

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE ARTICULE OS  
TEMPOS-ESPAÇOS DAS CRIANÇAS PARA ALÉM DOS MUROS DA  
ESCOLA**

Jackson Jardel Fagundes Weschenfelder

Prof<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Freitas da Silva Gallina

Santa Maria, RS

2021

**Jackson Jardel Fagundes Weschenfelder**

**POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE ARTICULE OS TEMPOS-ESPAÇOS DAS  
CRIANÇAS PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Pedagogia Licenciatura Plena – Diurno,  
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,  
RS), como requisito parcial para obtenção do título  
do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Freitas da Silva Gallina

Santa Maria, RS

2021

**Jackson Jardel Fagundes Weschenfelder**

**POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE ARTICULE OS TEMPOS-ESPAÇOS DAS CRIANÇAS PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia Licenciatura Plena – Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título do grau de **Licenciado em Pedagogia**.

**Aprovado em (data com o dia, o mês por extenso, o ano):**

---

**Simone Freitas da Silva Gallina Dr<sup>a</sup> (UFSM)**

(Presidenta Orientadora)

---

**Sueli Salva Dr<sup>a</sup> (UFSM)**

(Avaliadora)

Santa Maria, RS

2021

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha prima Larissa, aos filhos que um dia terei e a todas as crianças do Brasil, a fim de que um dia estas palavras possibilitem o respeito a seus corpos, tempos-espacos e formas de se relacionar com o mundo, tornando as suas vidas mais repletas de significado, esperança, alegria e amor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado a vida, e tantas oportunidades de conviver com pessoas que a cada dia me ajudam a ser melhor.

Ao meu Pai Roque, minha Mãe Ieda, Meu Irmão William e a minha "Vó Icida" (Irasilda), agradeço por desde a infância serem pessoas presentes, por me darem amor, carinho e sempre me apoiarem em minhas escolhas, agradeço por uma infância feliz, e por me defenderem quando minha sede de transformação começou a incomodar!

À minha namorada Luana, agradeço por escolher construir uma vida comigo, por abraçar-me bem forte quando as coisas ficaram difíceis, e dizer que "tudo vai ficar bem!", por ajudar-me a acreditar que "um outro mundo é possível." E por permanecer sempre ao meu lado. Esse trabalho é por nós e nossos futuros filhos!

A minha segunda família, Altair, Nadir, Brenda e Amanda, agradeço por me acolherem sempre com muito carinho, pelo apoio e por todos os momentos de alegria e descontração. Com vocês a vida é mais leve!

As professoras Alexandra Botega, Ana Carla Bayer, Laisa Guarienti e Fernanda Gulart, agradeço pela cumplicidade em nossas mirabolâncias pedagógicas e lutas por respeito às crianças e suas infâncias.

A professora orientadora Simone Gallina agradeço pelo acolhimento, aprendizados, amizade, reflexão, pela possibilidade de descobrir e desenvolver essa pesquisa sobre a minha paixão.

Agradeço a cada uma das crianças que me ensinaram a ser um educador encantado pela docência.

A todos os meus amigos, de longe e de perto, os que foram, que são e que serão, agradeço por me ensinarem que "os amigos nunca se vão só, sempre deixam um pouco de si e levam um pouco de nós!" Agradeço por fazerem parte da minha vida. Acredito que um pouco do que sou, também é por causa de vocês.

A Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação, ao Curso de Pedagogia Diurno e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, agradeço imensamente a todas as aprendizagens, experiências e construções.

E a todas as pessoas que defendem as crianças e suas infâncias, deixo os meus sinceros agradecimento e empatia. Estamos juntos nessa luta!!

## RESUMO

### POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE ARTICULE OS TEMPOS-ESPAÇOS DAS CRIANÇAS PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

AUTOR: Jackson Jardel Fagundes Weschenfelder

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Freitas da Silva Gallina

A escrita desse estudo se inscreve nas exigências curriculares de conclusão do curso de Pedagogia. Buscou-se problematizar como a prática pedagógica pode articular os tempos-espacos da infância. O objetivo geral parte da necessidade de compreender como a pedagogia, mediante práticas educativas contranormativas, pode ser uma prática educativa antirracista. Os objetivos específicos dizem da importância de compreender a relação da *educação gaia e difusa* com a atividade pedagógica antirracista; articular os tempos-espacos das infâncias com os pressupostos práticos da *educação difusa*. O percurso da pesquisa mobiliza o (re)pensar da prática pedagógica com crianças em defesa da autonomia, direito ao tempo das experiências e suas vivências nos mais variados espacos. Nesse sentido, a abordagem qualitativa dos conceitos de infância, tempo da infância e criança tornam-se na pesquisa dimensões fundamentais para percebermos a prática educativa potente, o diálogo com as defensoras e defensores da infância e suas corporeidades Salva (2016); Guarienti (2018, 2019, 2020, 2021) Gallo & Limongelli (2020) nos permite vislumbrar essa possibilidade. Enfim, no entrelaçamento das questões de pesquisa com as experimentações de vida que vivencio na pedagogia, penso que a *educação gaia e difusa* é uma prática à qual as ações pedagógicas têm sentidos para as crianças em interações educativas que transcendem a sala de aula. Considero que a prática pedagógica exige apaixonar-se pela vida e os detalhes que a habitam mediante as conexões com as descobertas e vivências das crianças em meio às suas circunstâncias existenciais.

**Palavras-chave:** Infância. Crianças. Educação Gaia e Difusa. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

### FOR A PEDAGOGICAL PRACTICE THAT ARTICULATE THE TIMES-SPACES OF CHILDREN BEYOND THE WALLS OF THE SCHOOL

AUTHOR: Jackson Jardel Fagundes Weschenfelder

ADVISOR: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Freitas da Silva Gallina

The writing of this study is part of the curriculum requirements for completing the Pedagogy course. We sought to problematize how the pedagogical practice can articulate the time-spaces of childhood. The general objective is based on the need to understand how pedagogy, through contra-normative educational practices, can be an anti-racist educational practice. The specific objectives are related to the importance of understanding the relationship between gay and diffuse education and anti-racist pedagogical activity; articulate the time-spaces of childhoods with the practical assumptions of diffuse education. The research path mobilizes the (re)thinking of pedagogical practice with children in defense of autonomy, the right to experience time and their experiences in the most varied spaces. In this sense, the qualitative approach of the concepts of childhood, childhood time and child become fundamental dimensions in the research for us to realize the powerful educational practice, the dialogue with thinkers Salva (2016); Guarienti (2018, 2019, 2020, 2021) Gallo & Limongelli (2020) allows us to glimpse this possibility. Finally, in the intertwining of research questions with the life experiences that I experience in pedagogy, I think that gay and diffuse education is a practice in which pedagogical actions have meaning for children in educational interactions that transcend the classroom. I believe that pedagogical practice requires falling in love with life and the details that inhabit it through connections with the discoveries and experiences of children in the midst of their existential circumstances.

