

## O PIBID como experiência outra de formação

El PIBID como experiencia otra de formación

The PIBID like as other teacher training experience

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
7 de julio de 2020

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
27 de julio de 2020

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
14 de agosto de 2020

**José Ricardo Santiago**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro / Brasil  
z.ricardo.santiago@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-0546-8932>

### Resumo

O texto objetiva pensar, a partir de acontecimentos vividos no Subprojeto de Educação Infantil do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, princípios constitutivos de uma proposta de formação docente pautada na lógica da experiência. A partir das narrativas apresentadas em monografias de estudantes de pedagogia que puderam, durante quatro anos de seus cursos de graduação, atuar também como bolsistas do referido Programa, buscou-se resgatar alguns acontecimentos vividos em nossos processos de formação (com) partilhados para, daí, se aproximar das experiências que estes encontros permitiram viver. Na busca de uma intimidade com as palavras que se insinuavam nesta experiência com a escrita e no desafio de uma aproximação com os textos monográficos sob a lógica da alteridade, buscou-se dar atenção ao que tais narrativas davam a pensar acerca de processos de formação docente que vivemos no encontro.

**Palavras-chave:** PIBID, formação docente, narrativas, pesquisa-experiência.

### Resumen

Presenta acontecimientos vividos durante el Subproyecto de Educación Infantil del Programa Institucional de Becas de Inicación a la Docencia de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro. Los principios constitutivos de una propuesta de formación docente bajo la lógica de la experiencia. Pudimos rescatar algunos acontecimientos vividos en nuestros procesos de formación compartidos a través de narrativas producidas en formato monográfico por estudiantes/becarios del programa, registradas durante los cuatro años de la carrera de Pedagogía para hacer una aproximación a las experiencias de los encuentros que permitieron vivir. En la búsqueda de

Referencia para citar este artículo: Santiago, J.R.. (2021). O PIBID como experiência outra de formação. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 9 (1), 119-132.

una intimidad con las palabras que se insinuaban en esta experiencia y en el desafío de un abordaje de los textos monográficos bajo la lógica de la alteridad, se buscó prestar atención a lo que estas narrativas dieron a pensar en relación a los procesos de formación docente vividos en el encuentro.

**Palabras claves:** PIBID, formación docente, narrativas, investigación-experiencia.

---

### Abstract

This manuscript aims, parting from the events of the Preschool Education Subproject of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) within the context of the Pedagogy course of the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), to think about constitutive principles of a teacher training propose that, in a relationship of otherness, challenged itself to be lived under the logic of experience. From these narratives, we sought to rescue some events experienced in our (co-)shared training processes, parting from them to get closer to the experiences that these encounters allowed living. The movement to write from experiences lived and narrated in and with the actions developed by the subproject linked to this program, in which I participated, led me to look for everyday life studies as a possibility to elaborate some meanings around the processes we lived. It is in the search for an intimacy with the words insinuated in this experience with writing, in the challenge of approaching the monograph texts under the logic of otherness, that we sought to pay attention to what these narratives could make us think about teacher training processes that we lived in encounter, difference, affection, and friendship.

**Keywords:** PIBID, teacher training, narratives, research-experience.

---

*Pois as recordações ainda não são o que é preciso.*

*Só quando elas se fazem sangue em nós, olhar e gesto, quando já não tem nome e já não se distinguem de nós mesmos, só então é que pode acontecer que, numa hora muito rara, do meio delas se erga a primeira palavra de um verso e saia delas.*

**Rainer Maria Rilke, "Os cadernos de Malte Laurids Brigge"**

**A** memória é campo de disputa de poder, defende Michael Pollak, no artigo *Memória, esquecimento e silêncio* (1989) e penso que esta pode se relacionar com a narrativa de maneira muito próxima, posto que, ao narrarmos, ampliamos os sentidos daquilo que se manifesta em nossa memória. Proponho então que nos inspiremos em Pollack, e partamos da premissa de que também a narrativa é campo de disputa de poder.

Nesta era da *pós-verdades*<sup>1</sup>, os fatos históricos são colocados à prova, tanto pelo negacionismo cego quanto pelo relativismo tomado em seu sentido mais limitador e restrito, perdendo, pois, importância diante das crenças e opiniões pessoais de uma parte da sociedade que

<sup>1</sup> O conceito de pós-verdade, tradução do termo post-truth, foi usado com o sentido atual pela primeira vez em 1992 por Steve Tesich e ganhou notoriedade em 2016, quando a Oxford Dictionaries elegeu o termo original como palavra do ano. Descreve a situação em que fatos objetivos têm menos relevância em uma aproximação com o que pode ser considerado verdade do que apelos às crenças pessoais.

tenta impor seus valores e sua visão de mundo como única forma de compor e se relacionar com o que chamamos de real.

