



# **(DES)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OS APRENDERESFAZERES PRODUZIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR**

**(DE) TRAINING OF CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS: LEARNING OUT OF PRODUCTS IN  
SCHOOL EVERYDAY**

 <https://orcid.org/0000-0003-2306-9361> Thiago Gonçalves Silva <sup>A</sup>  
 <https://orcid.org/0000-0003-3930-512X> Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles <sup>B</sup>

<sup>A</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Cento Universitário Tabosa de Almeida (UNITA), Recife, PE, Brasil

<sup>B</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, Brasil

**Recebido em:** 09 mar. 2021 | **Aceito em:** 05 out. 2021

**Correspondência:** Thiago Gonçalves Silva (thiagosilva@ascas.edu.br)

## **Resumo**

O presente texto tem como objetivo compreender como as professoras de Educação Infantil experienciam, inventam e tecem seus *aprenderesfazeres* nos cotidianos escolares, em meio às suas relações com os quadros normativos de formação continuada. Neste artigo problematizamos a discussão sobre formação de professores à luz da perspectiva de formação inventiva, sendo este, um fragmento de uma pesquisa de mestrado em educação, realizada no interior de Pernambuco, com 25 professoras participantes. Assim, a pesquisa foi construída a partir de um olhar e de um exercício investigativo cartográfico, que se constitui no acompanhamento dos *aprenderesfazeres* de docentes e de suas invenções, tecidas em movimentos de formação continuada em uma escola de Educação Infantil. Trazemos nesse fragmento cenas, falas e elogios construídos pelas docentes durante o processo de pesquisa, potencializando as práticas docentes e suas infâncias através da formação inventiva.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores. Formação Inventiva. Educação Infantil. Infâncias.

## **Abstract**

The purpose of this text is to understand how Early Childhood Education teachers experience, invent and weave their learning tasks in school daily life, in the midst of their relations with the normative frameworks of continuing education. In this article we problematize the discussion about teacher training in the light of the perspective of inventive training, which is a fragment of a master's research in education, carried out in the interior of Pernambuco, with 25 participating teachers. Thus, the research was built from a look and a cartographic investigative exercise, which consists of monitoring the teachings of teachers and their inventions, woven into movements of continuing education in a school of Early Childhood Education. In this fragment, we bring scenes, speeches and praise built by teachers during the research process, enhancing teaching practices and their childhoods through inventive training.

**Keywords:** Teacher training. Inventive Training. Child education. Childhoods.



## A formação inventiva: movimentos no cotidiano escolar

Apoiados, numa perspectiva de formação inventiva, tomamos, aqui, a formação como um deslocamento de aprendizagens, como um momento de *desaprendizagem*, como um momento de construção de novos conhecimentos, um espaço estético, ético e político para produção de afetos, encontros, acontecimentos e experiências (DIAS, 2012). Por que falar em uma *desaprendizagem*? *Desaprender* consiste em problematizar e questionar as certezas das metodologias, dos planejamentos escolares prontos; os conhecimentos ofertados pelo currículo, os planejamentos dados ao/à professor/a, como recursos únicos para atingir uma excessiva escolarização, que tende a trabalhar com a repetição da informação, com a padronização. *Desaprender* a imagem do ensino dogmático da escola de Educação Infantil implica em entender que o gesto de pensar necessita do diálogo permanente, questionando uma experiência que está para além dos modos e formas normatizados da formação continuada de professores/as.

Tentamos, neste movimento, atrelar o aprender e o *desaprender* a um agenciamento de formação inventiva, uma formação que coloca a docência em *devir*. Dias (2012), configura a formação como um fazer inventivo, que provoca deslocamentos contínuos nos/as professores/as que participam desse outro modo de pensar a formação. A formação continuada de docentes é um espaço para a produção de aprendizagens e, não, um espaço restrito à aquisição de informações ou práticas metodológicas para serem reproduzidas em sala de aula.

[...] proponho pensar a formação por sua perspectiva inventiva. [...] Uma formação inventiva afirma um princípio ético/estético/político que distingue formar e capacitar, em que o processo de formação não se separa do modo de fazê-la; a matéria prima é, então, uma política de cognição que se desvia da lógica da capacitação e investe na experiência compartilhada entre formadores e formandos (DIAS, 2012, p. 29).

Dias nos mostra que a formação inventiva é um processo; não tem um fim único, uma prescrição imediata; é movente, fortalece pela resistência que cria e recria, oportuniza a conversa com os pares, conversa com a infância, compartilha práticas que são ferramentas do pensamento. Uma formação possibilita uma aprendizagem minoritária, que surge a partir do diálogo e da arte no cotidiano escolar. O conhecimento da formação é provisório; assim, a aprendizagem sempre pode estar sujeita a uma *desaprendizagem*.

Um movimento inventivo foge das técnicas de uma formação normatizada e aproxima-se de uma formação que tem como pilar as dimensões ética, estética e política, da aprendizagem e da produção do conhecimento. Como nos diz Dias (2009), a formação envolve a experiência e a arte; não se restringe a uma lei, diretriz ou a uma prescrição.

Nessa perspectiva, realizamos esta/uma pesquisa no processo formativo do Mestrado em Educação Contemporânea da UFPE, no *Campus Agreste*. A experiência de pesquisa se desenvolveu no CMEIG<sup>i</sup> (Centro Municipal de Educação Infantil Girassol), localizado na cidade de São Bento do Una-PE, a partir de encontros para o estabelecimento de uma conversação com as professoras, em seus territórios escolares. Arriscamos caminhar por outros territórios da formação, como os da arte, por exemplo. Entre poemas, dinâmicas, argila, cadeiras, mesas, histórias, reflexões, encontros, desencontros, aprendizagens, deslocamentos de aprendizagens, foi sendo montado o cotidiano do encontro de conversação formativa.