**Keywords:** Childhood. Kids. Diffuse Education. Pedagogical Practice.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UEIIA	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretriz Curricular Nacional Para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CIPAVE	Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1. ITINERÁRIOS DA PESQUISA</b>	<b>13</b>
<b>2. MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE MINHA ESCOLARIZAÇÃO</b>	<b>15</b>
2.1. Tempos de mudanças	17
2.2. As paixões que geram aprendizagens de experiências	20
2.3. Vivências formativas na UEIIA: possibilidades de organização de espaços-tempos pedagógicos	24
2.4. Tempos de pandemia: tutoria com crianças do Ensino Fundamental, a escola dentro de casa	28
2.5. “A vida não para. Enquanto o tempo acelera. E pede pressa. Eu me recuso, faço hora”: tempo da infância experimenta com paciência as linguagens do mundo	31
<b>3. UM OLHAR PARA A ESCOLA...</b>	<b>37</b>
<b>4. UMA SOCIEDADE REGIDA PELO PRECONCEITO</b>	<b>44</b>
4.1. A infância	49
4.2. Professor: autoridade ou autoritário?	51
4.3. Por uma outra forma de viver a escola	54
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>65</b>

A criança é feita de cem  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos,  
cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,  
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,  
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe: que as cem não existem.  
A criança diz: ao contrário, as cem  
existem.

Loris Malaguzzi

## INTRODUÇÃO

Como desenvolver uma prática pedagógica que percorra o tênue limite entre aproveitar o momento em que se vive, sem deixar de se preocupar com a formação e a vida futura deste sujeito? Nesse sentido, o tensionamento se dá em problematizar: Como a prática pedagógica pode articular os tempos-espços da infância?

Dessa forma, alguns dos pensadores que dialogamos no percurso da pesquisa nos permitiram tencionar sobre a importância de uma educação em que a pedagogia possa ter uma prática emancipatória, conectada com os princípios de autonomia e liberdade. Em que os cotidianos escolares habitados pelas crianças e suas infâncias sejam sem violências, opressões e racismos.

O objetivo geral que orientou os procedimentos do estudo refere-se a necessidade de compreender as práticas do pedagogo e de que modo elas podem tornar-se contra normativas, ou seja, pode ser uma prática educativa antirracista e anticolonial. Para isso, consideramos necessário compreender se a *educação gaia e difusa* (Guarienti, 2018, 2019, 2020, 2021) pode ser uma prática que pautar a atividade pedagógica antirracista. Partindo desse pressuposto, buscou-se ainda reconhecer as possibilidades pedagógicas da *educação gaia e difusa* nos contextos educativos.

Nesta pesquisa, prioritariamente os sujeitos os quais me inspirei para pensar a educação são as crianças em idade escolar que atende a obrigatoriedade dos 4 aos 12 anos, reconhecidas perante a Constituição (1988), LDB e ECA. São crianças que o Estado prevê perante os dispositivos legais acesso à educação escolar, sendo assim, compreendidos como público da educação infantil e do ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano). É preciso compreender ainda que estes sujeitos, se relacionam com tempos-espços, por conta de suas vivências e de suas necessidades em diferentes contextos.

Contudo, a perspectiva para abordar as questões que considero pertinentes à educação das crianças parte da defesa de uma prática educativa que tenha como centralidade as interações com os territórios os quais as crianças fazem suas travessias existenciais.

Desta forma no primeiro capítulo desta obra descrevo o caminho realizado por essa pesquisa, a metodologia, os encantamentos que me ocorrem, as paixões que mobilizaram-me a tal busca e a tantos aprendizados.

No segundo capítulo apresento as minhas lembranças, as memórias e narrativas de minha escolarização, dos meus processos formativos, bem como das experiências e aprendizagens que vivi durante o desenvolver do ofício de professor enquanto estagiário curricular e extracurricular deste curso de pedagogia, bem como na tutoria de crianças do EF durante a pandemia de COVID-19.

Mediante algumas destas cenas, percebi a necessidade de compreender a suas relações com questões relativas à aprendizagem e as experiências de tempo, o que nos levou a produzir os subcapítulos: As paixões que geram aprendizagens de experiências; e tempo da infância experimenta com paciência as linguagens do mundo.

No terceiro capítulo buscamos tecer um olhar para a escola, buscando descrever situações e estabelecer relações teórico-práticas sobre estes espaços, bem como iniciar discussões sobre alternativas a ações pedagógicas e currículos que não conseguem estabelecer sentido para as crianças.

O quarto capítulo compreende uma discussão acerca da origem e manutenção das desigualdades das infâncias, compreendendo um olhar cultural que encarcera as crianças em uma prática assistencialista, com a justificativa de prover proteção às crianças, não permitindo que as mesmas tenham seus pensamentos e opiniões consideradas sob tantas alegações que a consideram um “vir a ser”.

Neste sentido, elaborei três subcapítulos a fim de expressar a potencialidade e a importância de que as crianças tenham uma educação em meio ao cotidiano da cidade. Discutindo então sobre a forma como o professor tem se relacionado com as crianças, expressando a importância de um olhar atento e sensível aos educandos com a intenção de se apaixonar pelas curiosidades, descobertas e aprendizagens de cada um deles, na ótica de um professor-mentor.

No último subcapítulo estabeleço um diálogo entre a pedagogia que encontramos nas cenas de escola deste estudo, a *educação gaia e difusa* e a educação harmônica, buscando tecer possibilidades de intervenção nas instituições escolares brasileiras afim de encontrar-se com uma educação potente em sentidos, afetos e aprendizagens para todas as crianças.

Espero que ao encontrar-se com as palavras aqui (d)escritas possa fazer as suas próprias experiências, e de alguma forma significá-lo para a sua vida, pois em nossa incompletude humana sempre poderemos algo transformar em nós mesmos, para viver com mais felicidade e amor.

## 1. ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Experiências amargas são muito importantes para as pessoas por sua capacidade de mobilização, portanto compreendidas também como paixões, que por vezes são tristes. Minhas recordações de vivências escolares que geraram agonia, insatisfação e por vezes medo, fizeram no mínimo que eu não quisesse mais passar por aquilo, e de alguma forma me incentivaram a cursar pedagogia para fazer com que outras crianças não precisassem passar por tais vivências desnecessárias.

Ingressando neste curso descobri justamente que a forma de educação que se estabelece nas escolas públicas onde estudei são apenas uma das múltiplas possibilidades de se fazer escola. Assim passei a me perguntar porque na existência de tantas propostas pedagógicas, as escolas brasileiras seguem o mesmo modelo historicamente instituído, e acabei percebendo que essa é uma questão de abrangência social e cultural imensamente maior que a própria escola.

Na esperança de encontrar a resposta de tais questionamentos, coloquei-me a pesquisar os PCNs, as DCNs, a BNCC, a LDB e demais legislações normativas educacionais. No entanto, a pessoa que iria me acompanhar neste processo, como orientador, teve problemas pessoais e ao longo de três meses não conseguiu me auxiliar.

Foi quando já estava aceitando a ideia de que isso era assim mesmo e que não havia como mudar que, enquanto estagiário extracurricular na UEIIA, acabei entrando em contato com a proposta de *educação gaia e difusa* (Guarienti 2018, 2019, 2020, 2021), e descobri que existem sim experiências de diferentes formas de organização escolar.