Neste sentido, gostaria de, com este artigo, lançar-me nesta disputa e contribuir, de alguma forma, na composição de uma narrativa que afirme que a formação docente, este processo que nunca se conclui, se dá no encontro com outros; no que irrompe deste encontro; em movimentos de sensibilidade; de tensionamento entre atenção e intensão, de abertura à experiência (Larrosa, 2002); de elaboração e reelaboração de sentidos (Mèlich, 2006).

Para tanto, gostaria de deitar atenção sobre as ações que desenvolvemos, inicialmente, em uma turma de educação infantil de uma escola pública da Zona Norte do Rio de Janeiro, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

### O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID – COMO POTÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE OUTRA

Criado em 2007 e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o PIBID tinha como finalidade valorizar e aperfeiçoar a formação de professores. Dentre seus principais objetivos, gostaria de destacar os seguintes:

*Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. (BRASIL, 2007).*

O PIBID apontava a possibilidade de viver uma formação docente que não se constituiria, em princípio, em torno dos pares ciência/técnica ou teoria/prática, mas potencializaria uma formação atravessada pelo par experiência/sentido (LARROSA, 2002) que poderia se pronunciar com mais força no cotidiano escolar, na circularidade *prácticateoriaprática*<sup>2</sup> e na ampliação da possibilidade de elaboração de outros sentidos na formação *des* envolvidos nestes movimentos.

As Instituições de Ensino Superior – IES – submetiam um projeto institucional a um edital que, se selecionado, receberia bolsas para que es vinculades ao projeto, desenvolvessem, em parceria com es profissionais da escola pública de educação básica, ações de formação docente.

Quando afirmo que o marco documental do PIBID possibilitava viver processos de formação outros, me fio na instabilidade que qualquer possibilidade traz. No contexto criado por esta política de formação

<sup>2</sup> A opção político-epistemológica em grafar duas ou mais palavras sem separação, encontra seus sentidos nas buscas que o campo dos estudos com os cotidianos tem realizado no intuito de encontrar outras formas de dizer seus *fazeressaberes*. Ao juntarmos palavras comumente escritas de forma separada, com sentidos polarizados na evolução da modernidade, nos desafiamos a problematizar a própria lógica moderna que dicotomiza o indissociável; que aparta o que só ganha sentido quando colocado em relação. Assumimos, neste movimento, que uma nova maneira de escrever é imprescindível na comunicação de novos problemas, novas preocupações, novos caminhos que apontam mudanças profundas na relação com o cotidiano e o dizer deste cotidiano. Neste sentido, vale observar o que Nilda Alves chama de *narrar a vida e literaturizar a ciência*, no artigo: *Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas* (2001, p.15).

docente, a forma como nos aproximamos de algumas perguntas – Ensinase e aprende-se o quê? Quem ensina a quem? Quem aprende com quem? Como ensinamos e aprendemos? – vai anunciar alguns caminhos a seguir e revelar alguns princípios de formação que orientem ações a serem desenvolvidas.

Por esta razão, optei por acompanhar o Subprojeto de Educação Infantil do PIBID/Pedagogia da UNIRIO, posto que os caminhos que se anunciavam e os princípios que orientavam suas ações afirmavam uma formação docente, que se desafiava a ser vivida sob a lógica da experiência (Larrosa, 2002).

Éramos, entre docentes – da escola básica e da universidade – e estudantes, 18 adultos, que, entre os anos de 2015 e 2017, no encontro *com* as crianças iam se abrindo à experiência para uma *formação (com)partilhada* (Sampaio, Ribeiro, Morais, 2014) no cotidiano escolar, servindo de “formação inicial para os alunos das licenciaturas; e também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão.” (Guimarães, 2014, pp.5)

Compartilhávamos os sentidos que elaborávamos e reelaborávamos a partir de nossas vivências no cotidiano em que estávamos mergulhados e com o qual compreendíamos que a prática e a teoria eram dimensões indissociáveis da experiência de formação docente.

#### **DO ‘PESQUISAR SOBRE’ AO ‘PENSAR COM’: APRENDERENSINAR NAS AÇÕES DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO PIBID/PEDAGOGIA DA UNIRIO**

Vivenciar processos de formação que fizessem *justiça ao acontecimento, à presença, à proximidade, à afirmação, à surpresa* (Larrosa, 2008, pp. 189) era o nosso desafio enquanto grupo do PIBID. Porém a que me refiro quando uso a expressão *grupo do PIBID*? Que sentidos me atravessam quando estas três palavras se pronunciam neste texto?