Procuramos nos afastar da ideia de metas ou objetivos que tivessem, de antemão, a intenção de alcançar a representação de formação de professores/as; só os/as convidamos para habitar esse território da arte, da conversação, da criação e recriação da vida, para sentir o processo formativo. Conforme Deleuze e Guattari (2002), partimos de expressividades que constroem, na escola, o cotidiano da formação inventiva. Trabalhamos com o termo *território*, porque ele é vida, conforme Carvalho (2012), e se reafirma enquanto vida, através daquele/a que o habita; não se limita a um meio, a uma estrutura física. A arte é vida no território; nada se tem estabelecido; o que temos, ao certo, é o desejo de dialogar com as professoras acerca das paisagens da docência e da formação.

### **Metodologia e discussões**

A referida pesquisa foi realizada em um CMEI localizado em uma cidade do interior de Pernambuco. Trouxemos à tona os dizeres e fazeres das docentes do território habitado no tempo de realização da pesquisa. No percurso do estudo, nos situamos em meio às vibrações de todos os movimentos e frequências possíveis, na tentativa de encontrar mais sons, canais de passagens, acompanhando o movimento que deve ocorrer em meio à construção dos procedimentos de uma pesquisa, de inspiração cartográfica, em que esses procedimentos vão se definindo.

Assim, nossa pesquisa é de inspiração cartográfica. De acordo com Rolnik (2007), a cartografia tende a olhar o campo a partir de um “[...] composto híbrido, feito de seu olho, é claro, mas também, e simultaneamente, de corpo vibrátil, pois o que quer é aprender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação” (p.68). Contamos com a participação de 25 professoras, as quais nomeamos com tipos de flores, uma vez, que cada uma carregava a resistência e delicadeza em seus processos formativos.

Partimos para a realização de um movimento que foi inventado a partir do que pedia o próprio contexto de pesquisa. Percebíamos, nos contatos com as professoras e em suas falas, a necessidade de um momento para sentar e pensar, um pouco mais, sobre a formação, distanciada dos protocolos normalizados (planejamento de aula, atividades, repasses de conteúdos). De nossa parte, como pesquisador, inspirados na cartografia, sentíamos a necessidade de nos mover entre as professoras, em uma situação que envolvia a formação, de modo que pudéssemos “[...] apreender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação”, como nos disse Rolnik (2007, p. 67). Desta forma, buscamos tecer o encontro entre nós e os/as professores/as e entre as próprias professoras, escapando, de modo mais intenso, da lógica da representação, afastando-nos um pouco dos planos de organização normalizados dos territórios.

### **Aprendendo e ensinando através da arte: outro movimento para a formação de professores/as**

**Figura 1** - Arquivo fotográfico de momento de conversa com as professoras da escola pesquisada.



**Fonte:** Acervo dos autores, 2018.

Durante a pesquisa realizamos alguns encontros com as professoras. O primeiro teve início com a leitura de um poema do escritor Manoel de Barros; um texto que poderia provocar muitas colocações, muitos encontros pessoais e coletivos. A atividade era uma oportunidade para as docentes sentirem as linhas, os versos, as letras, as palavras, o texto, o contexto da poesia. Após esse momento, conversamos com as professoras e procuramos *desaprender* com fluxos da leitura, articulando o texto com o cotidiano, no CMEI. Vejamos a seguir o poema:

### Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza  
do homem  
é sua incompletude.  
Nesse ponto  
sou abastado.  
Palavras que me aceitam  
como sou  
— eu não aceito.  
Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.  
Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas.

Um profundo silêncio pairava sobre a sala, após a leitura. Inquieto com o silêncio, e ainda muito determinado pela lógica explicativa, procurei me aquietar para não antecipar nada e, aos poucos, as professoras iniciaram uma conversação em torno do que o poema lhes trazia, lhes afetava. Inicialmente, uma professora mostrou interesse e fez algumas colocações. Iniciava-se uma abertura para o diálogo, para os afetos provocados pelo poema, para os possíveis encontros:

A maior riqueza do homem é sua incompletude. Esse trecho me chocou bastante. Porque a gente tem que saber, que é adulto, formado, no caso, graduado ou especialista; mas, é incompleto. As crianças têm algo a nos ensinar, e muito. Quando a gente reconhece que é incompleto, que aprende com o colega, que aprende com a criança, que ninguém sabe, mais ou menos, a gente consegue passar a trocar os conhecimentos. Ninguém sabe tudo que não tenha nada a aprender e ninguém é incompleto que não tenha nada a ensinar. Assim, entendo que nós professoras estamos sempre aprendendo, seja como nesse momento de formação, ou até na aula, com nossos alunos, pois eles nos ensinam bastante (Diário das conversações, Profa. ROSA).

A contribuição da professora sinalizava que o momento de formação era interessante para pensar na docência como um movimento inacabado; ninguém sabia de tudo; sabíamos um pouco de alguma coisa. Essas questões necessitavam ser discutidas com professores/as, para que, no processo de construção de seus *aprenderesfazeres*, em sala de aula, eles/as pudessem ouvir seus/suas alunos/as, as vozes das crianças, da infância.