Além deste contato também tive a possibilidade de ter a ajuda de uma nova orientadora, que após o jejum de 3 meses, auxiliou-me a rever e repensar este problema de pesquisa, possibilitando a reformulação deste caminho e o desenvolvimento desta pesquisa quanto a uma possível leitura de contexto escolar a partir de minhas memórias enquanto educando, por vezes aluno, as mais recentes experiências e aprendizagens enquanto primeiras vivências no desenvolver do ofício de professor, buscando na UEIIA e na *educação gaia e difusa*, contribuições para pensar uma forma de educação que consiga respeitar os tempos-espacos, compreenda as paixões e a própria vida dos educandos.

Para entender como a *educação gaia e difusa* pode transformar a educação pública brasileira, em algo mais significativo para as crianças, passei a produzir este estudo, mediante leitura e interpretação da produção bibliográfica, considero que se trata de uma pesquisa que atenta para os aspectos qualitativos do fenômeno educativo. No entanto,

durante as primeiras leituras percebi a necessidade de adentrar em problematizações a respeito dos efeitos discursivos sobre a instituição escolar, quais são as práticas discursivas que atravessam a sua finalidade enquanto prática social, o modo como na atualidade a percebemos, e as tantas aprendizagens que minhas experiências escolares, enquanto educando e enquanto no desenvolver do ofício de professor possibilitaram.

Me coloquei a recordar tais experiências significativas, e no descrever de cada cena, apareceram sentimentos, atos e inúmeras vivências que de alguma forma inquietaram-me ao demonstrar incompreensão ou até certo desrespeito com os pensamentos das crianças. Quando dessas inquietações busquei autores que auxiliaram a compreender tais fenômenos defendendo sempre “uma infância maior”.

Conceitualmente me aproximei de noções importantes sobre experiência e aprendizagem, principalmente das compreensões conceituais de René Scherer (2005) e Jorge Larrosa Bondía (2001, 2019). Ao compreender a importância de outra relação com o tempo, encantei-me ao dialogar com os escritos de Sueli Salva (2016) e Maria Carmen Silveira Barbosa (2013). Ao expressar como percebo as crianças, os dispositivos e práticas cotidianas de opressão dos seus pensamentos, de suas experiências de vida Estado acaba decidindo quem tem direito a viver e morrer, descobrir o que fundamenta essa lógica causa uma vontade ainda maior de problematizar e dialogar com os/as pensadores/as Bernard Charlot (2013), Grada Kilomba (2020), Anete Abramowicz (2020) e Silvio Gallo e Rafael Limongelli (2020) que nos permitem imaginar outras possibilidades para a escola.

Apesar de muitas vezes as políticas educacionais do Estado brasileiro atenderem aos interesses do patriarcado-capital, que tem por prioridade o extermínio das populações pobres, periféricas, das minorias, penso que os educadores, os gestores, a comunidade escolar como um todo precisam tornar a escola espaço-tempo de práticas educacionais que são contrárias ao disciplinamento e controle dos corpos das crianças, impossibilitando o experimentar e as descobertas próprias do estar no mundo na infância de criança.

Em outras palavras, proponho uma escrita da monografia do trabalho de conclusão de curso **em que traço as narrativas de experiências**, observações articulando com as discussões pertinentes às problemáticas percebidas no contexto escolar a partir das cenas relatadas.

## 2. MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE MINHA ESCOLARIZAÇÃO

Sou natural do interior de Venâncio Aires, onde nasci, cresci e cursei toda a educação básica (em escolas públicas do campo). Deste lugar trago lembranças que fazem de mim o que sou. Lembro-me da forma como nossos vizinhos nos ajudaram, quando um tornado destelha a nossa casa, lembro-me do carinho dos meus pais e do conforto quando as coisas não iam muito bem, lembro-me de como consideraram a minha opinião quanto ao nome do meu irmão quando estávamos o esperando, e também quando aos 11 anos de idade busquei integrar grupos religiosos.

No entanto, há outras cenas nem tão agradáveis, mas essas recordações me fazem escutar a frase dos adultos: “O que você sabe, é só uma criança!” Quando tentava participar de discussões. Lembro-me de escutar: “Acorda pra vida!”, quando estava refletindo ou admirando o balançar das folhas das árvores. Lembro-me de ouvir incansavelmente: “Copiem, não percam tempo”, “a gente tem uma boca só e dois ouvidos que é para falar menos e ouvir mais” e curiosamente quem falava isso, continuava a manhã inteira falando em frente a uma turma de crianças. “Boca fechada não entra mosca!” “Jacaré não entrou no céu porque tem a boca grande!” “Metido! sempre inventando uma incomodação diferente!”

Desde de cedo lembro-me de ter o apoio da minha família para seguir os meus desejos, meus sonhos, por isso participei de grupos religiosos como Curso de Liderança juvenil - CLJ e Pastoral da Juventude - PJ. Essas experiências possibilitaram que desenvolvesse o respeito à palavra do outro e lutas por interesses coletivos.

Em todos os casos os integrantes daqueles grupos eram incentivados a ocupar seu local de fala. Curiosamente, fora desses espaços, ao deparar-me com outras pessoas, tanto em sala de aula quanto em outros espaços, ao tentar colocar meu ponto de vista, ou quando falavam sobre mim, por vezes utilizavam tais frases, e afirmações que pareciam tentativas de silenciamento.

Na escola por vezes percebem-se práticas que desconsideram as crianças, como a recordação que tenho de ficar sozinho na sala durante o recreio copiando o que estava no quadro, já que sempre andava bastante distraído, na hora em que a professora estava ali escrevendo. Algo que sempre nos agitou muito eram os muitos lagartos que viviam em baixo da sala em que estudávamos, durante o dia eles saiam para tomar sol e assim que alguém percebia que eles estavam ali a turma toda corria para a janela para vê-los, menos a professora, ela ficava furiosa, gritava e chamava para retornar as classes e copiar a

lição, até teve um dia em que de tão furiosa ela pegou uma de nossas colegas pela orelha, porque ela não queria escutar.

Mais recentemente, enquanto discente do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria, por diversos momentos estive em contato com professores preocupados com as exigências de cumprir com as demandas que surgem com as políticas educacionais. O que por vezes faz com que as crianças apenas escutem informações desconexas e de forma passiva. Isso nos faz confrontar como as teorias e as políticas curriculares norteiam a prática social de ensino do pedagogo. O que percebo é a impossibilidade de andar sem saber quais os propósitos desse caminhar enquanto fazer a educação das crianças como uma *prática da liberdade* (bell hooks, 2017).

O que vemos repetidas vezes são turmas, e mais turmas, de crianças que incompreensivelmente completam atividades e atividades, num *continuum*, e ao fim do dia retornam para sua casa, com mais atividades. Muitas vezes elas não conseguem compreender a importância, muito menos, o significado de tudo que precisam fazer. Chegando ao ponto de perceberem que cumprir as atividades justifica-se porque o adulto (de)manda, e que isso não significa algo relacionado com seus aprendizados e descobertas.