Esta atribuição de sentidos foi se transformando enquanto eu também me transformava.

Optei por me aprofundar nestes processos de formação em minha pesquisa de doutorado e, à medida que letras viravam palavras e palavras se tornavam frases, notava que minha percepção acerca *do grupo do PIBID*, era no início, mais restrita do que os sentidos que se elaboraram quando leio a mesma expressão atualmente.

Nos primeiros encontros, pensava, equivocadamente, que iria até a escola todas as semanas durante um certo período de tempo, que pensaríamos alguns encontros em que ouviríamos as crianças, nos maravilharíamos com o que elas pudessem dizer e isto se configuraria em uma excelente oportunidade de formação para *es* estudantes bolsistas do PIBID (Pibidianes como se tornou comum chamá-les).

Eu, professor mais experiente, estaria ali apenas compartilhando meus saberes e práticas com um grupo de estudantes da graduação; atuando na formação deles.

Na leitura que eu fazia deste cenário, o *grupo do PIBID* estaria muito claramente definido: estudantes bolsistas do Programa, vinculadas a ele através de um sub-projeto que era parte de um projeto institucional e matriculadas no curso de Graduação em Pedagogia da UNIRIO.

A composição deste cenário constituído inicialmente, fortalecia a ideia de que *es* únicas a viver processos de formação neste contexto seriam *es* pibidianes. Professoras supervisoras, coordenadora de subprojeto e mesmo eu, sob este prisma, não estávamos formando-nos nestes encontros. Os processos de formação que necessitavam ser acompanhados e observados eram os *des* pibidianes, não os *nos*sos. A eles caberia formar-se e a nós, propôr ações para tal formação: nós propomos, eles vivenciam e se vão formando professores neste processo. Tudo dentro do esperado. De certa forma, previsível e controlável, obedecendo a lógica de verticalidade entre os saberes da teoria (primeiros, basilares, fundamentais) e os saberes da prática; entre a produção teórica da universidade e a prática da vida escolar.

Esta leitura que eu fazia *des* sujeitos da pesquisa e suas ações no campo – de forma hierárquica e desigual – porém, não se manifestava em minhas palavras e intenções, afinal de contas, passei por esta mesma universidade, fui aluno de muitos de seus professores nos tempos de graduação, reclamava para mim a posição de alguém que busca uma horizontalidade das relações saberes-poderes, que estabelece com companheiros de trabalho; de grupo de pesquisa; de sala de aula uma postura que se desafia a romper com a verticalidade de um saber instituído por outros, não construído e (re)significado por nós...

A horizontalidade pode ser apenas uma das muitas perspectivas da verticalidade e foi ficando claro que, ainda que defendesse o contrário em minhas palavras e justificativas, a minha prática revelava o quanto que uma lógica de formação docente pautada em ações desenvolvidas para *e* *ou*tre e na primazia da teoria acadêmica produzida na universidade sobre os saberes produzidos na prática cotidiana ainda me habitava.

Ainda que críticas a esta forma de conceber a formação docente me tenham sido apresentadas durante meus anos como aluno do curso de graduação em pedagogia, fortalecidas nos encontros com outros professores ao longo de minha carreira docente, apontadas nas minhas próprias falas acerca da importância da formação de professores críticas e autônomas, no momento em que me aproximei do campo da formação docente enquanto pesquisador, esta tradição de menos valia do profissional que atua na prática se revelou. Tinha muito a ensinar. Mas e quanto ao que poderia aprender? Isso não aparecia neste cenário.

A concepção de docente como profissional que dá cabo de práticas e políticas propostas por instâncias superiores, majoritariamente distantes da escola, tornou-se hegemônica e por isso o rompimento com esta lógica não é apenas fruto da vontade de não fortalecer este modelo, mas, sim, de uma aposta em viver uma formação pautada sob outros princípios.

Em oposição a este modo de ser professor produzido pela racionalidade técnica e instrumental (Perez Gomez, 1992), Regina Leite Garcia defendendo a ideia de que professores, ao exercerem seus ofícios, re-

fletem sobre seus fazeres. amplia os sentidos deste movimento na defesa de que, na circularidade *prácticateoriaprática* nos constituímos pesquisadores de nossa prática:

*Para nós, o critério de verdade é a prática, que confirma ou não a teoria. Assim, o ponto de partida de nossa prática pesquisadora é a prática docente (...) e o resultado de nossas leituras teórica da prática a ela retorna. Não estamos interessadas em compreendê-la apenas, mas em transformá-la.* (Garcia, 1997, pp.11)

O que vivíamos era uma dinâmica em que professores e estudantes geravam questões na e a partir da prática, que provocavam significativas mudanças em nossos cotidianos

Se a prática é espaço de produção de saberes que se articulam com os saberes da teoria, não há razão para este ser um campo menos importante. Sob esta perspectiva, *es* sujeitos que estão mais proximamente relacionados a prática, são legítimos produtores de conhecimento sobre as práticas que vivem e não meros reprodutores de ações pensadas e propostas por outros. Não cabe a ideia de que existe um discurso, ou uma condição, ou um título que tenham mais peso ou importância em processos de formação docente na circularidade *prácticateoriaprática*. (Garcia, 1997).

