afeto, a parceria, o cuidado, a gratidão, a escuta, que a partir da Jornada tive um conjunto de momentos muito significativos para a minha formação.

Participar da Jornada, ampliou ainda mais o meu olhar para o desconhecido, afinal, receber esses grupos de pessoas me fez perceber a importância da escuta, no sentido não apenas de ouvir, mas de nos atentar ao que realmente se quer dizer, as necessidades do outro. Durante o tempo em que estive com um grupo de colombianos, percebi a todo o momento o afeto e a gratidão que eles depositaram em quem com eles

estavam acompanhando aos lugares por eles desconhecidos, ajudando a compreender a escrita em uma língua outra. O cuidado que tivemos para deixá-los confortáveis, os acompanhando, participando das atividades, compartilhando de nossa cultura, provocou a gratidão. Foi muito significativo para mim, receber de uma família colombiana uma lembrança em forma de gratidão pelo vivido, compartilhado, experienciado durante o tempo que estivemos juntos.



Imagem 9: Carinho recebido da família colombiana

Uma lembrança que concretiza a importância de praticarmos aquilo que tanto estudamos e desenvolvemos, uma formação pautada no diálogo, na escuta, no afeto! E é pelas demonstrações de afeto, que me afeto como pessoa, e docente em formação. Toda vez que me relembro dos momentos pelos quais passei durante a Jornada, com as crianças e os grupos de pessoas que vieram ao Brasil participar do VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, me afeto pelas relações tecidas, pelos aprendizados e experiências que me transformaram.

Além dos momentos vividos com as crianças, os momentos que vivi durante a Jornada me transformaram e me fizeram refletir sobre a importância de uma formação de modo emancipatório. Ao ter tido a oportunidade de participar de vivências que vão além do espaço escolar, teci meu processo de formação sob uma perspectiva outra, que entende a importância do diálogo, da experiência, contato com o *outro*. Como foram significativos

os momentos que vivi, como sou grata por ter tido a oportunidade de participar de momentos proporcionados pelo vínculo ao PIBID... Carrego comigo sempre, esses e muitos outros momentos que me transformaram e me fizeram compreender a educação de uma forma muito mais ampla, significativa. Trago comigo, agora, a constante transformação de um novo eu, que traz a beleza do vivido com tantos *outros*... Outras pessoas, culturas, que a partir do encontro, e abertura para o vivido, se transformam em experiência e me transformam. Já não sou mais a mesma pessoa que ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2014, me transformei e sigo nessa mudança constante, sempre através do contato com o outro, a partir das experiências pelas quais passei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS?

No Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, pude me formar através da parceria universidade e escola, baseada na “igualdade de inteligências”, assim como defende Rancière (2011), ao legitimar os saberes construídos com as crianças e as professoras da educação básica no cotidiano escolar para, através das teorias estudadas na universidade, ampliar meus conceitos, reflexões sobre a educação, a docência e minhas práticas. Assim, esses momentos que trago nesta monografia, bem como tantos outros pelos quais passei durante minha atuação no Programa, me fizeram compreender a educação como um processo contínuo de *ensinoaprendizagem* que compreende os saberes infantis como tão legítimos quanto tantos outros saberes.

A partir de reflexões sobre os momentos pelos quais passei, venho pesquisando minha formação, enxergando a potência de uma atuação docente através de práticas emancipatórias que potencializam a infância e seus saberes ao compreender as crianças como agentes ativos no processo de ensinar e aprender, transformando a aprendizagem em um processo significativo para os agentes nele envolvidos.

Através da parceria entre universidade e escola, pude me formar através dos embasamentos teóricos, através das práticas vividas no cotidiano escolar, compreendendo a potência da professora pesquisadora da própria prática, que se atenta aos acontecimentos e interesses das crianças sob uma concepção de *prácticateoriaprática*, pois, através dos embasamentos teóricos que sustentam nossas práticas e as concepções de educação na qual acreditamos, vamos ganhando força para agregar cada vez mais sentido àquilo que acreditamos.

Ao escrever este trabalho monográfico, revisitei o início de minha graduação, em que ingressei no PIBID e, através do contato com as professoras, crianças no cotidiano escolar e com os estudos praticados desde o início do meu processo de formação como professora, fui aprendendo a apurar meu olhar para o outro, em contato, diálogo justamente com esse outro, que tanto tem me ensinado, transformado como pessoa e como futura pedagoga. Nada mais lindo que viver um processo formativo no/com o cotidiano, através do contato com o outro, no exercício de alteridade, legitimidade. Nesse processo, fui me transformando e percebendo que habitam em mim tantos outros, com quem compartilhei descobertas, conquistas, desafios, estudos, momentos. As professoras com quem aprendi a trabalhar sob uma ótica que valoriza a heterogeneidade como a beleza da

vida, as singularidades como constitutivas dos seres humanos, o inesperado como possibilidade de experiência. Mas não apenas com os adultos! Com as crianças aprendi sobre a inventividade e sobre a potência de sermos quem somos através do constante contato e diálogo com o outro. Isto porque as crianças também nos ensinam a ser professores (SAMPAIO; RIBEIRO, VENÂNCIO, 2017).

Iniciei minha atuação como estudante vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência desde o início de minha graduação e, assim, pude participar do cotidiano escolar desde o momento em que iniciei meu processo de formação a nível superior em educação. Isso me proporcionou a possibilidade de relacionar a teoria adquirida na universidade com as práticas do cotidiano escolar e, hoje, compreendo a importância que a parceria universidade-escola trouxe para a minha formação.