Desta forma, rememorei minha escolarização na educação básica, onde vivi cerca de 12 anos, estudei em duas escolas públicas do campo, situadas no interior de Venâncio Aires, de onde sou natural. Na primeira, cursei da Pré escola (6 anos) a 4ª Série (10 anos). Nos fundos daquela escola há um campo, utilizado para a criação de gado, que é bastante grande, em meio a grama natural, havia diferentes tipos de espinhos, pedras, formigas e todo tipo de coisa natural destes espaços, haviam algumas árvores também, recordo-me que ao menos uma vez por semana todas as crianças do turno em que estudávamos iam brincar neste espaço, e que hora ou outra alguém se machucava, o que não os impedia de continuar brincando de corda, de subir nas árvores...

Na escola onde cursei o restante do ensino fundamental e o ensino médio participei nas representações estudantis, como Gremio estudantil, representação de turma, CIPAVE e Conselho Escolar, foram experiências que possibilitaram uma vivência escolar que redimensionou os conteúdos ensinados na sala de aula. Uma formação escolar que a partir da participação nesses espaços de diálogo e defesa dos direitos dos estudantes que aprendi sobre a importância dos princípios da Democracia, do Respeito a Palavra do Outro e Luta por interesses coletivos.



## 2.1. Tempos de mudanças

Um tempo muito significativo para mim e que, também, me permite estabelecer outras prioridades de vida, foi poder continuar os estudos no ensino superior. Na verdade, essa perspectiva também exige uma mudança de localidade para ingressar em uma graduação em Pedagogia. A Universidade Federal de Santa Maria, campus sede, está localizada na região central do RS, a poucos 190 quilômetros de distância de minha cidade natal, no entanto, são muitas distâncias culturais as quais tenho descoberto desde então.

Como iniciante no ofício de professor tive algumas oportunidades distintas de estar na escola. Em uma turma de berçário da Rede municipal, em turmas multi-idade na UEIIA e auxiliando 5 crianças de ensino fundamental em suas aulas remotas em decorrência da pandemia de Covid-19. E também as experiências de estágio curricular tanto em educação infantil, quanto em anos iniciais.

Cursando o terceiro semestre de Pedagogia, no ano de 2018 passei a realizar um estágio extracurricular em uma turma de berçário de uma escola municipal de Santa Maria - SMED, onde tive a possibilidade de experimentar muitas situações mediadas pelas teorias, conhecimentos e saberes aprendidos durante o curso. Interessante relembrar o momento vivenciado no primeiro dia do contato com os bebês, e a aprendizagem prática da trocar fraldas, nos dias que se seguiram fui devagarinho me aproximando de cada um deles no intuito de criar vínculos.

Daquela experiência relembro muita coisa, houve um dia em que as crianças estavam correndo e pulando de um lado para outro, ao perceber tal interesse, planejamos para o dia seguinte um circuito, onde as criança passavam por debaixo dos berços, subiam nas cadeiras e pulavam no colchonete, deu tão certo que foi preciso solicitar que eles parassem para o lanche, por isso nos dias que se seguiram continuamos com a proposta apenas alterando os obstáculos do percurso, o resultado foi uma melhora significativa no equilíbrio e no controle corporal de algumas crianças.

Outra vez percebemos que um menino estava entrando embaixo de uma mesa para se esconder, e como aquela brincadeira cativou seus colegas e perdurou por bastante tempo, entendemos que era de interesse da turma, no dia seguinte levamos os mesmos para o ginásio da escola e colocamos inúmeras coisas no caminho, onde brincamos de esconde esconde, no dia seguinte construímos uma casinha de TNT para continuar a brincadeira, no entanto conforme as crianças começaram a puxar os tecidos, a casinha rasgou-se. Foi então que experienciei alguns sentimentos não muito agradáveis, no

entanto as crianças não tinham culpa, criei uma estrutura de madeira medindo 1m<sup>3</sup> e nela montamos a casinha.

O projeto ficou tão legal que quando o interesse por brincar de esconde esconde foi embora, muitas outras utilidades já haviam surgido, tivemos crianças que se sentiam confortáveis para dormir naqueles espaços, visto a necessidade, que por vezes se apresenta, de privacidade e intimidade. Em outros dias criamos espaços de leitura para tal, a ideia deu tão certo que desenvolvemos muitas outras casinhas, que passaram mais ao final do ano a ser cenário de faz de conta, onde as crianças cuidavam das suas filhas, as bonecas. O projeto das casinhas acabou por ser premiado em uma feira municipal de educação,

Outra vez percebemos que as crianças se interessaram pela sombra que os seguiam quando a luz permitia, foi então que em uma casinha, criamos o teatro de sombras, estávamos empolgados, mas receosos de que as crianças tivessem medo, qual surpresa quando a euforia tomou conta daquela turma e as crianças queriam na verdade descobrir era o que causava aquilo, e eles próprios passam a ser os atores.

Também foi ali que aprendi que as crianças de 0 a 2,5 anos também têm opinião e interesse, um dia fizemos uma proposta com tinta, mas apenas duas crianças foram à aula por conta da chuva, além disso uma delas ainda dormiu, acompanhei naquele momento o desenrolar do interesse daquele menino de 1,5 pela experiência com a tinta, começamos com o pincel em uma pequena folha, depois foram os dedos, e então a mão inteira, a pequena folha já não era mais suficiente então utilizamos todo o papel que cobria aquela mesa, entre muitas cores da ponta dos seus dedos até os cotovelos, passamos um hora e meia com interesse pleno por aquela única atividade.

Ainda me lembro de mais três situações em que não foram elaborados planejamentos, para o que ocorreu, sendo imensamente significativo para aquelas crianças. Um dia estávamos usando uma escada doméstica de 7 degraus na sala de aula, quando percebemos as crianças estavam subindo na escada, então deixamos de lado o que estávamos fazendo e passamos a auxiliá-los na atividade que estavam realizando, assegurando que a mesma fosse mais segura, algumas crianças subiram apenas 1 degrau, outras já arriscaram 3 na primeira tentativa, no entanto ao longo daquela manhã eles foram superando seus medos e desafiando seus corpos, até que uma das crianças conseguiu subir todos os degraus e ficar de pé no último, se segurando na barra que ali havia.

Curiosamente, naquela altura aquela criança conseguiu ver alguma coisa branca que se movia do outro lado do muro que ficava em frente às janelas da sala, nos dias em que se seguiram ele escutava algum barulho e sinalizava que algo estava acontecendo do outro lado do muro, até que um dia ele expressou que deveríamos escutar o que vinha do muro e disse “méééé”, daí em diante não apenas eu e a professora passamos a nos interessar pelas vizinhas ovelhas, como também as outras crianças da turma, então trouxemos para as crianças imagens e o som das ovelhas, e no último dia daquela semana conseguimos visitar as ovelhas.

A outra situação que me recordo foi o dia em que por ser muito calor deixei meu par de chinelos em um canto da sala, algum tempo depois as crianças perceberam a sua existência e começaram a experimentá-lo, um menino o colocou e começou a andar pela sala com bastante dificuldade já que tratava-se de um calçado tamanho 42, seus colegas começaram então a imitar o seu jeito de caminhar comparado a andar de um pato. Nos dias em que se seguiram buscamos possibilidades de brincadeiras como pé de lata, perna de pau... tudo adaptado às possibilidades das crianças, sem deixar de desafiá-los.