Num contexto de prática cotidiana, ensinamos e aprendemos em processos de formação partilhados com *e* outros. Os sentidos de pesquisa e docência, de ensinar e aprender são colocados em perspectiva e anunciam um princípio importante: a produção de saberes não é exclusividade da academia ou privilégio de certa titulação mas, sim, fruto da interação entre sujeitos em processos de formação (com)partilhada.

Mais uma vez pergunto: A que me refiro quando uso a expressão *grupo do PIBID*? Que sentidos me atravessam quando estas três palavras se pronunciam neste texto?

Mais (e menos) do que responder a estas perguntas, gostaria de afirmar algumas impressões nesta retomada.

O primeiro ponto é que não ia encontrar o *grupo do PIBID*: ia compor o *grupo do PIBID*; não ia para lá observar e atuar no desenvolvimento de ações para a formação docente *des* pibidianes, mas, sim, viver processos singulares e coletivamente experienciados nas relações vividas no encontro *com* as crianças e professoras, no exercício desafiador de estar presente e atento. Processos que, quiçá, pudessem ser vividos como experiência...

O uso do termo 'desafio' não é isento de um compromisso epistêmico e político com os princípios de formação que (com)partilhamos. Há uma tradição no campo da formação docente que se distancia destes conceitos, compreendendo que esta, a formação docente, se vincula a princípios de previsibilidade e controle: planejar cada ação da forma mais esmiuçada possível, com o intuito de garantir o controle; buscar a centralidade das ações planejadas; garantir o controle das ações enquadrando seus reflexos a modelos que remontem a ambientes protótipos e a aspectos comuns e convergentes da vida escolar.

Deste modo, romper com esta tradição do modelo de racionalidade técnica instrumental não é fácil e a palavra desafio demonstra o esfor-



ço constante de se construir uma formação docente que se constitua a partir de outros princípios.

### ALTERIDADE, ACONTECIMENTO E EXPERIENCIA: A POTÊNCIA DOS ENCONTROS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Construir uma narrativa acerca da potência das ações realizadas pelo PIBID/UNIRIO de Educação Infantil é algo que poderia ser feito de muitas maneiras. Contudo, considero que algumas escritas dão mais a pensar que outras; há fragmentos de narrativas que nos levam a questionar nossos princípios e certezas. Ao ler os trabalhos de conclusão de curso das pibidianas, me pegava pensando sobre a forma como uma das estudantes se referia a uma criança em seu texto ou as razões pelas quais um acontecimento se fazia experiência para outra pibidiana.

No momento em que elas, as ações e as palavras aconteceram, estávamos lá. Vivemos semanalmente, em uma comunidade de atenção mútua, muitas dessas ações. Estávamos presentes. E as palavras, destas estudantes e as minhas, se lançam no desafio de ressignificar estes momentos. E foi justamente a partir da escrita destas estudantes que a minha própria escrita foi abrindo os acontecimentos em outros muitos sentidos.

Ainda que estas escritas não consigam abarcar a riqueza de acontecimentos e experiências que partilhamos, permite elaborar novos sentidos para os acontecimentos de um tempo (com)partilhado; para o que ressoa em mim da experiência de formação (com)partilhada que nos atravessou.

No movimento de narrar sobre o que (com)partilhávamos em nossas ações, nos relacionávamos com a escrita e, a partir dela, nos abríamos à novas experiências. Não aquela que passamos... Esta só podemos acessar parcialmente, rememorar fragmentos do que foi vivido, justamente porque a escrita não dá conta de exprimir o real em sua totalidade, posto que a vida escapa ao controle que qualquer escrita – ou autor – se atreva a tentar impor. Porém, este brincar com o tempo na memória abre a possibilidade de vivermos intensamente novas atribuições de sentidos ao que foi vivido. Nos vamos constituindo outros neste movimento que a narrativa possibilita, no tempo que uma escrita narrativa inaugura.

Neste sentido, talvez as palavras das pibidianas possam ajudar a pensar a potência da singularidade des sujeitos nos processos de formação.

