

AS TEORIAS EM MOVIMENTO E A CONVERSA COMO METODOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Carmen Lucia Vidal Perezⁱ

Monica Silvestriⁱⁱ

Resumo: Juntam-se nesse texto fragmentos de nossas reflexões sobre formação docente em meio à criação de uma revista eletrônica. O trabalho se dá em escolas públicas de Niterói, com alunas de pedagogia, professoras e crianças participantes do PIBID. Nossa realidade híbrida, impossível de capturar e vincular a qualquer modelo nos permitiu assinalar o cotidiano e suas contradições como condição epistemológica de formação. Exercício de resistência, de estranhamento das formas e assepsias tecnocráticas, cujos caminhos são produção do grupo envolvido; fraturam a relação teoria prática, apontam como princípio a formação de professoras pesquisadoras de suas práticas e afirmam o pressuposto de que toda aprendizagem é processo de descoberta, portanto, imprevisível e incontrolável.

Palavras-Chave: Formação docente; Conversas como metodologia; Rede de saberes.

THE THEORIES IN MOVEMENT AND THE CONVERSATION AS A METHODOLOGY IN TEACHER TRAINING

Abstract: Fragments of our reflections on teacher education are joined in this text amid the creation of an electronic magazine. The work takes place in public schools in Niteroi with Education students, teachers and PIBID's participating children. Our hybrid reality which is impossible to capture or link to any other model, allowed us to mark the daily life and its contradictions as an epistemological formation means. Resistance exercise, a strangement of forms and technocratic asepsis which path is a product of the group involved; the fracturing of the practice-theory relation, point initially at the formation of teachers-researchers and their practices and affirm that the premise of all learning is a process of discovery hence, unpredictable and uncontrollable.

Key-words: Teacher training; Methodological discussions; Knowledge network.

*A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da
procura, fora da boniteza e da alegria.
(Paulo Freire)*

Juntam-se nesse texto fragmentos de nossas reflexões sobre formação de professores, trabalho que se concretiza em escolas públicas de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Há pelo menos cinco anos vimos buscando ressignificar o discurso produzido pela nova linguagem da aprendizagemⁱⁱⁱ, fraturando-o e inserindo-o em uma rede de significações coletivas produzidas com professores e crianças participantes do PIBID^{iv}, um programa nacional de iniciação à docência.

As redes de significações desenhadas em nossos projetos coletivos se orientam a partir de objetivos que potencializam a revisão-ampliação do conceito de formação docente, entendido como movimento de criação e autoria. Essas redes se referem também às reflexões sobre os embates nascidos na tensão ensino formal proposto pela escola e experiências cognitivas tecidas pela lógica infantil, que ampliam e firmam as experiências das professoras em formação ao evidenciar a reflexão e reformulação de seus *saberes/fazer*^v como pesquisadoras de suas próprias práticas.

Nossa realidade, híbrida, impossível de capturar e vincular a qualquer modelo, tem nos permitido assinalar o cotidiano^{vi} das escolas envolvidas e suas contradições, como condição epistemológica para a formação das professoras. Exercícios de resistência e de estranhamento das formas e assepsias tecnocráticas, que reinventam salas de aula, criam espaços democráticos de discussão, planejamento e ação coletiva e, se materializam nas dezenas de páginas escritas de uma revista eletrônica.

Por considerarmos método como um traçado singular que pode ser alterado pela presença do outro, temos proposto uma formação de professores que se orienta pelo entendimento de que a produção científica deve ser vista como instrumento mediador da ação pedagógica e, assim, temos apostado nos PEIs (Projetos de Estudo e Investigação) como caminhos da formação, e nas conversas como metodologias.

Assumimos como princípio a formação de professoras pesquisadoras de suas próprias práticas e afirmamos o pressuposto de que toda aprendizagem é processo de descoberta, portanto, imprevisível e incontrolável. Nossa tarefa de formação desdobra-se entre a formação inicial e continuada, e tem com um dos objetivos contribuir com a melhoria do ensino oferecido nas escolas de educação básica, uma vez que a realidade expressa em relatórios, avaliações e balanços demonstra que apesar de tantos esforços, a escola vai mal, e a distância entre universidade e escola é ainda um desafio constante.