A formação é um momento de aprendizagem que vai se construindo pelos diálogos empreendidos. Assim, “A invenção é, então, a potência que a cognição tem de se diferir de si mesma, de transpor seus próprios limites” (KASTRUP, 2007, p. 65). Neste sentido, uma alternativa para a formação continuada é a *invenção*, pois consiste numa possibilidade de transpor os determinismos impostos pelo mundo do conhecimento dogmático.

No momento da leitura da poesia, a professora reconheceu que, mesmo com sua formação acadêmica, ela se via como um ser humano em condição de incompletude e inacabamento; em processo de ensino, mas também, de aprendizagem. Em sala de aula, afirmou que tinha muito a aprender com as infâncias. Cada criança tinha muito a contribuir com a construção da aula, da rotina da escola. A aula era uma tessitura construída pelos sujeitos que a compunham.

Quando nos reconhecemos incompletos, queremos sempre ir além do que já foi dito, do que já foi produzido. E temos a criança, como um sujeito que pode nos ensinar a cada momento da aula. A partir dessa possibilidade, uma professora nos disse:

As crianças nos ensinam aquela coisa de ser humano, que muitas vezes a gente não tem. Ensinam a ter paciência, às vezes, quando a gente precisa ter conosco mesmo. Às vezes, estamos doidos; e vem uma criança, na sua inocência, aquele ser tão pequeno, mas, ao mesmo tempo, tão soberano, que, sem a gente esperar, sem a gente saber de onde ela tirou aquilo ali, nos ensina algo sobre ser humano. Sobre a vida (Diário das conversações, Profa. Jasmim).

A professora coloca a criança na condição de ingênua, um ser tão pequeno, tão puro, parecendo que ela já a conhece, seus fluxos, seus tempos. A infância é uma temporalidade do/a outro/a, que é desconhecido/a, inesperada/a. Skliar (2003), nos convida a pensar um tempo do/a outro/a, excessivamente presente. “[...] o presente é, ao mesmo tempo, a irrupção do outro que não pode ser ordenada, definida, estabelecida de uma vez e para sempre. O presente é a impugnação e a irrupção do outro” (p.64). A infância é a desmesura do tempo; ela é um tempo presente que irrompe as linhas e círculos; aí está a impossibilidade de configurá-la como uma instância tão ingênua, linear, como se conhecêssemos seus tempos e suas formas informes de se revelar.

Emerge na conversação produzida, a partir do poema, primeiramente a ideia de criança como “inocência”; mas também, como um “achadouro”. Manoel de Barros traz, em seu poema, essa noção de uma infância enquanto um “achadouro”: *“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. [...] A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas [...]”*. A infância é essa multiplicidade do

tempo, intensidade e acontecimento; um *dever-criança* que irrompe com uma lógica de tempo sequenciado, cronológico.

As professoras vão indicando pensamentos sobre a infância. Nesse exercício, o cotidiano vai sugerindo essa configuração, uma relação com a infância de um modo mais inventivo do que prescritivo. A formação é uma leitura dos problemas da escola como elementos que, em potência, são discutidos no coletivo; sabendo que esses problemas não se encerram, mas, são contínuos; e, enquanto seres humanos, criamos condições, a partir da realidade, para enfrentá-los. Consideramos que:

[...] o problema é sempre singular e não apresenta uma fórmula predeterminada. O problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas, apresenta-se para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser construída. Todo problema é multiplicidade [...] (GALLO, 2008, p. 118-119).

O teórico nos mostra que o problema necessita ser pensado como uma multiplicidade, como um desafio a ser enfrentado pelas pessoas que compõem o dia-a-dia da sala de aula. Os problemas da realidade da Educação Infantil podem ser pensados por um coletivo que faz a escola, a partir das demandas apresentadas. Assim, a formação inventiva tenta reunir os/as professores/as para debruçar-se sobre questões da escola, das aulas, da vida, das relações humanas.

Tentando expressar melhor esse movimento, experienciamos olhar para a obra do pintor surrealista Salvador Dalí (1904-1989), com o título “A persistência da memória” (1931), para refletir um pouco sobre a força do tempo, que é diluído, que é fluido, apresentado na temporalidade *Aión*<sup>ii</sup>.

Percebemos que a obra do pintor comunga com nossas discussões sobre formação de professores/as, pois ela tenta se afastar, de certo modo, dos padrões formais que se estendem à arte. Traz um instrumento da realidade cotidiana: o relógio; mas, foge à sua forma real. Como se pode pensar em um relógio se desmanchando, se derretendo? A ousada representação do relógio, derretendo-se, remete à sugestão de um tempo que passa de outra forma, o tempo *Aión*. Um tempo que prioriza a intensidade dos acontecimentos, que valoriza a fala dos/as professores/as durante momentos de formação, que vê a formação como uma potente ação da escola.

Quando vemos os ponteiros sem rumos, olhamos para a atividade que realizamos, com as professoras, na escola-campo; pois, não tínhamos o tempo cronometrado para a realização

das tarefas; o momento foi sendo construído a partir das conversas, das experiências, das processualidades de um tempo do acontecimento.

No cotidiano acontecem muitas atividades que não estão previstas em roteiros ou em planejamentos. Por isso, é necessário olhar mais um pouco para o/a professor/a e dar o espaço para ele/a falar, sem intenções de classificação de suas práticas. Uma professora no meio de nossas conversas, lembra e diz:

Lembrei da frase de Sócrates: “só sei que nada sei”. Essa questão da incompletude do saber, que a colega falou, que você tem de estar em busca todos os dias, continuamente. Se você pensar que já sabe de tudo, não sabe de nada. Outra coisa, é a criança que nos ensina a ser verdadeira. Elas nos ensinam a “nada de intriga”, nos ensinam a conviver. Às vezes estão até brigando; mas, logo, conseguem reverter a situação e ficam de bem (Diário das conversações, Profa. CRAVO).