*Para viver a experiência como aquilo nos passa (Larrosa, 2002) é preciso estar aberto. A abertura nos permite viver a alteridade, o encontro com o outro. Através desses encontros, dessas trocas, aprendemos ensinamos, nos formando e nos transformando. Assim foi esse processo de estar no PIBID/EI. Princípios, ideias e conceitos que me acompanhavam foram transformados. (Oliveira, 2017, p. 44).*

As palavras de Ana Clara de Oliveira indicam um processo de transformação vivido em uma relação de alteridade. Estar com e outre,

aberto a este outro, trocando com ele, lhe permitiram transformar ideias e conceitos que lhe acompanhavam.

Rosiele Pacífico compreende que as experiências ocorridas durante o PIBID lhe permitem pensar a própria formação e expõe este movimento na escrita de sua monografia.

*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. (Pacífico, 2017, p.31).*

Evelyn da Silva, por sua vez, vai compreender que a potência do processo de formação que experienciava e a compreensão de sua dinâmica imparável, influenciaram a sua escrita, lhe ampliavam os sentidos do que escrevia e, por consequência, dos processos de formação compartilhados em sua escrita.

*A partir desta perspectiva de experiência formativa, compreendo que a formação é interrompida e contínua, tornar-se professora é um processo que nunca chegará ao fim, o que transforma a pesquisa a partir das narrativas muito mais significativa para a minha escrita e, conseqüentemente, para o meu próprio processo de formação docente. (Silva, 2018, p. 44).*

Três processos de (trans)formação distintos. Três narrativas singulares atravessadas pela lógica da experiência que, assim como esta, se desafiam a dizer o indizível de um processo que não nos permitia mais sermos como éramos; não nos permitia sermos es mesmas.

Ao assumir uma escrita narrativa sobre estes processos de formação, afirmamos que formar-se docente tem relação com observar a própria história; com deitar o olhar sobre o que devém destes processos e não sobre que permanece; com perceber sentidos que se ampliam na própria narrativa e no encontro com e outro.

Confesso que ainda que me aproxime dos princípios da pesquisa narrativa, vivê-los na escrita não é fácil. Recordo-me que em muitos momentos, durante o curso de doutorado, defendia, nos momentos de orientação, que meu tema de pesquisa era “os processos de formação vividos pelas meninas do PIBID”, em uma referência às estudantes de graduação bolsistas do subprojeto.

Ainda que não percebesse; ainda que defendesse uma pesquisa que rompesse com a hierarquia na relação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, revelava, por palavras e atos, que estava realizando uma pesquisa **sobre** es sujeitos e não **com** es sujeitos. Ocultava em uma retórica que se presumia mais profundamente transformada, uma perspectiva, ainda, iluminista, em que os processos de formação docente narrados não seriam os nossos, mas sim, os deles. Não me via como parte de todo aquele movimento. Não me via caminhando com eles.

<sup>9</sup> José Eli da Veiga (2006) considera as abordagens do desenvolvimento humano e do desenvolvimento sustentável como a base do neodesenvolvimentismo. Ele tece, neste texto, uma crítica ao movimento de ideias chamado pós-desenvolvimentismo, para o qual “as novas roupagens do desenvolvimento – humano ou sustentável – não passariam de manobras fraudulentas” (VEIGA, 2006:16).

<sup>10</sup> O REPT (2010) traz uma ampla discussão sobre marginalização educacional. Na verdade, esses documentos reintroduzem no debate social e político esta noção de marginalização.



Era o pesquisador-pássaro e voava nesta pesquisa, onde, dada a altura do meu voo, não via possibilidades de formação para mim. Permaneceria idêntico ao que vinha sendo nesse distanciamento e isolamento solitário de uma pesquisa que vinha se configurando muito mais aproximada da afirmação de uma identidade – fixa, cheia de certezas e opiniões sobre processos de formação os quais não me afetavam – do que da ipseidade de uma investigação narrativa – porosa, aberta, onde a presença de outre possibilita rever certezas.

A aproximação com os princípios da pesquisa narrativa foi revelando a impossibilidade desta separação do que era “eu” e do que era e outre nestes processos de formação compartilhada. Era porque estávamos juntas que acontecia o que acontecia. Era porque estávamos juntas que as ações e os encontros decorriam como decorriam. Era porque estávamos juntas que esta escrita se foi constituindo

Na partilha de nossas impressões sobre o que praticávamos no cotidiano com as crianças, íamos nos modificando a todes, nos formando docentes na alteridade e na presença dos nossos encontros.