Observamos que o problema localiza-se principalmente, nos anos iniciais, onde crianças constroem os alicerces cognitivos, sociais, afetivos de suas formas de pensar e conhecer o mundo, entretanto, no que se refere as crianças das classes populares a escola ainda fracassa, pois uma grande maioria nela permanece por anos a fio e não aprendem a ler e escrever.

Acreditamos que o modelo epistemológico de formação que se funda na dissociação da relação teoria prática é uma escolha insuficiente e pouco eficaz, que fragiliza a formação de professores e tem como consequência o insucesso da escola. Tal matriz orienta as políticas de formação que, de modo geral, se pautam em modelos a serem obedecidos e executados como receituários pelas professoras. Na contra mão dessa matriz, pensar a formação inicial implica uma reflexão sobre a própria formação acadêmica e pedagógica.

O desafio que se coloca é o de considerar como centro da formação o saber da experiência, nos sentidos benjaminiano^{vii} e larrosiano^{viii} do termo. Para tanto, a imersão no cotidiano da escola possibilita aos futuros professores a construção de ferramentas teórico-práticas que os ajudem a enfrentar situações desafiadoras da sala de aula. Assim, entendemos que a formação inicial deve se orientar pela reflexão crítica dos *saberes das experiências* vividas no contexto de trabalho e tecidas no chão da escola, como nos lembra Freire (1996), elementos que alicerçam a formação da professora pesquisadora de sua própria prática.

Apoiadas em Larrosa (2004) pensamos a educação a partir da experiência e, como o autor, propomos uma formação inicial "mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista)" (idem, p. 151). Nossas ações de formação inicial de jovens educadores se orientam pela perspectiva político-epistemológica que entende a produção científica como um instrumento mediador da ação pedagógica. Tal perspectiva, do nosso ponto de vista, possibilita ao educador, em fase inicial de formação, apreender a complexidade da prática educativa, compreender sua ação como docente e elaborar novos procedimentos segundo as demandas do cotidiano da sala de aula. As teorias dialogam com as possibilidades múltiplas de percepção e compreensão da realidade e sobre como os saberes implícitos nos fazeres cotidianos são fundamentais à construção da prática que, por sua vez, é importante na busca e apreensão da teoria.

Sabemos que no âmbito da pesquisa acadêmica a opção metodológica está intimamente vinculada aos pressupostos que sustentam a investigação, nos permitindo inferir sobre a parcialidade e provisoriedade dos conhecimentos produzidos, já que as experiências do pesquisador e suas opções teóricas fundamentam e constituem seus diferentes modos de

conduzir a investigação. Entendemos método como um traçado singular, um desenho provisório, o esboço de um trajeto que pode ser alterado a qualquer momento pela presença do outro (os professores e as crianças). Nesse sentido, apostamos na pesquisa como metodologia de formação e, apoiadas em Freire (2013), sustentamos a íntima vinculação entre docência e pesquisa, pois, como ele, acreditamos que “*não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.*” (p.30)

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (...). Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de “curiosidade epistemológica” (Freire, 2013, p.31).

Por entendemos que a formação de professores deve se orientar pela reflexão crítica dos saberes das experiências vividas no contexto de trabalho, e tecidas no chão da escola, vimos ancorando nossas investigações nesse pressuposto que, para nós, alicerça a formação de professores pesquisadores de sua própria prática.

Nosso estudo qualitativo se mantém atento aos professores e encontra em seus enredos, tecidos na prática cotidiana, a potencia para reflexão. São enredos que fazem pulsar atitudes desnaturalizadoras dos saberes e das práticas de ensinar. Dito de outra maneira, privilegiamos o caráter desarticulador de práticas e discursos instituintes, ao decidirmos caminhar na pesquisa impulsionando os movimentos da curiosidade epistemológica. A pesquisa se dá em uma relação dinâmica - cada passo determina o próximo ou, ainda, o caminho da pesquisa é uma produção do grupo envolvido, que fratura a relação pesquisador/objeto pesquisado no sentido de sobreposição de um sobre outro.