Trouxemos a fala da professora, lembrando de Sócrates (469 a.C – 399 a.C), para mostrar a importância da incompletude do conhecimento. Como sabemos, esse filósofo grego, de origem de família humilde, andava pelas ruas conversando e refletindo sobre fenômenos da época. Não temos um livro escrito, propriamente, por ele; mas, milhares de citações de seus pensamentos, escritos por seus discípulos. A professora nos presenteou com uma das suas falas; pois, conta-se que Sócrates, ao ver os assuntos que os sábios acreditavam e defendiam, dizia a frase: “só sei que nada sei”.

A experiência da conversação nos apresentou mais uma questão interessante: a professora, com certa insegurança, deu lugar à ousadia de tecer caminhos para a problematização; mesmo sem a referência completa do autor citado, ela experimenta o novo. A formação, pela informação, muitas vezes, nega essas problematizações dos/as professores/as que podem implicar em experiências formativas, pela problematização, pela discussão.

A fala da professora se aproxima muito da perspectiva de formação inventiva, pois ela, num tempo inesperado, traz uma contribuição para a discussão. A sua fala surge do não planejado, do tempo que interrompe a noção padrão de formação. Ela se colocou na condição de aprendiz, na escola, e considerou que aprende muito com as crianças. Esse é um reconhecimento muito importante; pois sempre estamos aprendendo, e principalmente, com as crianças; porque elas têm um modo diferente de se expressar no mundo. Se, a cada instante, parássemos e olhássemos para elas, a aprendizagem seria uma ação inevitável.

A professora sugeriu, em sua fala, que as crianças nos ensinam a conviver, como uma atitude de extrema importância para a nossa sociedade e de difícil materialização na prática. Assim Kohan (2005), nos sugere a discussão de uma infância do ensinar e do aprender, uma



infância que educa os/as docentes. A infância do ensinar e do aprender “(...) é um princípio que pode permitir-nos pôr em questão nossa prática, o sentido de nossos ensinamentos e aprendizagens. É uma infância do ensinar e do aprender” (p. 204). Uma infância da possibilidade de emancipação intelectual, que questiona os valores que, às vezes, afirmamos que estamos ensinando; uma infância que dá significado ao que parece ser insignificante, que dá complexidade às coisas fáceis.

A professora Cravo nos disse que o ser humano pode aprender alguma coisa a mais, o que é essencial à tarefa da docência. Entendemos que, em todos os momentos, aprendemos com as pessoas que nos cercam. Estamos, enquanto professores/as, num processo de construção. Pensamos “[...] estar na relação com as crianças (e não só com alunos/as!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças [...]” (OSTETTO, 2012, p. 6). Lidar com a infância é assumir essa relação com o desconhecido, com o inesperado, com o que é informe, que é tempo presente. É preciso “(...) mergulhar na aventura em busca do desconhecido (op.cit)”, para aprender e ensinar com as crianças. A importância do cotidiano, para a formação, surge com a construção do/a professor/a de Educação Infantil, buscando o que ainda não se conhece, desvendando mundos onde as crianças habitam.

No processo de reflexão e conversação, uma outra professora, ainda mobilizada pelo poema, retoma a questão da incompletude, indicando essa dimensão como muito importante no processo formativo do/a professor/a. Então, pediu licença para falar e concluiu:

A questão da incompletude também se relaciona com a formação continuada dos professores. O docente não sabe de tudo; por isso, a gente precisa buscar saber. Por não saber, buscar saber mais (Diário das conversações, Profa. Tulipa).

Nesta fala vemos uma tentativa de problematizar a incompletude do conhecimento, da prática pedagógica. Consideramos, então, relevante a formação continuada dos/as professores/as, a promoção de uma reflexão real sobre a vida dos sujeitos nos espaços educativos, sobre as teorias que mobilizam suas práticas pedagógicas num movimento constante. Segundo Imbernón (2010),

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos, sobre sua prática docente, nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc, estabelecendo, de forma firme, um processo constante de auto-avaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Imbernón nos auxilia a defender uma formação que potencialize a reflexão sobre a prática docente; e nos apresenta uma possibilidade de abertura às discussões e criações de falas, gestos, obras literárias e práticas, forjando tempos e espaços para a vivência de uma formação inventiva. Formação como espaço que ensaia a realidade, que problematiza as padronizações dos discursos que sustentam a formação, pelo exercício da memorização e da repetição, apenas. Consideramos interessante pensar em processos formativos que provoquem uma aproximação dos fluxos da vida cotidiana dos/as professores/as.

Trazer para a escola a discussão sobre as temáticas que se apresentam a partir da realidade onde vivem os/as alunos/as e professores/as, é um movimento que valoriza as diversas formas de pensar, aprender e ensinar. O/A professor/a tem muito a contribuir, com suas experiências cotidianas, para falar sobre a escola e seus/suas alunos/as em momentos de formação pela invenção. Neste sentido, a formação, numa dimensão inventiva, valoriza as falas e experiências dos/as professores/as, na condição de aprendizes e educadores/as. Segundo Dias (2012), a formação inventiva é uma experiência que se desloca a partir da problematização e do cultivo da aprendizagem e *desaprendizagem* das padronizações, potencializando a invenção de mundo e de si.