Mas é importante destacar que estes princípios de formação que se pronunciavam nas ações do PIBID, não se davam de maneira isolada. Nós, enquanto grupo, éramos um dos muitos fios de uma rede de formação constituída por outras pessoas geograficamente separadas de nós e em tempos cronologicamente anteriores aos nossos, mas cuja presença e potência se faziam notar na intensidade do tempo que partilhávamos.

Nos desafiávamos a viver em nossos encontros de formação os princípios que apostamos enquanto grupo de pesquisa: a atenção, a presença, a abertura e a escuta. Estes princípios de uma pesquisa-experiência, também encontram espaço na lógica da conversa, ganhando ainda mais força no estabelecimento de uma perspectiva de incerteza e imprevisibilidade, tão importantes no acontecimento do encontro com e outre. Mas, o que e outre traz para este encontro? O que fazemos, juntos, com as questões que este outre me apresenta?

O encontro pressupõe não apenas a presença de outre, mas algo que se vá fazer com este outre, ainda que não se tenha definido – com o uso apenas da palavra encontro – que *algo* é este que vai ser feito. Há certa imprevisibilidade dos rumos que um encontro pode tomar.

Existem dimensões de um encontro que podem ser relacionadas com diferentes movimentos entre *es* sujeitos envolvidos na pesquisa. Mas percebo que a idéia do encontro propõe certo tipo de deslocamento.

Encontrar e encontrar-se tem a ver com se deslocar. Não apenas encontrar algo ou alguém, mas ir *ao* encontro de algo ou alguém; ir ter com algo ou alguém. Um movimento de confluência; de fluir junto.

Pensar a pesquisa como encontro tem a ver com resgatar o humano da pesquisa. O que gostaria de convidar a pensar, basicamente, neste momento, são movimentos que convergem e divergem de encontros entre pessoas que se dispuseram a pensar juntos.

Este outre, externe a mim. Este estrangeiro com o qual me deparo e que me convida a ter uma relação profunda e intensa com o movimento de perguntar e perguntar-me; de questionar e questionar-me.

*A questão do estrangeiro é uma questão de estrangeiro,*

<sup>11</sup> N. Elias, U. Beck, Z. Bauman, A. Giddens, N. Mouzelis estão entre os muitos cientistas que se dedicaram a esta questão.

*uma questão vinda do estrangeiro, e uma questão ao estrangeiro, dirigida ao estrangeiro. Como se o estrangeiro fosse, primeiramente aquele que coloca a questão ou aquele a quem se endereça a primeira questão. Como se o estrangeiro fosse o ser-em-questão ou o ser-em-questão da questão. Mas também aquele que, ao colocar a primeira questão, me questiona. Que se pense na situação do terceiro e na justiça que Levinas analisa como o “nascimento da questão”. (Derrida, 2003, p. 22).*

O que nos vai aproximar neste encontro é a forma com que nos relacionamos com o que este estrangeiro nos traz; com a herança manifesta em uma relação de alteridade. Herança esta que, quando pensada sob uma perspectiva pautada na dicotomia oferece a possibilidade de percebê-la como algo a ser aceito em sua inteireza ou recusado veementemente.

Construímos novos sentidos a partir do que se apresenta como herança neste encontro alteritário. Desconstruir – como proposto por Derrida (2003) – sentidos individuais, para uma construção compartilhada de novos sentidos.

A desconstrução derridiana não se relaciona com negar sentidos, mas sim com gerar outras condições para afirmar sentidos, afirmar outras construções de sentido.

*Quem ensina (...) passa o próprio tempo para o outro, para a outra, que o apreende e o faz próprio. Passa-o. Transmite-o. Passa-o junto. Passa-o no modo em que se entende dá-lo a outra pessoa, a outras pessoas. E é um passar estranho. Quem ensina não saberá nunca por quanto tempo e para quem aquele tempo propriamente foi passado. Não saberá nunca em quais palavras e vozes terão sido traduzidos, ressoando em outro tempo, em outras cenas. (...) Não há medida no passar. Dá-se quanto se recebe e recebe-se quanto se dá. (Ferraro, 2018, p. 38).*

As palavras de Ferraro me ajudam a pensar tanto a questão do tempo em experiências de formação (com)partilhada, quanto à dimensão formativa das relações que podemos estabelecer com um texto: a percepção de que partilhamos, no encontro com e outre (presente na presença de seu corpo ou na virtualidade de seu texto), os sentidos que elaboramos acerca de uma experiência com o tempo e, nesta partilha, felizmente, não se tem clara a medida exata do que é transmitido. Não é uma preocupação com o quanto se passou que nos interessa, mas sim a ampliação dos sentidos e das intensidades que acessamos nestes encontros.