Com esse entendimento, temos construído com as alunas do curso de pedagogia e com as professoras do ensino fundamental outras possibilidades teóricas e metodológicas para a apropriação do conhecimento, colocando a aprendizagem (seja da criança, seja da professora) no centro do processo formativo. Concebemos a escola (e seu cotidiano) como “[...] espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução, reconstrução.” (Garcia, 2008. p. 21). Em nossa concepção, a formação de professores é um processo vivo de construção coletiva de conhecimentos, que se efetua a partir e no diálogo com os saberes docentes, os saberes das diferentes áreas de conhecimento escolar e os saberes das crianças, suas diferentes lógicas operatórias e *estilos cognitivos*.

A perspectiva de formação adotada se funda numa dimensão de criação que afirma, o processo de formação como o encontro produzido na emergência do inesperado e nas singularidades nascidas na experiência. Optamos por apostar na ideia de que os caminhos metodológicos vividos com as crianças, as professoras e as alunas do curso de pedagogia se ancoram em um exercício constante de aproximação e tensionamento, de intensificação e experimentação do pensamento, do afeto, do conhecimento, que chamamos de currículo praticado. Enfim, uma formação feita de provocações e produção de formas outras de compreensão - exercício que produz reflexões sempre em trânsito.

A conversa como metodologia, a aula como acontecimento e as teorias em movimento

As conversas se constituem em dispositivos de produção de uma outra cultura escolar que reinventa a sala de aula a partir das redes de conversações tecidas coletivamente. Assim, em nosso projeto de formação, o exercício do diálogo e a atitude da escuta entre professoras e crianças tem engendrado movimentos de desconstrução, reconstrução de saberes e práticas que possibilitam a emergência de novas experiências.

Temos uma formação que pode ser entendida como um tapete tecido a várias mãos, com o compartilhar do cotidiano da escola que entrelaça movimentos, surpresas e descobertas - movimentos no qual as professoras se constituem pesquisadoras junto com as crianças, surpresas por serem desafiados pelas lógicas próprias da infância, e descobertas por perceberem que aprendem com as crianças e suas lógicas (Cf: Pérez e Silvestri, 2014, p.8). A formação de professores torna-se, então, um *acontecimento* resultante do compartilhar, dos movimentos que esse coletivo cria. Desta forma, as práticas produzidas em parceria com as crianças apostam na potência da autoria e na invenção de outras formas de aprender e ensinar. Assumimos um paradigma ético estético que se distancia das lógicas, práticas e teorizações tecnocráticas.

Bem sabemos que o senso comum científico, característico do conhecimento escolar, não possibilita que professores e crianças pratiquem a “*pedagogia da pergunta*”. A ênfase no conhecimento como um processo de assimilação de informações, impede que se instale o processo de investigação da realidade e a potencialização da curiosidade e da descoberta como formas de conhecer. O exercício da pergunta coloca as professoras e as crianças diante de outras possibilidades e experiências que forçam o pensamento, a invenção e rompem com a naturalização do *não saber* ou da ignorância.

No projeto de formação que assumimos a prática da *Pedagogia da Pergunta* (Freire, 1996), vem se configurando como o que vimos chamando, apoiadas em Geraldi (2010) de *aula como acontecimento*^{ix}, para quem a relação com a experiência vivida é a base da aprendizagem e a inspiração do ensino.

Trata-se de reencontrar o vivido para nele desvelar o saber auxiliado pelos conhecimentos disponíveis na herança cultural. Ao contrário do lema “aprender para viver”, trata-se de assumir efetivamente que “vivemos aprendendo”. E “viver aprendendo” não descarta a herança cultural, ao contrário, demanda que a usemos e para usá-la é preciso conhecê-la. (Geraldi, 2010. p.95).

As trocas de saberes e fazeres que se anunciavam no dia a dia da escola, nos processos de conhecimento das crianças, na emergência do inesperado, nas inquietações, nos medos e, também, nos confrontos entre formas de fazer tradicionais e outras ainda pouco conhecidas pelo grupo apontaram os conhecimentos que fizeram parte da formação das alunas de iniciação à docência.