Deixo presente a minha gratidão à professora regente dessa turma, que contrariando a hierarquia estabelecida pela gestão da instituição, sempre me considerou como par para a tarefa que desempenhamos, tal abordagem permitiu que minhas aprendizagens fossem imensamente significativas. Posso dizer dessa forma que foi na companhia dessas crianças, e desta professora, que discernir sobre o meu desejo de ser professor.

## **2.2. As paixões que geram aprendizagens de experiências**

No relato anterior é possível observar tanto aprendizagens das crianças quanto as minhas próprias, neste espaço que estavam sendo as minhas primeiras vivências no ofício de Professor.

Aqueles espaços, naquele determinado tempo, tendo em vista os meus conhecimentos prévios e o ser que eu era naquele momento, possibilitaram o interesse pela compreensão dos processos e das possibilidades que ali estavam por acontecer. Tal desejo de aprender, fez com que me permitisse “experienciar” aquela realidade, e com isso aprender o ofício de professor.

No entanto, para compreender a intensidade do que ocorreu, precisamos compreender o que se entende por experiência e aprendizagem, para isso, me remeto a

Gilles Deleuze, através dos escritos de René Scherer, sobre o aprender, e a Jorge Larrosa Bondía sobre a experiência e o saber da experiência.

Desta forma a experiência é o que nos passa, nos atravessa, o que de alguma forma muda nossa vida. É um território de passagem, lugar que nos afeta de alguma forma, deixando marcas, vestígios, que nos fazem aprender algo, ou como diz Larrosa: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (BONDÍA, 2002, p.21)

Por este podemos entender que experiência é aquilo que nos faz diferentes, que no momento oportuno, vivenciando um acontecimento, nos faz ressignificar a nossa própria vida e comprometer-se a viver com toda a diferença que viver implica. Pois afinal “a experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.”(BONDÍA, 2002, p.25-26).

Há então uma característica que determina a experiência, a transformação, sem ela o que há é mero absorver da informação. A partir da transformação passamos a utilizar essas informações para superar problemas, fragilidades e inconsistências em nossa existência, esta sim é experiência.

Entretanto, na maioria dos discursos a experiência aparece como algo ligado à aprendizagem, para entender essa relação experiência/aprendizagem vejamos o que René Scherer tem a nos dizer:

O aprender ocupa, na filosofia de Gilles Deleuze, um lugar de destaque. É um ato de adaptação e de criação, um agenciamento complexo, que concerne às condições de possibilidade do próprio pensamento: formação da ideia e formulação do problema. O aprender vai além do saber, esposando a vida toda, inteira, em seu curso apaixonado e imprevisível. (SCHÉREER, 2005, p.1)

Aprender seria então o ato de adaptação, de criação, das possibilidades do próprio pensamento, bem como a formulação de problemas. Nesta perspectiva passamos a entender que aprender é o que vem da experiência, e o processo pelo qual passamos após sentir e repensar algo, é o envolvimento com a mudança. No entanto, para o pensador, é importante mobilizar-se a pensar o que ainda nos faz aprender, o modo como chegamos a esta ação ímpar, desencadeada por um desejo, que perpassando a experiência da vida de cada um, culmina na aprendizagem.

Uma das grandes ideias sobre um aprendizado é que nunca se encerrará na aquisição de um saber, mas que consiste em um processo a ser incessantemente recomeçado. Só o que conta é o ato inicial, o movimento em vias de se fazer, o

*conatus*<sup>1</sup>, como diziam os clássicos.(SCHÉRER, 2005, p.2-3)

Aprender na perspectiva de Schérer consiste em um movimento cíclico, de incessante recomeço, e que para existir precisa da experiência, dado que é a experiência própria ou feita a partir das possibilidades das experiências de outras pessoas, que possibilita a cada pessoa a que se coloque a mudar algo necessário na sua forma de se relacionar com o mundo e com a sua própria vida.

É preciso que o desejo provoque e coloque em movimento algo que mobilize o aprender, trata-se do saber e o incessante querer que faz as pessoas entrarem nesse processo de experienciar algo que seja diferente, e que por fim o possibilita descobrir algo novo. No entanto para que seja possível adentrar tais processos, precisamos compreender que:

Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber: “fala-se – percorro outra vez o mesmo texto –, do fundo daquilo que não se sabe, de seu próprio sentido, de seu próprio desenvolvimento, de um conjunto de singularidades soltas”; pois é preciso desfazer os “aparelhos de saber”, as organizações preexistentes, incluída a do corpo, para devir, entrar em “devires” que comandam e balizam toda criação. (SCHÉRER, 2005, p.6)

Aprender é um pressuposto das finalidades atribuídas às instituições de ensino, e nós professores precisamos compreender que “É preciso que passemos a um outro domínio, o da própria vida, e não mais o do laboratório, do observatório pedagógico escolar” (SCHÉRER, 2005, p.8) auxiliando as crianças em suas descobertas, experiências e aprendizagens na própria vida.

Esse é o aprender da experiência, é vivendo a própria vida no ato, que aparecem as situações, os problemas, as questões que apaixonam as pessoas e se mostram caminhos por onde a experiência se torna possível e possibilita as aprendizagens, que podem transformar essas crianças para que, estes sejam cada vez melhores que eles próprios.

Portanto podemos perceber também aqui a indissociabilidade entre teoria e prática, uma vez que é das vivências práticas que surgem as paixões que inquietam e mobilizam a busca de informações e conhecimentos teóricos que dão o aporte necessário para pensar sobre as experiências que fizemos, ao ponto de resignificá-las e (re)experenciá-las para então aprender.

---

<sup>1</sup> De acordo com o dicionário de Língua portuguesa “Dicio”, *conatus* é a tendência, impulso ou aspiração natural. Para este estudo, trata-se do ato de iniciar constantemente processos de estudo, descobertas e aprendizagens, um processo a ser incessantemente recomeçado, para incessantemente proporcionar experiências e aprendizagens.

Exemplo disso, é a própria cena do interesse pelas ovelhas, que a pouco foi descrita. Nela é possível perceber a preocupação de um menino com um som que curiosamente vinha do outro lado do muro, a obsessão por descobrir o que era aquilo, é o que aqui chamamos de paixão. A paixão pelo som estranho foi o que o mobilizou a comunicar-se com os adultos e as outras crianças da turma, naquele momento.

Por ainda não dominar a fala, a experiência da curiosidade, da procura, da tentativa de comunicar-se e de expressar-se, o fez transgredir diversas dificuldades e empecilhos de seu próprio corpo e das relações com o mundo. Mesmo antes da relação do som com o reconhecimento do animal que o emitiu, que já é uma aprendizagem, todas as outras experiências que o menino se colocou a viver lhe possibilitaram aprendizagens únicas e exclusivamente suas, sendo fruto de seu esforço no rumo de sua paixão.

Se numa perspectiva esse menino teve as suas aprendizagens, noutra, aquilo que mobiliza minhas paixões pelo tão encantador e desafiador ato de aprender, me fez experienciar uma forma diferente de pensar o ofício de professor<sup>2</sup>.