No nosso processo de movimento de inserção no cotidiano da escola, das conversas, estiveram muito presentes as queixas das professoras, nos corredores do CMEI, sobre o a concepção mecânica que é apresentada na sua formação. As queixas ainda sinalizavam que os momentos formativos, institucionalizados pelo sistema de ensino municipal, traziam modelos de aulas, de dinâmicas, de planejamentos, que podiam ser seguidos para determinados fins: a padronização do processo de alfabetização e a antecipação desse processo na Educação Infantil. As formações, nesta perspectiva, entravam o trabalho do/a professor/a; tolhem a sua criatividade e as forças inventivas que ele/a pode expressar como sujeito inventivo. Assim, em vários momentos, as professoras expressavam oposição a esse modo de colocar a formação como um caminho indutivo à aprendizagem.

A formação que as professoras criticam trata de um procedimento em que um/a formador/a traz informações, orientações, propostas a serem seguidas linearmente em direção às respostas para o trabalho com as crianças. A socialização de conhecimentos já elaborados tem seu papel importante em momentos formativos, porém, também é relevante considerar outras estratégias formativas, pela invenção, não tão prescritivas e imediatas.

Dias (2012), coloca que precisamos descristalizar as formas e padrões de fazer e pensar a formação de professores/as, articulada com um movimento formativo pautado para o

questionamento, para as discussões problematizadoras, que trazem o pensar para o tempo presente. Uma professora vai nos ajudando a fomentar a discussão, quando diz:

Muitas vezes a gente acredita que está dando somente nossa aula; mas, a gente tem que perceber que é muito mais do que isso. A gente é muito mais do que isso! Aquele ser que está ali, a gente está ajudando a construir o aprender dele, a personalidade; principalmente os que são da creche, que passam o maior tempo com a criança. A gente tem que perceber que não é só um repassar de conteúdo; é mais do que isso. Às vezes falamos tanto: “já dei minha aula, fiz meu planejamento, eu cheguei na hora certa, eu sai na hora certa”. Mas, a gente é muito mais do que isso. A gente está formando aquela criança para ser um formador de opinião. Então, até um ato mecânico, que a gente faz, pode contribuir para uma coisa boa, ou para uma coisa negativa, na criança. Então, a responsabilidade de estar com a criança, eu digo muito, é muito maior que ficar com um adolescente, ou um adulto. Porque ali, até o fato da maneira de você conversar, você está formando aquela criança. Então, não é simplesmente uma aula, não é simplesmente esse ato mecânico (Diário das conversações, Profa. Lírio).

A professora vai alimentando nossas discussões, quando diz que ser docente na Educação Infantil não é ser um/a reproduzidor/a de conteúdos; mas, um/a profissional que se preocupa e se envolve com uma relação de ensino e aprendizagem dinâmica e complexa. A professora revela que a aula não é só um repasse de conteúdo; é mais do que um movimento mecânico, burocrático; pode ser um espaço para oportunizar o ato de pensamento, um movimento que provoca interrupções das linearidades na aprendizagem, mesmo durante os momentos de reuniões e/ou encontros dos/as professores/as. Como a professora diz, “*Então, não é simplesmente uma aula*”; pode ser um processo de pensamento.

Assim, como Manoel de Barros nos disse, no poema, “preciso ser outros”; precisamos ser outros docentes. E como a professora nos disse: “[...] a gente é muito mais do que isso!” A docência não se limita a tarefas burocráticas, que as professoras vêm realizando há algum tempo. A docência exige ousadia para reinventar práticas, aprender com outros/as professores/as, aprender com os/as alunos/as, com a comunidade. A docência é uma prática inventiva que elabora, no cotidiano, momentos de formação e as relações entre professores/as e alunos/as.

Segundo Ostetto (2012) “(...) o problema está (...) no olhar a criança real, para conhecê-la e traçar projetos (...); não raro, para organizar o cotidiano, recorreremos ao modelo, ao ideal, à ‘criança do livro’”. E, então, produzimos uma relação e um conhecimento didatizado, burocratizado, fechado às múltiplas vozes e linguagens (...)” (OSTETTO, 2012, p. 8). Algumas formações tendem a colocar como fixo o que deve ser pensado pelos/as professores/as em suas

aulas que, muitas vezes, restringem/limitam as suas vozes e as dos/as alunos/as em seus cotidianos. Durante nossa conversação, a professora nos disse:

Sabemos que o planejamento é importante; mas, à medida em que você vai ensinando, surge uma coisa que você não pensou; que é, para o momento, mais interessante. Você inventa e cria outra aula. Isso é que é a magia de trabalhar com crianças. Às vezes, um acontecido na sala, aproveitamos e transformamos em uma aprendizagem (Diário das conversações, Profa. CRAVO).

A fala da professora nos revela que o planejamento do conteúdo faz parte do processo de organização pedagógica; porém, a relação dialógica e problematizadora em sala de aula propõe outras formas e conteúdos escolares. A professora nos mostra que os *aprenderes/fazer*es do/a professor/a estão relacionados com os acontecimentos, deslocamentos produzidos pelas próprias crianças.

Neste sentido, a sala de aula é *espaçotempo* de problematização, pergunta e investigação; é palco para a infância dialogar com as suas experiências e as dos/as docentes. A sala de aula pode inaugurar o aprender e o ensinar, experienciados pela intensidade dos movimentos que trazem a dúvida e a curiosidade para o tempo presente do espaço educativo.