Assim, a busca por enumerar esses conhecimentos voltou-se muito mais para as formas como todos os envolvidos se (re)inventavam nos encontros, do que para o estabelecimento de categorias que compusessem uma lista de conteúdos que, a priori, precisariam ser ensinados-transmitidos. Trabalhamos, então com as afirmações, as dúvidas e estranhamentos, os questionamentos e inquietações dos professores em formação. Nas rodas de conversas as perguntas não cessavam:

- Como crianças com três anos de escolaridade ainda não leem e escrevem?; Por que as crianças são agressivas na forma como se tratam?; O que fazer para as crianças nos ouvirem? Elas não param e não respeitam ninguém; Como lidar com os casos de inclusão que temos nas salas de aula?; Não consigo entender o que é significativo para o aluno, nada parece agradar as crianças naquela turma; As crianças não querem falar, não querem escrever; parece que não querem nada, estão sempre na defensiva; Como organizar uma aula que chame a atenção e seja do interesse das crianças?; Não é possível trabalhar em grupo com as crianças; É possível trabalhar a cópia sem ser uma tarefa mecânica e repetitiva?

Esses e outros tensionamentos provocavam o debate e a mobilização de diferentes saberes. A palavra circulava e, na reflexão coletiva, teorias eram postas em movimento, e as

rodas de conversas se constituíram como espaço e tempo dos planejamentos, avaliações, narrações de experiências no exercício de compreensão do vivido, das discussões e debates teóricos. Nas rodas, a construção do currículo em redes se tecia. De um lado, os saberes necessários à formação das crianças do primeiro segmento do ensino fundamental, de outro, aqueles pertinentes à formação de nossas alunas. Dessa forma, significamos a organização do currículo em redes, como aspecto diferencial de nossas ações de formação.

Os PEIs e o planejamento *com* as crianças

Temas como: aula como acontecimento; Projetos de Estudo e Investigação - PEIs; planejamento com crianças; currículo em rede; mapas de movimento do conhecimento; leitura significativa; escrita como exercício de autoria; organização do espaço-tempo da sala de aula, foram apontados pelas jovens professoras em formação e, outras, pelas professoras (supervisoras) das crianças, como temas de estudo. Portanto, a formalidade, a burocracia e a didatização não couberam na condução das atividades de formação e nas atividades desenvolvidas com as crianças, mais do que listas de conteúdos de língua portuguesa, matemática, ciências, etc.; lidamos com as formas de linguagem e leitura de mundo, a partir de Projetos de Estudo e Investigação - PEIs.

Os PEIs buscam a construção de conhecimentos no trabalho com a criança e, em linhas gerais, com os projetos se cria uma forma de fazer que parte da eleição de tema de estudo pelas crianças, realiza levantamento de seus saberes prévios, planeja o estudo e a pesquisa sobre as relações do tema escolhido com outros temas possíveis, organiza planos de estudo, elabora mapas de movimento do conhecimento e desenvolve atividades nas quais os conhecimentos são propostos, discutidos, partilhados, articulados, apropriados por todos e são socializados, no caso deste artigo, na revista eletrônica.

A organização do processo pedagógico se deu, para além das rodas de conversas, através do acompanhamento sistemático das experiências de construção do conhecimento via PEIs, dos registros das experiências vividas coletivamente e da elaboração de materiais didáticos produzidos pelas alunas de iniciação à docência e pelas próprias crianças.

Os PEIs permitiram a criação e organização dos textos e imagens da revista eletrônica, e a imersão de todos em temas como: animais marinhos, maravilhas do mundo contemporâneo, Mandela, esportes, animais que só existem no Brasil, mistérios do espaço, pintores famosos,

heróis, dentre outros temas, num trânsito entre diferentes campos de saber. Permitiu, ainda, a pesquisa de outros temas que se ampliavam no compartilhar de descobertas e informações e, também, na medida em que as jovens professoras em formação precisavam aprofundar e, às vezes, até mesmo conhecer e estudar os temas escolhidos para dialogar com as crianças. Assim, o conhecimento é tecido de forma rizomática; um conhecimento entrelaçado de saberes de diferentes campos, em que trânsitos e movimentos vão sendo cartografados ao longo do processo. Composição que teceu outra forma de pensar e fazer o planejamento das aulas.