Diante dessas cenas que demonstram o interesse das crianças torna-se possível que o professor despreocupe-se com os referenciais, com os padrões culturalmente estabelecidos do que deve ser a escola, e passe a permitir que as crianças descubram as paixões que as mobilizam, auxiliando-as a desenvolver-se a partir dessas inquietações, como descrito no exemplo anterior.

A indissociabilidade teoria e prática, aparece aqui justamente no meio campo entre as inquietações de um professor que percebe que pode fazer mais do que o que esperam dele, e mediante formação ou busca autônoma de textos e referenciais teóricos, descobre-se muito mais capaz de proporcionar vivências significativas aos educandos. Aprendizados são constituídos das teorias estudadas a partir do que a prática mostrou necessário.

É possível compreender aqui que o papel do professor deve deixar de ser aquele que faz cumprir a intenção dos adultos. Passando, dessa forma, a ter a função de mediador, auxiliando as crianças a adentrarem nos processos de pesquisa e descoberta destas paixões que o mobilizam.

Tal forma de pensar a educação estabelece sentido para os processos formativos a serem vivenciados, porque permitem que as crianças construam o seu próprio caminho, a

---

<sup>2</sup> Importante destacar a dedicação de Jorge Larrosa (2018) em pensar o que considera ser o ofício de professor, em seu livro intitulado Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor, esse texto entre tantos apontamentos pertinentes, trata sobre as dimensões da experiência do ensinar e aprender a partir da prática educativa.

partir daqueles interesses tão singulares de cada um, através do conhecimento teórico científico.

Como exemplo de tal possibilidade apresento a experiência de produção desta monografia, uma vez que o significado que tenho dado a este trabalho, que partiu das minhas inquietações, parece fazer parte de meu corpo. Encanto-me diariamente com cada descoberta, com cada vírgula escrita, sinto o desejo de experienciar e aprender mais sobre o assunto.

Em alguns dos relatos anteriores, conseguimos observar esse processo, como por exemplo na cena da menina que manifestou interesse pela escrita na UEIIA. Ao chegar a um resultado que a satisfizesse, pude perceber seus olhos brilhando e uma alegria na criança que acabava de descobrir a sua potencialidade. A partir dessa aprendizagem, ela passou a escrever na maioria de suas produções.

Minha defesa é de que como sociedade, precisamos reconhecer que as aprendizagens ocorrem em tantos espaços, quanto existam seres humanos, portanto somos todos responsáveis pelas aprendizagens de cada um que se encontra conosco, negligenciar esses processos humanos é também desacreditar a própria vida. Precisamos que as crianças tenham a possibilidade de terem suas paixões respeitadas em todos os espaços e sentidos que vivam, não apenas na escola, porque aprendizagem é um processo de vida de cada pessoa, é um encantamento, um desejo, uma paixão, e jamais foi, jamais será apenas um ato escolar.

### **2.3. Vivências formativas na UEIIA: possibilidades de organização de espaços-tempos pedagógicos**

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) é uma escola de educação infantil, no contexto formativo da Universidade Federal de Santa Maria, constituindo-se ali um espaço de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Na UEIIA acompanhei no ano de 2019 uma turma de 16 crianças com idades entre 4 e 6 anos, como estagiário extracurricular. A escola consolidou uma educação por espaços pedagógicos, desta forma, o que se vê da porta de cada sala são três (3) ou quatro (4) grupos brincando no espaço planejado que lhe interessa. Aqui o atendimento se dá de forma mais individualizada para atender as demandas que surgirem de cada criança, grupo ou turma.

As turmas por sua vez são multi-idades, contemplando crianças de dois anos e seis meses a seis anos nas mesmas turmas, “forma de organização que compreende a importância das crianças conviverem com crianças de múltiplas idades, e não apenas com seus coetâneos.” (CANCIAN; GOELZER, 2016, p.174) Todo ano, antes do início das aulas a equipe se reúne para a organização das turmas, cujos critérios são:

Os vínculos construídos na turma no ano anterior; os processos de aprendizagem e desenvolvimento já vivido por cada criança - tomando a idade como uma referência para se pensar esse desenvolvimento, mas jamais como um "ponto de corte"; os desafios que são necessários que essa criança viva na nova turma; a equipe de adultos que acompanhará; e, acima de tudo, *a nossa aposta é de que esse será o melhor espaço para criança estar ao longo do ano um espaço que acreditamos que lhe proporcionará alegrias e as melhores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.* (GOELZER; CANCIAN; FONSECA, 2019, p.105-106, *grifo meu*)

Portanto, a intenção da equipe é de que ao retornar para a sala de aula as crianças estejam na presença de alguém com que já tenham construído vínculo, alguma referência, para que este espaço se torne confortável e prazeroso, para onde a criança queira voltar no dia seguinte e no outro.

O grifo ressalta a concepção de educação que se estabelece na UEIIA, mostrando que a primeira intenção é de que a criança viva a sua infância em plenitude, que esteja alegre, que se sinta bem em estar e permanecer neste lugar mesmo em meio a desconfortos causados pelos processos de aprendizagem. É somente então que fala-se em dispor das melhores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Isso nos mostra o quanto é grande a preocupação de que a educação seja com as crianças e não de um olhar adultocêntrico e egoísta do que seria mais fácil para o adulto.

Tal característica expressa também a importância da formação continuada dos professores, algo de muita preocupação na unidade, porque é desses momentos que se torna possível transformar aquilo que pode ser melhor.

[...] Uma das principais aprendizagens construídas pelo grupo de professoras e professores, ao longo desses últimos anos, é de que devemos nos manter disponíveis, atentos, escutando todas as possibilidades apresentadas pelas crianças, afinal, são elas que nos mostram, cotidianamente, os caminhos possíveis para sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, e nos surpreendem de tal forma que nos sentimos pequenos diante das inúmeras possibilidades que apresentam em cada interação com a com o outro - colega ou professor/a -, com o material, com espaço. (GOELZER; CANCIAN; FONSECA, 2019, p.98)

O resultado dessas construções e das possibilidades dos contatos dessa instituição é uma escola que não precisa de uma mesa e uma cadeira para cada criança, porque elas



não irão estar todas fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo. Pois a rotina e a organização das propostas é pensada de uma forma que respeita a autonomia de criação das crianças.

A rotina é pensada e planejada, a partir das demandas e interesses das crianças e adultos da unidade, sendo a criança o centro de todo o nosso trabalho. Nós, professoras da UEIIA, contamos com o apoio de colegas do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão para nos auxiliarem na construção do planejamento, o qual contempla todas as ações desenvolvidas ao longo do dia na unidade, tais como sono, alimentação, espaços/tempos, necessidades/especificidades, interações e brincadeiras. (DOMINGUEZ; GIRARDI; SCHIO, 2019, p. 165)

Este planejamento feito em grupo mas com foco individual, escancara a necessidade de organização de mais do que uma proposta simultânea, para que seja possível atender as individualidades. E assim o é, todos os dias são propostos 3 espaços de brincadeiras com objetivos diferentes, mais um momento coletivo, que tem como principal função a partilha de vivências e a construção de um sentimento de pertença à turma.