Em alguns momentos da observação e da conversação, percebemos que, durante o ano letivo, os encontros formativos foram entendidos como “dar-forma”, aos/as professores/as para ensinar aos/as alunos/as da Educação Infantil. Mas, entendemos que esses encontros formativos, para aulas-modelo, constituem um movimento de excessiva indução ao modo de pensar a aula. Em contrapartida, cada sala de aula, tem vários contextos com realidades e vivências diferentes, que implicam em fluxos tecidos pelos/as praticantes do cotidiano.

A formação de professores/as na escola é construída, na relação com o/a outro/a, com a dinâmica do pulsar da vida na escola, em seus movimentos. A formação instiga os/as professores/as a pensar, repensar e ressignificar suas práticas. É uma possibilidade de sentir a docência enquanto construção. Pensar a formação docente é pensar no planejamento que, a partir de Ostetto (2012, p. 2), “(...)depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos (...)”. Nesta perspectiva, entendemos que o processo educativo, através do planejamento, precisa compreender a escola como um espaço público, de acolhimento aos saberes dos/as alunos/as e professores/as.

O espaço da formação de professores/as é um *espaçotempo* para o diálogo, onde alunos/as e docentes conversam e trocam experiências sobre o cotidiano da sala de aula, sobre

outros modos de compreender a docência; não como uma função dada e acabada; mas, como um *estar sendo*, que não se encerra em uma formação acadêmica ou continuada. Entendemos que a formação de professores/as é um espaço de valorização da força inventiva do ser humano que, de acordo com Dias (2012) “[...] é uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que essas possam criar formas de desformar cristalizações no percurso da vida” (p.39). Tomando a formação como possibilidade de aprendizado, a partir de um campo de problematizações, podemos pensar em focar num outro tempo, um tempo menos prescritivo, sequenciado, linear; podemos pensar em nos lançar num tempo de acontecimentos e intensidades.

Segundo Kastrup, Tedesco & Passos (2008), a formação inventiva aproxima-se de uma busca pelas atitudes problematizadoras e inventivas. A formação inventiva implica em dar atenção à vida que está ocorrendo na escola; em potencializar os gestos, as relações; o movimento é de trabalhar com o objetivo de transformar o espaço escolar, a cada instante. A esse respeito, temos uma contribuição de uma professora, que dizia:

Eu penso em renovar o homem usando borboletas. Eu me apeguei a esses versos, porque a função nossa, na docência, é transformar vidas, mesmo. O paralelo com a borboleta, é porque ela surge da transformação; e educação é isso: transforma as pessoas. A escola é agência de transformação e renovação (Diário das conversações, Profa. GIRASSOL).

A fala da professora suscita um olhar para a escola como uma agência de transformação e renovação. A poesia de Manoel de Barros diz que é imprescindível pensar em renovar o homem, usando as borboletas. A borboleta é uma metáfora nessa discussão, pois traduz um processo de transformação, de metamorfose. A transformação através da borboleta é uma possibilidade, pela sua delicadeza, suas cores, sua simplicidade, sua capacidade de voar e colorir o céu. Elas dançam no ar, brincam e reinventam voos. Como a professora falou, a escola é uma agência de transformação e renovação, que mobiliza o/a professor/a para um encontro com outros modos de docência. Precisamos desnaturalizar os espaços formativos, para dar espaço ao que ainda não se viu ou ouviu, lembrando que os/as professores/as são os/as protagonistas neste processo de formação inventiva.

Nessa perspectiva a professora Lírio, em sua reflexão, destaca:

No caso, quando aqui fala que “precisamos ser outros”, é, também, na sala de aula. Porque todo dia a criança está acostumada com aquela rotina. Ela não vai prestar muita atenção, porque ela já está acostumada com a rotina. Se você muda a rotina, a criança participa mais, ela gosta mais. Então, também, precisamos ser outros docentes, com outras atividades, outras práticas diárias (Diário das conversações, Profa. Lírio).

Percebemos que a fala da professora já sinaliza a necessidade da docência assumir outras atitudes pedagógicas para o trabalho com a infância, no ambiente escolar. A docência precisa dialogar com a infância através da rotina de aula construída com os/as alunos/as, pensada na coletividade, com outros/as professores/as. Concordamos com Kohan (2003, p. 235), quando nos diz:

Talvez, uma bela imagem de um professor seja a daquele que pensa com outros sem que importe sua idade, sua cor, seu gênero, sua cabeça, sua biografia. Ele exercita o pensar e dá o que pensar a seus alunos. Propicia encontros que ele mesmo não pode antecipar, embora prepare cada detalhe de sua aula com meticulosidade de quem se prepara intensamente para improvisar e, não, com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação. Esse professor deixa que os outros construam suas imagens de pensamento.

Acreditamos que a boniteza da imagem de um/a docente numa instituição educativa, emerge da potência em conversar com o/a outro/a na escola, afastando-se de uma lógica mais prescritiva, normatizada. Há necessidade de assumir uma postura de diálogo com as crianças, mesmo sabendo que o planejamento, em alguns casos, é marcado pelos conteúdos e conhecimentos previamente selecionados, para compor o currículo da escola. A conversação é uma experiência que articula o planejamento ao pensar do/a aluno/a, é um movimento de conversa e de escuta nos atos de ensinar e aprender. As falas das crianças, suas narrativas são oportunidades ímpares de provocações filosóficas a serem desencadeadas. Basta o gesto da escuta, do respeito às vozes dos/as estudantes. Acreditamos que é importante que os/as docentes ouçam as falas simples das crianças; pois elas agregam várias possibilidades de pensamentos e produção de conhecimento.