O planejamento das atividades marcou a formação das professoras. Planejar com as crianças não é uma tarefa muito fácil, todos querem fazer valer suas ideias e desejos e nem sempre isso é possível - por razões práticas e materiais ou por questões que envolvem segurança. Contudo, planejar com as crianças fez com que os professores percebessem que este momento talvez tenha sido o mais importante na qualificação e na (re)estruturação dos processos de aprendizagens experimentados, já que *planejar ajuda as crianças a entenderem que podem provocar acontecimentos para si próprias*. (Graves, 1996, p.115).

As discussões travadas pela perspectiva da criança, ao elaborarem textos e imagens que comporiam a revista eletrônica, revelaram um campo de significações individuais e coletivas; um campo força desarticulador de certezas e verdades dos professores. Os encontros feitos de *acontecimento* marcaram a experiência vivida. "*Cada situação cotidiana é sempre única e, portanto, exceção às regras predefinidas. As teorias formuladas sempre se modificam em virtude dos acontecimentos.*" (Ferraço, 2012, p. 98). As crianças mostravam a todo momento que o lócus do acontecimento é a aula.

A revista

Como tornar "*habitável*" a sala de aula? O grupo assumiu que a formalidade, a burocracia e a didatização não caberiam na condução das aulas, nas conversas, nem nas atividades desenvolvidas em sala com as crianças: mais do que listas de conteúdos a serem estudados, lidaríamos com as formas de percepção e compreensão do ato educativo, as relações nele envolvidas e a (re)escrita de um papel docente.

Por nos colocarmos abertos a formas outras de ensinar e aprender, a sala de aula das crianças virou redação de revista. A fala das crianças quando desafiadas a escrever revela, a um

tempo só, o nascimento da revista e os primeiros movimentos de fratura das práticas instituídas assumidas na formação docente.

- *"Escrever é muito chato. A gente queria fazer coisas diferentes e legais. Essas tarefas aí é sempre a mesma coisa. Agente não gosta de escrever! Só é legal escrever para outras pessoas."*

O planejamento da aula feito pelas professoras não saía do caderno, escrever não era prática bem aceita pelas crianças. A conversa com elas, seus argumentos, apontavam outro rumo para a condução das aulas e para as possibilidades de aprendizagens. Evidenciava-se a necessidade de se construir com as crianças um processo no qual seus saberes e desejos fossem considerados. Desafios se impunham aos professores. De um lado, crianças que recusavam a escrita, de outro, a necessidade dos professores encontrarem formas outras de acesso à imaginação, à criatividade e à promoção da auto estima das crianças.

- *"E revista, alguém já escreveu uma revista?"*

- *"Escrever revista? A gente?"*

A promoção e condução dos encontros de formação, a partir da aceitação da criação de uma revista, se constituíram como marco importante em nossas ações de investigação e formação, na medida em que os professores, instados pela necessidade de ouvir as crianças, passaram a construir seus próprios movimentos de subversão da lógica da aula, seja, pela reorganização dos espaços e dos tempos da sala de aula, seja, pelas dinâmicas implementadas com as crianças no desenvolvimento dos temas a serem tratados na revista. Seja, ainda, nos processos de criação dos textos, figuras e imagens que a comporiam. Movimentos forjados nas constantes colaborações, negociações de tensões e contradições, que, de um lado, marcavam nossas reuniões de estudo e reflexão, de outro, as lógicas de aprendizagens que se forjavam nos encontros com as crianças.

Nosso projeto de formação acabou por transformar a sala de aula em redação de revista, um lugar de criação e desafios. Desde a escolha do nome da revista, por exemplo, vivemos momentos de aprendizagem, de efervescência de muitas ideias, de tensões e de negociações. Nesse processo, as professoras em formação aprenderam sobre o papel docente, sobre formas democráticas de lidar com as diferenças de pensamentos, de ideias, de gostos, de estéticas e o currículo passou a ser entendido como redes de conhecimento que se tecem com fios de diferentes contextos e saberes - movimento de ruptura com a racionalidade pedagógica hegemônica que sustenta o modelo tecnicista de educação.