Nos primeiros anos de atuação no PIBID, aprendi com as professoras da educação infantil a compreender uma prática docente que entende a infância sob a perspectiva de autores como Kohan (2007), que trata a infância como potencialidade, inventividade, presente, como Bernardina Leal (2011), que fala sobre a necessidade de termos de ouvir aquilo que a infância tem a nos dizer. Assim, aprendi com a infância que a docência é o exercício da escuta, atenção, partilha e das ações que abrem espaço para possibilidades outras de conversar com as crianças e de tornar-me professora. Através do contato com as crianças, professoras e os autores com os quais venho conversando nesta monografia, venho me tornando docente em um processo que entende essa formação como sempre inacabada, no sentido de necessitarmos estar sempre em contato com outras professoras, crianças, que nos ajudam a nos transformar e transformarmos nossas práticas.

Mais tarde, seguindo as crianças com as quais atuei durante o início de minha atuação no Programa, passo da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, agora acompanhando a turma sob a docência de Ana Paula, professora alfabetizadora que muito tinha a compartilhar, como já havia dito anteriormente.

Através do contato com Ana Paula, pude conhecer uma outra perspectiva de alfabetização, educação que vai além da visão tradicional de ver e pensar as crianças e as práticas pedagógicas. Conheci com o PIBID, com as professoras, com as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais e com o grupo do qual faço parte, uma educação emancipatória. Ou seja, uma educação que me torna mais sensível ao outro, capaz de enxergar a beleza do acontecimento, do cotidiano.

E perceber na escola, mesmo sucateada pelo governo que não paga os salários dos profissionais da educação, das professoras, e tenta nos calar e enfraquecer quando se dá

conta do poder do coletivo, do pensamento, da formação humana e cidadã, um espaço capaz de nos transformar em pessoas melhores, mais engajadas com a sociedade, cientes de nossos direitos e deveres. Não que a escola seja a salvação da pátria e que tudo o que “deu errado” na formação enquanto humanos tenha sido por culpa dela, mas a escola, quando pensada através de ações e práticas emancipatórias, desempenha uma importante função em nossa formação.

Pensar a alfabetização e as práticas pedagógicas não tradicionais, com as quais tenho muito aprendido, me torna mais reflexiva em relação ao meu próprio processo de aprendizagem, revisitando meu passado enquanto estudante do ensino médio e da graduação, que refletem diretamente na pessoa em que me tornei e nas minhas práticas como futura pedagoga. Reflito, assim, sobre o meu processo formativo enquanto estudante da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o qual entendo ter sido constitutivo de minha formação, através das práticas e ações que pude vivenciar.

Trago, assim, algumas reflexões acerca desse processo e de experiências que contribuíram para o meu processo de formação. Através desses momentos e experiências, me torno quem hoje sou. Através do contato com todos os que passaram em minha vida até aqui, me formo hoje quem sou, diferente de quem era quando ingressei no curso de Pedagogia da UNIRIO.

Meu processo formativo poderia ser completamente diferente se eu não tivesse ingressado na UNIRIO, feito parte do PIBID e conhecido o trabalho engajado das professoras pesquisadoras do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, com as quais pude conviver ao longo desses anos. Me manter aberta para conhecer novas propostas de educação me abriu possibilidades para conhecer práticas. Penso não em concluir este trabalho, mas convidar aos que leem a refletir sobre a importância de uma educação que investe no encontro com o outro, nos saberes construídos na escola, com crianças e professoras, sobre a potencialidade de um fazer docente que entende os estudantes como agentes ativos do processo de *ensinoaprendizagem*, como legítimos outros e a formação como um incessante e coletivo processo de transformação, já que, como nos provoca Paulo Freire (1996), não nos formamos sozinhos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, R. L. (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP *etAlii*, 2010.

COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. Montreal: KKIEN, 2013.

ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2ª ed. Petrópolis: DP *etAlii*, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

_____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. **Notas Sobre a Experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr., 2002. N°19.

LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LINHARES, C.; GARCIA, R. L. Observando Jardins no chão de escolas. In: **Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente**. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S.; SOUZA, R. F. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências. **Roteiro**, v.1, n.1, jan./abr., 2016.

SAMPAIO, C. S. **Alfabetização e formação de professores**: Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

_____.; RIBEIRO, T.; MORAIS, J. F. S. Formação Docente Instituinte: o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Aleph**, v. 11, n. 22, 2014.

SAMPAIO, C. S; RIBEIRO, T. Pesquisas com os cotidianos e formação docente: artes de fazer com. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.). **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

_____.; _____.; VENÂNCIO, A. P. Alfabetização, currículo e formação com as crianças: reflexões a partir do cotidiano da escola. **Teias**, v.18, .50, jul./set., 2017.

_____.; _____.; SANTIAGO, J. R. **La escritura y la investigación como constitutivas de una política nacional de formación docente: la experiencia del PIBID/ Educación Infantil de la UNIRIO**, no prelo.

_____.; SANTIAGO, J. R.; ALVES, R. Infâncias com as infâncias: Narrativas entre a aproximação entre a filosofia e crianças da educação infantil. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 12, n.25, set – dez. 2016.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SÜSSEKIND, M.L.; GARCIA, A. (org.) **Diálogo e formação de professores**: Universidade-Escola. Petrópolis, RJ. De Petrus Et *Alli*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

VENÂNCIO, A. P. A construção de uma alfabetização bilíngue: ouvintes e surdos em interação e interlocução no cotidiano de uma escola pública. Niterói, RJ. **Monografia de Curso de Especialização**. UFF, 2009.

VIGOTSKI, L. V. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.