### **Brincando com o pano encantado: reinvenção da prática pedagógica através da arte**

**Figura 2** - Momento de dinâmica do pano encantado com as professoras da escola pesquisada.



**Fonte:** Acervo dos autores, 2018.

Afetados pelo movimento inaugurado de uma conversa coletiva com as professoras do CMEI, observamos que o cotidiano vai tecendo diferentes trajetórias e cartografias a partir dos fluxos e deslocamentos que conectam cada percurso, cada linha, cada movimento da experiência no magistério. Assim, procuramos trazer, para o tempo presente, as imagens, as histórias, os tempos que tencionaram a constituição dessa docência em movimento.

Trouxemos como recurso, como elemento de arte, um pedaço de pano. Esse retalho serviu como uma possibilidade de movimento para animar a conversa. Segundo Rolnik (2007),

As criações da arte são sempre resultado do ter-estado-em-perigo, do ter-ido-até-o-fim numa experiência, até o ponto em que ninguém consegue transpor. Quanto mais se vai, tanto mais uma vivência se torna própria,... singular – e o objeto de arte é, afinal, a expressão necessária, irreprimível e o mais definitiva possível dessa singularidade (p.191).

O teórico nos mostra que a arte é uma experiência intransponível, singular; que, em sua incompletude, questiona muitas de nossas certezas. A formação inventiva é uma possibilidade de vivenciar uma experiência de pensar através da arte, num espaço que é, muitas vezes, marcado pela reprodução dos conhecimentos prontos, fechados. O movimento de pensar na escola configura-se como uma carência que vimos ao longo de nossas observações; pois, as professoras sempre recebiam suas aulas já pensadas e idealizadas para um determinado fim. Entendemos que a abertura para a experiência, no momento da formação, como uma atividade de produção e socialização de conhecimentos, articulados às reais necessidades cotidianas dos/as docentes e discentes, pode ser uma possibilidade para fortalecer ou valorizar o campo da formação de professores/as.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2006, p. 25).

Como coloca Larrosa, a experiência é uma ação que provoca um parar para pensar, para sentir a intensidade dos movimentos, através do toque, do olhar, do diálogo. É uma formação que não somente informa; mas, que constrói conhecimentos, motiva o pensar, isenta da imposição de ideias de outros/as; há uma discussão com todos/as; há uma possibilidade de

acontecimentos que produzem um pensar diferente. Consideramos que é importante/necessário mobilizar o campo da formação de professores/as, para provocar o pensar diferente; para que se invente a produção de outros saberes que, ainda, não são conhecidos na escola; para produzir outras práticas docentes; enfim, para produzir outros modos de vida na escola.

Ao dar continuidade ao nosso exercício cartográfico, fez-se necessário inventar situações que nos tornassem mais próximos dos processos de *existencializações* das professoras; nos quais elas pudessem experienciar os fluxos, os acontecimentos, as intensidades de um tempo imensurável. Para tanto, mobilizamos, no decorrer da conversação, uma situação lúdica: “O pano encantado”. Trata-se de uma brincadeira onde as crianças conseguiam imaginar várias situações, com um simples pano colorido. Elas produziram outras formas de vida, a partir do simples, de um pano. O pano encantado provocava a imaginação, a invenção e a produção dos conhecimentos das crianças.

Ao trazer essa experiência para as professoras, observamos que elas se envolveram na brincadeira: cantaram, criaram, contaram experiências no magistério, conversaram, aprenderam, *desaprenderam*, inventaram, imaginaram. Essa situação partiu da imaginação e não seguia, de imediato, nenhuma espécie de protocolo normalizado, como era visto em formações relatadas pelas professoras. A atividade levou as professoras a transformarem o pano em um barco, castelo, casa, mar, cavalo, colchão, entre outros objetos que elas construíram com o retalho.

Desse modo, a formação inventiva é uma possibilidade de associar a formação, a arte, o movimento e a problematização. A professora Iris nos diz um pouco, sobre a atividade do “pano encantado”:

O pano encantado também nos faz pensar que, com coisas tão simples, conseguimos nos divertir. Às vezes, o professor leva para a sala de aula coisas tão bem elaboradas, planejadas; e não consegue chamar a atenção das crianças, quanto, por exemplo um pedaço de pano, que trabalha a imaginação e faz toda a diferença. O método não precisa ser tão grande; mas, as coisas simples também ensinam. (Diário das conversações)

A professora Iris nos revela como uma atividade diferente e criativa, mobiliza e motiva as aulas com adultos e crianças. Também, através das atividades que envolvem a arte, acontecem as aprendizagens que estão além de meros repasses de conteúdos. Enquanto docentes, é interessante pensar nessa situação, pois Skliar (2014, p. 160), nos convida a pensar na lembrança de nossas infâncias: “Mas, antes de sermos profissionais, alguma coisa deve ter nos acontecido. Fomos alunos”. Ainda habitamos essa infância do tempo presente, que resiste



aos processos de ensinar e aprender pelo viés mecânico, padronizado, que busca uma alfabetização antecipada na Educação Infantil.

As professoras, durante nossas conversas, foram mais além que a dinâmica com o “pano encantado”; elas sugeriram que, também, podíamos brincar com a “caixa de papelão”. Elas disseram que as crianças gostavam dessa atividade, porque, dentro da caixa, não existia nada e, ao mesmo tempo, uma infinidade de “coisas” da imaginação. A própria docência, junto com a infância, ia tecendo outras práticas para o trabalho com a invenção.