As professoras em formação viveram o desafio de compreender o cotidiano da escola e da sala de aula como território de multiplicidades e, portanto transversal e rizomático: a noção de transversalidade é ferramenta conceitual fundamental à apreensão da complexidade das relações cotidianas, ao possibilitar a articulação de conexões que produzem outras significações, novos caminhos para o conhecimento e para as aprendizagens na escola.

A produção da revista eletrônica insere no tempo espaço da aula o uso de outras tecnologias vividas e experienciadas na vida cotidiana. Vivemos imersos na cultura digital, cinema, televisão, videogames, DVDs, internet, softwares de compartilhamento de informações como chats, blogs, sites, constituem espaços virtuais de ampliação de informações e conhecimentos e, ao introduzirem novos regimes de visualidade permitiram, do ponto de vista cognitivo, o desenvolvimento de outras capacidades perceptivas. Martin Barbero (2000), nos chama atenção para o fato de que as tecnologias alteram a cultura, o conhecimento e as formas de aprendizagem a partir de uma cumplicidade cognitiva com uma outra gramática tecnoperceptiva, ao forjar “[...] um novo projeto de saber que revaloriza as práticas e experiências, que iluminam um saber mosaico feito de objetos móveis e de fronteiras difusas, de intertextualidades e bricolagens.” (p. 86).

Produzir com as crianças uma revista eletrônica proporcionou às professoras viver outros processos de aprender e ensinar. A produção coletiva e o compartilhar de experiências na produção da revista ampliou o que Pierre Levy (2007) chama de *inteligência coletiva* de todos os envolvidos. Para Levy, o aumento vertiginoso da circulação de informações modificou a natureza do trabalho e do conhecimento humano, pois “[...] trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.” (p. 9) Nesse sentido, pensamos e praticamos a formação de professores fundada nas noções de inteligência coletiva - em que o saber é fluxo, conexão de ideias, projetos e conhecimentos - e, na produção colaborativa - a produção da revista como aula coletiva, espaço aberto que conecta habilidades, recursos, experiências e *espaçostempos* de aprendizagem diferenciados. Noções que, postas em prática, mobilizaram outras energias afetivas e outras lógicas, éticas e estéticas na produção de conhecimentos.

Na produção da revista eletrônica, o conhecimento foi tratado como “nós” de uma rede formada por diferentes fios, tramas e tecituras. Valter Filé (2010), chama atenção para o desafio que se coloca: criar a partir destes “nós” fluxos de conhecimento capazes de mobilizar redes de saber, ampliar circuitos de aprendizagem e incorporar diferentes conexões culturais. Para o

autor o conhecimento deveria sempre ser considerado uma *versão beta*, ou seja,

... algo que é provisório, que está em teste, que precisa do auxílio dos usuários para ajudar na melhoria de suas condições de conhecimento. Um projeto que precisa da maneira de usar de cada um, principalmente, as maneiras diferentes para que se atinja a maior amplitude da experiência do uso. No caso da informática (que é de onde vem o termo), a ideia de lançar uma versão beta de um programa é para que ele seja aperfeiçoado a partir do uso, das falhas, das possibilidades e dos limites de si mesmo... (2010, p.127)

Parafraseando o autor podemos afirmar que a formação inicial de professoras pensada e praticada a partir da produção de uma revista eletrônica, não é uma versão definitiva de um projeto de formação, pelo contrário, é uma *versão beta*, pois necessita do conhecimentos de todos os usuários que ajudam a *aperfeiçoar* o programa.

Na sala de aula, a revista foi batizada: "Tô de Olho", com tudo o que o nome carrega de infantil e de aprendizagem de todos. Na formação, o uso da revista eletrônica como suporte dos processos pedagógicos vividos no projeto, marcou os bastidores da formação de nossas alunas de pedagogia durante todo o espaço tempo de sua realização. Sem dúvida, uma oposição às intervenções lineares voltadas à mera transmissão de conhecimentos. A promoção e condução dos encontros de formação a partir da criação da revista forjou movimentos de subversão da lógica da aula, seja, pela reorganização dos espaços tempos da sala de aula, seja, pelas dinâmicas implementadas com as crianças no desenvolvimento dos PEIs e, conseqüentemente nos processos de criação dos textos, figuras e imagens da revista, forjados em constantes movimentos de colaboração e negociação de tensões e contradições.