[...] Os espaços previamente organizados dão suporte para as brincadeiras e interações das crianças, e vão sendo complementados e qualificados pela professora e bolsistas de acordo com as ações das crianças nesses espaços. O planejamento dos espaços é realizado a partir da escuta das crianças e do grupo. Essa escuta continua acontecendo ao longo de todo o dia, e permite ao grupo de professores e bolsistas da turma qualificar os espaços previamente planejados de acordo com os movimentos das crianças ao longo das brincadeiras realizadas no dia. (DOMINGUEZ; GIRARDI; SCHIO, 2019, p. 167)

A movimentação que acontece entre as diferentes propostas dos diferentes espaços, e abertura para adaptações e qualificações das propostas, nos mostram como a escola pode sim organizar-se de tal forma que consiga compreender o entretecer das vidas das pessoas, como expresso nas imagens que registram as práticas pedagógicas com crianças:

É por conta da forma de organização que a UEIIA se torna um espaço de experiências e aprendizagens tanto para as crianças, quanto para os bolsistas e professores, pois o tempo todo as pessoas estão em constante relação. Por isso apresento abaixo algumas das minhas experiências enquanto bolsista na unidade.

Assim lembro-me do dia em que ao acompanhar a proposta de desenho, uma criança de 6 anos manifestou o desejo de escrever, pedindo que eu escrevesse para ela copiar, já ciente de seus conhecimentos prévios da escrita, instigue que produzisse a

própria escrita, e assim com o meu auxílio ela o fez e compreendeu o que ali estava escrito. Dessa forma ela passou a se sentir capaz de escrever e começou a escrever em todos os desenhos que produzia, o que nos mostrou a evolução de seu processo.

Em outro momento quando estava responsável por uma proposta que envolvia tinta, três meninos viraram os potes de tinta sobre a mesa e espalharam as tintas por todos os lados, quando solicitei que pensassem que aquilo não era legal porque alguém iria ter que limpar, eles continuaram fazendo ainda mais experimentação que alteraram a “limpeza” do chão e pelas paredes da sala. No entanto, quando aquilo já havia perdido o interesse eles quiseram trocar de roupa e ir brincar na pracinha, mas como nossas escolhas tem consequência, eles tiveram que limpar a sujeira que fizeram, o que não levou pouco tempo, já que a sujeira havia sido grande.

Curiosamente nas propostas que se seguiram ao longo do ano, percebemos que aquelas crianças sempre eram bastante cuidadosas com os materiais para que não houvesse desperdício, o que nos mostrou que de fato a forma como intervimos conseguiu promover reflexões que as crianças experienciaram, aprendendo a ser mais cuidadoso com as brincadeiras que envolvam tintas e outras misturas que podem provocar uma certa sujeira.

Uma vez que o tempo-espço é organizado de tal forma que as aprendizagens se tornam significativas em meio às brincadeiras que ali acontecem. Ocorrem, criando uma relação com a temporalidade, muito diversa daquela controlada pelos movimentos cronológicos das horas, minutos e segundos que passam, é uma condição em que outra característica é o tempo, já que não se tem pressa para concluir as atividades. Ainda mais que a proposta de trabalho com turmas multi-idade requer um atendimento mais individualizado e específico.

Algo que também é muito marcante nas vivências da UEIIA é a facilidade e a disponibilidade em “sair com as turmas para passeios”. Em um mesmo ano visitamos um total de 7 espaços extraescolares, 7 espaços de vivências incríveis, de muitos aprendizados e de incríveis reflexões acerca do que realmente deve ser a escola? E o que vimos é justamente que os aprendizados observados durante estes eventos é imensamente mais significativo do que o muito tempo que passamos em sala de aula tentando recriar alguma característica da sociedade, extraclasse.

Curiosamente quando se conversa com estas crianças, nestes espaços, na maioria das vezes, elas expressam seus desejos, quando confrontadas, justificam suas escolhas e defendem seus pontos de vista. Quando se observa o tempo na escola, percebe-se que as

crianças estão sempre fazendo algo, algo que é da escolha delas, guiadas pelos seus desejos, o que tem significado, que gera experiência, e que por isso formam pessoas seguras de si.

Tais experiências só se fizeram possíveis por conta da forma como a instituição olha para as potencialidades das crianças e possibilita que as mesmas determinem suas trajetórias através de sua autonomia.

Por vezes, esse contraste entre as práticas na UEIIA, o que vivi na minha infância, as vivências de outras escolas por onde estive na condição de estagiário com vínculo curricular e extracurricular e os atendimentos individualizados, acabam por me fazer pensar: Como desenvolver um trabalho pedagógico significativo para as crianças? Como levar em consideração tudo aquilo que constitui a infância como tempos/espços específicos, valorizando também seus desejos, sua corporeidade, e sua individualidade como cidadão de seus direitos? Como desenvolver uma prática pedagógica que percorra o tênue limite entre aproveitar o momento em que se vive, sem deixar de se preocupar com a formação e a vida futura deste sujeito?

#### **2.4. Tempos de pandemia: tutoria<sup>3</sup> com crianças do Ensino Fundamental, a escola dentro de casa**

Aqui expresso as relações pedagógicas que tive com crianças do Ensino Fundamental em tempos de Pandemia, primeiro porque a expressão que ouvi em todos os casos em que os pais/responsáveis recorriam a justificativa de que: *eu não sou professor e não tenho paciência*. Essa justificativa, somada à pressão pela entrega de trabalhos acumulados ao correr do ano levou as famílias destas crianças a me chamarem para ajudá-los a completar as tarefas escolares de seus filhos.

Uma dessas crianças era um menino de nove (9) anos estudante do 3º ano do EF de uma escola pública de Santa Maria, em nossos primeiros encontros tentamos realizar algumas atividades de Matemática enviadas pela escola. Como percebi que o mesmo precisava compreender a formação básica da Multiplicação, iniciei com ele um trabalho corporal de contagem de grupos de 1, grupos de 2, grupos de 3 e assim sucessivamente, a previsão era de que o trabalho levaria umas duas semanas para ser concluído, já que

---

<sup>3</sup> O termo tutoria foi uma escolha realizada a partir da indefinição de outro para a atividade que desenvolvi nesse período, inclusive surgiram outros que poderiam fazer menção, mas que me pareceram estarem implicados em atividades diversas: estagiário, monitor, assessor, ofício de professor. Mas em nenhum momento o sentimento era de estar na condição de professor, apesar de estar a poucos passos para finalizar o curso, pois não exercia totalmente a autonomia enquanto tal.

tínhamos apenas 6 horas semanais para fazer isso. Para tanto precisamos abrir mão da produção das atividades escolares.

A falta de produção e a preocupação em cumprir com as exigências escolares se mostrou mais forte que a importância de uma construção significativa daquele conhecimento, quando fui surpreendido pela notícia de que não precisavam mais dos meus serviços. Ao mesmo tempo em que realizamos algumas atividades aquela criança sentiu-se confortável em falar sobre a vida de sua família e assim íamos refletindo sobre o que ele achava correto, o que não achava legal, sobre o que lhe fazia sentir bem e também o contrário, e sempre por fim esgotamos os assuntos achando uma forma de resolver tantas questões que naquele momento se mostravam mais importantes do que qualquer conteúdo escolar para ele, ao ponto de atrapalhar seu raciocínio.