Observamos que a dinâmica com uma caixa de papelão, fazendo dela um instrumento didático, é um desafio somente possível a um educador que reconhece a docência num movimento de *estar sendo*, que se constitui na relação com a infância. Por isso, precisamos, em momentos de formação de professores/as, tentar resgatar a sua infância; até porque muitos já habitaram esses espaços.

A seguir, temos um trecho da fala da professora Girassol, que nos relatou um pouco sobre alguns momentos de sua infância, movimento provocado pela dinâmica:

Eu me lembrei de quantas redes eu e meu irmão acabamos inventando que era um cavalo. Chamávamos a mamãe e galopávamos para ela apreciar; uma resenha! Aqui na escola me deparei com momentos em que as crianças, às vezes, chegam sem estímulo, porque a própria mãe diz que quando ela crescer vai ser um bandido, traficante. Mas, nós fazemos o contrário: alimentamos sonhos e dizemos que ela não vai ser um bandido e, sim, um super-herói, um médico, motorista, etc. Tentamos ganhar a confiança delas, para, também, fazermos essas colocações. Para isso, é necessário que a gente entre no mundo delas. Se não entrarmos no mundo delas, não vamos conseguir muita coisa. (Diário das conversações, Profa. Girassol).

A professora nos apresenta uma infância tecida a partir da invenção, como uma condição que afeta os movimentos da vida. A docente lembra de que, quando criança, galopava com seu irmão em um cavalo imaginário; assim, revela a dimensão inventiva que habita a infância. A partir de Kohan (2005), refletimos sobre a infância:

A infância é a condição de ser afetado, que nos acompanha a vida toda. O dito pelo não dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-fans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição (KOHAN, 2005, p. 239).

A fala de Kohan traz uma infância como uma condição inominável, que é afetada pelos movimentos da vida. É singular. A professora, também, revela um movimento de docência que tenta se inclinar ao mundo das crianças, para conversar e tecer, junto a elas, pensamentos sobre

a vida. Observamos, em sua fala, que os movimentos que implicam nos processos de ensinar e aprender, em suas experiências, têm uma repercussão nas vidas das crianças.

### **Palavras inconclusas**

Percebemos através do fragmento apresentado que, mesmo a formação de professores sendo instituída através de protocolos normatizados (planejamento de aula, atividades, repasse de conteúdos), as professoras transgridem esse movimento oficial, através de partilhas, de bons encontros, conversas, planejamentos informais, trocas de experiências e aprendizagens. As professoras da pesquisa movem *práticas de formação inventiva*, produzindo conhecimentos e práticas pedagógicas dialógicas, processuais e não planejadas previamente, que vão emergindo no cotidiano escolar

Assim, as professoras, durante nossas conversas, foram além da dinâmica com o “pano encantado”; elas sugeriram que, também, podíamos brincar com a “caixa de papelão”. Elas disseram que as crianças gostavam dessa atividade, porque, dentro da caixa, não existia nada e, ao mesmo tempo, uma infinidade de “coisas” oriundas/originadas da imaginação. A própria docência, junto com a infância, ia tecendo outras práticas para o trabalho com a invenção.

Observamos que, o exemplo de apoiar-se numa caixa de papelão, e dela fazer um instrumento didático, era um desafio somente possível a um movimento que reconhece a docência num/como um movimento de *estar sendo*, que se constitui na relação com a infância. Por isso, precisamos, em momentos de formação de professores/as, tentar resgatar a sua infância; até porque muitos já habitaram esses espaços. Esse pouso na escola, expressou a possibilidade de um tempo que é vivido intensamente pelos/as docentes. Um tempo que abre a disponibilidade de estar com o/a outro/a e dialogar com ele/a. Essa vivência torna os movimentos formativos mais vivos, mais intensos. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2011), nos diz que é interessante, para uma aprendizagem significativa, pensar em um tempo da lentidão, um movimento de “[...] esculpir no tempo a inovação, sem pressas, mas, com a urgência de servir, garante a simbiose das aprendizagens: uma pedagogia da lentidão conquista ganhos duradouros” (p. 20). A formação de professores/as, como processualidade, que se estende aos acontecimentos, às fissuras do cotidiano, é produzida na relação entre os sujeitos.

## Referências

- DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- \_\_\_\_\_, R. O. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica> Acesso em: 27 de maio 2017.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- \_\_\_\_\_, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: objetiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles. O ato de criação. *Caderno Mais. Jornal Folha de São Paulo*. 27 Jun 1999, p. 4-5.
- \_\_\_\_\_. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: 34. ed., 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha - Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- \_\_\_\_\_, Walter Omar. *Infância: entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade. A criança em foco*. <https://moodle.ufsc.br/mod/url/view.php?id=497666> Acesso em 14/07/2016.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; LILIANA, E. *Pistas do método da cartografia: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.
- SKLIAR, Carlos, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

---

<sup>i</sup> Usaremos a sigla CMEI para nos referir ao Centro Municipal de Educação Infantil Girassol. O nome Girassol é fictício, para preservar a identidade da Instituição.

---

<sup>ii</sup> Segundo Kohan (2010), Aíón é visto, como “(...) intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável, nem sucessiva; mas, intensiva e qualitativa, o tempo da experiência e do acontecimento” (KOHAN, 2010, p.132).