No projeto, o movimento do conhecimento produzido nas rodas de conversas e na realização dos PEIS, despontou a formação humana e cultural das professoras em formação, pois ao tempo em que se debruçavam sobre temas que abrangiam diferentes áreas envolviam-se com aportes culturais e sociais, que substituíam as informações reduzidas e escolarizadas veiculadas pelos livros didáticos das crianças.

Vale salientar, que essa *versão beta* do nosso projeto de formação, nos revelou o envolvimento das alunas em formação para além de nossas expectativas. Seja porque a dinamicidade e dialogicidade do trabalho docente que elas desenvolviam com as crianças, de um lado, e a circulação de informações, saberes e conhecimentos teóricos trocados conosco nos encontros de planejamento/avaliação, de outro, as mobilizava e envolvia; seja porque percebiam que sua formação docente se materializava de forma rica e sempre diversificada,

pelos temas propostos e tecidos em rede para a revista no movimento *praticateoriapratica* vivido no cotidiano da escola e, pelas relações de aprendizagens construídas - relações sempre únicas, singulares e repletas de autorias.

A revista está *online*^x. Não qualquer uma, mas a revista que partilha sentidos, significados, valores e aprendizagens. Nela nada é comum, nem textos, nem imagens, nem mesmo o que nela não se vê à primeira vista. Na imagem ao lado, a capa da revista numero 4, é possível saborear o vivo colorido das partilhas de aprendizagens (fonte: <http://www.portaldobrinquedouff.com.br/revista/todeolho/n4/>).

Se, nas páginas da revista, o processo de formação de professores se esconde nos textos e imagens produzidos pelas crianças, ele também revela as aprendizagens construídas em aulas que se inventam, em conversas que subvertem currículos e modelos didáticos instituídos. E, ainda:



Criança sabe o que quer. Criança diz o que pensa. Criança pensa e não diz. Desenha, pinta e põe o dedo no nariz. Na Tô de olho tem quase tudo o que a gente faz. Tem haicai. Tem coisas sobre fezes de urso panda. Tem música de Vinícius de Moraes. Tem desenho de planta carnívora. Tem flores de papel e flores de verdade. Tem pintura da Tarsila e nossa também. Tem lenda do boitatá. Tem coisa, muita coisa pra você aprender e se divertir" (texto de autoria das crianças participantes, disponível no editorial da revista, ano3, nº5).

Fica evidente que a formação das jovens professores só atinge o cotidiano das salas de aulas quando a reflexão é permanente, quando tem como ponto de partida a prática concreta e

finalmente, quando desalicerça certezas ao evidenciar, nessa dinâmica, as manias e as ironias que se entrelaçam ao cotidiano instituído/instituinte.

Referências

- ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B. de. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I - Magia e técnica arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993, 5ª ed.
- BIESTA, G. *Para além da Aprendizagem. Educação democrática para o futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano I*. Petropolis: Vozes, 1998.
- FERRAÇO, C. E. Possíveis tecituras entre Currículo e Didática: sobre conhecimentos, experiências e problematizações. In: LIBÂNEO, J. C. e ALVES, N. *TEMAS DE PEDAGOGIA. Diálogos entre didática e currículos*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- FILÉ, V. *Escola e Tecnologia. Máquinas, sujeitos e conexões culturais*. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- GARCIA, R. L. e ZACCUR, E. (orgs). *Alfabetização. Reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.3ª ed.
- GRAVES, M. *O planejamento feito pelas crianças: porque é importante e como começar*. In: BRICKMAN, A. N.; TAYLOR, S. L. *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- GERALDI, J. W. *A Aula como Acontecimento*. São Carlos-SP; Pedro & João Editores, 2010
- HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: LARROSA, J. Bondía. jan-abr, número 19. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- LARROSA, J *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: Experiência e Sentido)
- _____. *Notas sobre a experiencia e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação. jan-abr, número 19. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. *Estudar/Estudar*. Belo Horizonte. Autêntica: Edição bilingue, 2003.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

LEVY, P.. *A Inteligência Coletiva. Por uma antropologia do Cyberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LIMA, J.G e BATISTA, L.A. Princípios. *Revista de Filosofia*, v.20, nº 33, jan/jun. Natal:UFRN, 2013, p.452.