A escrita assumia, nesta proposta, um papel central. E o que estava presente nesta escrita?

*As escritas em cotidiano escolar se interessam pelo detalhe, pelo que é surpreendente e aparentemente pequeno, pelo instituinte. São escritas mergulhadas em eventos microscópicos que se entrelaçam a problemas universais traduzidos em propostas instituídas. A preposição em que antecede o*

*cotidiano denota que há, entre sujeito e cotidiano, uma relação de espaço, tempo, modo, fim, estado e transformação – tudo isso junto, indissociável. As escritas em cotidiano escolar se diferenciam das escritas sobre o cotidiano, uma vez que estas pressupõem uma agenda previamente estabelecida, e aquelas se processam com curiosidade em meio a um inesperado fluir. (Lacerda, 2009, p.133).*

Uma escrita que revela autores preocupados com o miúdo do cotidiano, com pequenas ações e gestos que se articulam à concepções de humanidade, educação, sociedade e vida.

*Conversando com o Guilherme um aluno da turma do Infantil V começamos a falar da Luna uma amiga de turma dele. Durante a conversa fomos interrompidos algumas vezes, mas retomamos a conversa que me deixou com algumas interrogações na cabeça: Guilherme:*

*- A Luna é dona da escola toda.*

*Eu: - Você também é dono da escola.*

*Guilherme: - Mas a Luna é mais dona. A Luna tem um probleminha que faz ela ser autora.*

*Eu: - Autora? Não é autista?*

*Guilherme: - Não! É autora.*

*Eu: - Por que ela é mais dona da escola do que você?*

*Guilherme: - Porque ela pode andar pra lá e pra cá toda hora, ela pode brincar o quanto quiser.*

*Interrogações que não consigo responder e que não sei por qual caminho irão, mas que estão ressoando em minha cabeça e que me remetem a ideia de infância como acontecimento. (Souza, 2018, p. 30).*

As palavras de Evelyn narram uma conversa rápida entre uma criança da educação infantil e ela. Um diálogo que, provavelmente, será reconhecido por muitos professores que atendem crianças de 0 a 6 anos. Conversa que pode não ter sido ouvida por mais ninguém, mas que abriu a possibilidade de Evelyn pensar e escrever sobre infância, ou pelo menos, de certa perspectiva de infância.

*Movimento semelhante ao feito por Ana Clara de Oliveira em sua monografia:*

*As crianças têm muita curiosidade com a escrita no caderno de campo ou nas folhas. Sobre isso, Pérola me perguntou:*

*- Tia, por que você nunca traz caderno?*

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

*- Aí, você traz folhas? E depois registra no caderno de casa? Conte que sim e não. Às vezes, reescrevo, passando as anotações para o caderno e às vezes apenas guardo as folhas dentro do caderno. Também não é raro ouvirmos:*

*- Tia, o que você tá escrevendo aí?*

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

*uma criança me perguntou:*

*- Mas pra que você quer escrever o que a gente tá fazendo? Antes mesmo que eu pudesse responder, Alícia, uma criança da turma, disse:*

*- Se as crianças falam alguma coisa, elas anotam. Referindo-se a mim e a outras pibidianas que também escrevem em seus cadernos de campo. Beatriz, outra criança da turma, completou:*

*- Pra mostrar pra professora delas!*

*É muito interessante como esse processo de pesquisa vai permeando o cotidiano, despertando curiosidade nas crianças e entrando no processo de leitura e escrita, pois, por diversas vezes, elas perguntam o que estamos escrevendo e pedem para ler e escrever nos nossos cadernos. (Oliveira, 2017, p. 16).*

Os impactos da presença de uma estudante-pesquisadora no cotidiano de uma sala de aula ganham importância no narrado por Ana Clara de Oliveira a partir de uma conversa com as crianças desta turma que, à época, cursava o primeiro ano do ensino fundamental.

Sutileza captada nestes registros que se expandem narrativamente para problematizar o corriqueiro e ordinário, se articulando com teorias, para um posterior retorno à prática docente, desta vez, modificada. Era o registro do ocorrido na prática que nos possibilitava pensar sobre o que a teoria nos dizia para voltar a prática desde outro lugar. Uma circularidade. O saber da prática colocando à prova o saber da teoria. O saber da teoria sendo percebido na construção do saber da prática. Validações mútuas. Problematizações mútuas. Ampliações mútuas. Talvez neste ponto, estivéssemos nos aproximando ao que Freire (1989) defende, quando afirma que “não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”.

Não se tratava de mera aplicação da técnica aprendida por cada um e cada uma de nós. Escrevíamos sobre o que nos inquietava, sobre o que entendíamos, sobre o que ainda não entendíamos, sobre o que nos saltava aos olhos. Mesmo o registro de algumas compreensões ganhava outros sentidos nos encontros, nas leituras, nas conversas. Nos desafiávamos a não realizar mera descrição detalhada de fatos mas, sim, escrever narrativamente as reverberações dos acontecimentos que nos atravessavam experiências nesta circularidade *prácticateoria-prática*.

*É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. (Freire, 2003, pp.8)*

O que me parece é que o que se revela escrito em uma narrativa possibilita dar a ler o que nos está inscrito pelo acontecimento e pela experiência, conceitos, imprecisos, imprevisíveis e pessoais.

Busco, neste texto relacionar minha escrita com a escrita de outras pessoas acerca de nossas percepções dos processos de formação

docente que compartilhamos. É importante ainda dizer que esta aproximação, também se deu com e pela escrita.

Escrever tem a ver com fazer escolhas: da ordem da apresentação das palavras... Da escolha delas.. Dos estilos e opções para conferir ao que se escreve uma forma, um estilo. Talvez escrever seja, ao mesmo tempo, mais do que isso. Talvez seja a assunção de um modo de vida. A possibilidade de dar a ler uma concepção de mundo, de ser e estar neste mundo; de ser e estar com o outro neste mundo; de pensar e pensar-se na relação com o outro neste mundo.

Espero nunca deixar de me maravilhar com os encontros que a vida possibilita realizar. E penso que este maravilhamento pode acontecer tanto na presença física propriamente dita – a dos olhos nos olhos, de mensagens que se dão sem que a palavra se manifesta oralmente, cujos sentidos se elaboram não só com palavras, mas com gestos e ações – quanto na presença que se faz na ausência de alguém. O encontro com a Ana Clara, Bianca, Evelyn e Rosiele que se fizeram presentes em seus textos, mesmo que ausentes na percepção de meus sentidos, possibilitou recordar muitas coisas de nossas experiências (com)partilhadas: o encantamento com as palavras das crianças, o som gostoso de suas risadas, os movimentos de nossos pensamentos.

## (IN) CONCLUSÕES

As intenções deste texto eram simples: Dizer da potência do maior programa de formação docente da história deste país, o Brasil, através da narrativa sobre movimentos que nos deram a pensar – e viver e sentir – a formação como algo que não se dá na solidão e no isolamento, mas sim no encontro, na partilha, na intensidade das muitas formas de estarmos juntos.

A formação docente que defendemos se dá em redes de amizade e de afeto, cuja trama que nos enreda, não está limitada ao tempo cronológico ou à proximidade geográfica.

Esta rede é tecida de princípios que nos possibilitam estabelecer uma relação de alteridade entre escola básica e universidade; entre professores e estudantes, e, coletivamente elaborar e reelaborar sentidos que nos permitam ampliara o que significa nos formarmos professores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alves, N. (2001) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP:A.
- Bárcena, F., Mèlich, J.C.. (2014) *La educación como acontecimiento ético – natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brasil (2008). PIBID - *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>. Acesso em: 2 de mar. de 2019.

- Derrida, J. (2003). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. São Paulo: Escuta.
- Ferraro, G. (2018). *A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva*. Rio de Janeiro: NEFI.
- Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Garcia, R. L. & Alves, N. (2002). *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP;A.
- Lacerda, M. (2009). *A escrita inscrita na formação docente*. Rio de Janeiro: Rovel.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, jan.-abr. 2002, pp. 20-28
- Lima, B. (2017). *Narrativas alfabetizadoras: formar-se professora no cotidiano de uma alfabetização discursiva no PIBID/UNIRIO*. Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia), Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones – tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Oliveira, A. C. (2017). *Cenas do cotidiano escolar: formar-se professora na relação com o outro no PIBID/UNIRIO*. Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia), Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Pacífico, R. (2017). *Fazer-se docente no cotidiano da escola: pensando práticas de 'ensinoaprendizagem' de forma emancipatória no PIBID/educação infantil da UNIRIO*. Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia), Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Perez Gomes, A. (1992). *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- Pollak, M. (1989). *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol 2, n.3. 1989, pp. 3-15
- Sampaio, C. & Moraes, J., Costa, M. (2006). Na criação de redes coletivas de trabalho e estudo uma experiência de (auto)formação na perspectiva da professora pesquisadora. *Anais do II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica - tempos, narrativas e ficções de si* - CIPA. Salvador: EDUNEB, 2006. v. 1. p. 301-302.
- Silva, E. (2018). *PIBID e formação Docente: tornar-se professora no encontro com as crianças*. Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia), Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.