MARTÍN-BARBERO, J. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, V. (org.). *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

MELLO, C. *Extremidades do vídeo*. São Paulo: Senac, 2008.

PÉREZ, C. L. V. *Professoras Alfabetizadores: Histórias Plurais, Práticas Singulares*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

PÉREZ, C. L.V, SILVESTRI, M. L. *A criação de uma revista eletrônica na escola: uma experiência coletiva de formação*. Comunicação apresentada no 36º ENDIPE. Fortaleza: 2014.

SILVESTRI, M. "*Do jeito que a gente conhece*", *a relação brincar-conhecer no ensino fundamental a partir das experiências das crianças*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

ⁱ Professora Dr^a da Faculdade de Educação da UFF, coordenadora do GEPENC.

ⁱⁱ Professora Doutora da Faculdade de Educação da UFF, coordenadora do CABE.

ⁱⁱⁱ Utilizamos o texto nova linguagem da aprendizagem, apoiadas em Biesta (2010) que redimensiona a relação teoria e prática na educação ao afirmar que "*ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem*" (p. 32). Percebe-se que o conceito de aprendizagem, presente no discurso educacional, substitui e amplia o conceito de qualidade, que passa a ser concebida não como um processo particular do sujeito, mas como conjunto de tendências e de aplicações e efeitos diferenciados.

^{iv} O Pibid é um programa do Ministério da Educação/CAPES, que envolve alunos de licenciaturas em projetos de iniciação à docência desenvolvidos por IES, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Essa iniciativa promove a inserção de estudantes no contexto das escolas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de docente da licenciatura e de um professor da escola.

^v Algumas palavras apresentam-se articuladas neste texto, pois emprestamos a esta forma de escrita, a exemplo de Alves e Oliveira (2001), a ideia de movimento, de resignificação das compreensões e sentidos acostumados do próprio termo, com o objetivo de contrariar qualquer ideia de causalidade linear ou compreensão tradicional de seu significado.

^{vi} Nesse texto nos apropriamos das ideias de Certeau, para quem "cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este

"mundo memória", segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história "irracional" ou desta "não-história". (Certeau, 1998, p. 31)

^{vii} Benjamin considera os conceitos de conhecimento e experiência a partir de uma perspectiva linguística. Walter Benjamin dedicou-se ao problema da linguagem em um artigo intitulado sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana, de 1916, onde ele argumentava que "toda comunicação de conteúdos espirituais é uma linguagem" (Benjamin, 2000b, v. I, p. 142). Mais tarde, no texto: Sobre o programa da filosofia do porvir, ele recusará a conceitualização kantiana de uma experiência apenas referida à matemática e a uma temporalidade linear, argumentando que Kant ignorou completamente a dimensão linguística da experiência e, por isso, não foi capaz de criar uma epistemologia bem sucedida. A esse respeito ver Lima e Batista, 2009, p. 195-196.

^{viii} Entendemos experiência como um modo de ser e estar no mundo que requer disponibilidade, abertura, aceitação às influências do desejo e da imaginação. Como *espaçotempo* no qual a singularidade, a imprevisibilidade não podem ser cerceadas. Tomamos o conceito de experiência, aquele em que Larrosa (2004) salienta e o define como: "o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que se passa, ou o que acontece, ou o que toca. Mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos passe (p. 154). E, também, sua definição de experiência que enfatiza a ideia de travessia, que movimenta o eu individual e o transforma ao tempo em que implica os outros. Assim, para o autor, "fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Pode-nos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo". (Heidegger apud Larrosa p. 21)

^{ix}A *aula como acontecimento* é uma expressão tomada de empréstimo a João Wanderley Geraldi retirada do título do livro com o mesmo nome. A esse respeito ver GERALDI, J. W. *A Aula Como Acontecimento*. São Carlos-SP. Pedro & João Editores, 2010, p:81-101.

^x Hoje, a revista eletrônica possui cinco edições *online*, disponíveis em: <http://www.portaldobrinquedouff.com.br/revista/todeolho/>