Atendi então uma menina de sete (7) anos que cursava o 2º ano EF com bastante dificuldade na alfabetização em leitura e escrita e também na alfabetização matemática. Para tanto pensei em atividades que lúdicamente trabalhassem com a compreensão desses mundos, bem como com a compreensão do traçado de letras e números e jogos para o desenvolvimento da compreensão escrita.

Ao longo do tempo em que trabalhamos foi possível perceber o desenvolvimento dessa área, mas para tanto não nos preocupamos com as atividades escolares, justamente porque percebi que a padronização que acontecia naquela turma, não dava conta de atender as especificidades daquela criança. Esse fato, atrelado a metodologia lúdica empregada aos nossos trabalhos, (incansavelmente justificadas e teoricamente embasadas) fizeram com que os pais solicitassem o fim das nossas atividades.

Pedro<sup>4</sup> É estudante de escola particular, filho de trabalhadores da área da saúde. Estou o acompanhando a aproximadamente dois anos, ao longo do 4º e 5º ano, por sua vez o menino atende uma demanda de exercícios bastante densa, ao ponto de passar 12 horas em atividade. Desde o 3º ano ele tem professores especialistas, bem como acompanhamento neurológico e psicopedagógico por ser diagnosticado com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), também tem atendimentos com psicólogo, professora de matemática particular e por mim.

Quando iniciamos nosso trabalho, identifiquei que o menino realizava bem as atividades exigidas, que por sinal são conteúdos exigidos para níveis superiores como 6º e 7º anos. No entanto, ele não se preocupava com o que a vida futura reservava, mas

---

<sup>4</sup> Pedro: As crianças foram identificadas com nomes fictícios para preservação das suas identidades.

apenas com a diversão e a alegria de cada dia, algo absolutamente normal para uma criança de nove (9) anos, o que deixava os pais preocupados com o seu futuro.

Felizmente tais pais compreendiam que sua formação era de outra área e que alguém que fosse da área da educação poderia ajudá-los a compreender melhor esses processos, então iniciei um trabalho com a criança buscando ajudá-lo a criar uma autonomia para a pesquisa e para a realização das atividades extraclasse, e em conjunto iniciei um trabalho de discussão com seus pais, no sentido de desmaquinizar, de compreender seu filho como um ser humano, que como qualquer outro tem as suas compreensões, seus desejos, seus tempos, e tudo mais. Os mesmos passaram a compreender que seu filho estava bem e que precisava de tempo para ser criança, para poder brincar, e que com isso ao tempo dele, essa preocupação com a educação e com o futuro iria chegar. Compreendendo isso a família se posicionou frente a escola também e em alguns momentos se negaram a forçar a criança a realizar algumas atividades, por conta desse excesso.

Hoje, pouco mais de seis (6) meses depois, já é possível perceber esse amadurecimento, a sua organização e seu desejo pelas descobertas se tornaram tais que é pouco preciso intervir para realização das atividades.

Ao completar um ano desse processo, a criança já era capaz de realizar as atividades propostas sem a intervenção assídua de um adulto, no entanto necessitava da mera presença silenciosa de alguém. O que evidenciamos nas conversas e testes era o domínio dos assuntos estudados, que porém não se evidenciava nas avaliações “aplicadas”<sup>5</sup> pela escola.

A avaliação proposta pela escola é composta por provas predominantemente objetivas, com o tempo de uma hora a uma hora e meia para serem respondidas, com avaliação de zero (0) a dez (10). O menino ao abrir a prova tinha crise de ansiedade e lapsos de memória<sup>6</sup>, isso fazia com que mesmo tendo domínio sobre os assuntos, no momento da avaliação, a necessidade de produzir resultados, em um tempo estipulado, o levasse ao fracasso.

Tais constatações me fazem pensar e repensar sobre a função da escola e sobre a quem a escola atende, pois se a escola existe em função das crianças, porque a mesma instituição apresenta tais propostas que tanto prejudicam estas crianças?

---

<sup>5</sup> Este termo foi escolhido para representar a forma como a escola considerou as crianças ao produzir a avaliação, pois as crianças eram obrigadas a completarem a prova, sem a nenhuma outra possibilidade avaliativa

<sup>6</sup> Diagnóstico psiquiátrico.

## 2.5. “A vida não para. Enquanto o tempo acelera. E pede pressa. Eu me recuso, faço hora”: tempo da infância experimenta com paciência as linguagens do mundo

*Paciência*

Mesmo quando tudo pede  
Um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede  
Um pouco mais de alma  
A vida não para  
Enquanto o tempo acelera  
E pede pressa  
Eu me recuso, faço hora  
Vou na valsa  
A vida é tão rara  
Enquanto todo mundo espera a cura do mal  
E a loucura finge que isso tudo é normal  
Eu finjo ter paciência  
O mundo vai girando cada vez mais veloz  
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós  
Um pouco mais de paciência  
Será que é tempo que lhe falta pra perceber?  
Será que temos esse tempo pra perder?  
E quem quer saber  
A vida é tão rara, tão rara  
Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma  
Eu sei,  
A vida não para.  
Lenine e Dudu Falcão  
[Lenine - Paciência \(Lenine In Cité\) - YouTube](#)

Nas cenas anteriores, por diversas vezes vemos a preocupação acerca do tempo, como nos referimos cotidianamente - o tempo - tem sido uma preocupação para a maior parte das pessoas. Muitos já se encontraram em algum momento com a frase "Ah! se eu tivesse mais tempo". A forma como a sociedade se organiza hoje, nos faz tão atarefados que quando nos damos por conta há mais o que fazer, do que podemos comportar na nossa existência como ser humano, por vezes ainda, muitas das nossas ações não são questionadas e sim meramente realizadas. Muitas pessoas gostariam de ter mais tempo para passar com a família, por exemplo, mas culturalmente somos tão cobrados de

necessidades fúteis como a movimentação de um status em redes sociais, que deixamos de estar com as nossas famílias para cumprir com uma demanda sócio-cultural. Que ironia.

As crianças, desde sua infância se relacionam de formas diferentes com o tempo, o relógio lhes parece fútil inicialmente, porque a lógica do tempo para eles é tal que consegue compreender riquíssimos detalhes da vida, que os adultos ao seu redor, na iminência da pressa e da falta de tempo, se quer poderiam notar. Como a forma com que a abelha coleta o pólen das flores, o suave som das folhas das árvores balançando na sua brisa de uma manhã de verão, o prazeroso som emitido por pássaros a nascer do sol.

Havendo todas essas possibilidades, precisamos compreender o que é o tempo, segundo, Maria Carmen Silveira Barbosa, que escreve, sobre o tempo das infâncias:

[...] O *tempo* é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer. O tempo é, portanto, um tema fundamental para a organização da escola infantil, pois é uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças mas à vida de seus pais e também dos seus professores. O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social. É o tempo que nos evidencia que temos um passado comum, uma memória e uma história: que é preciso compreender esse passado, mas também distanciar-se dele para não ficar aprisionado, repetindo-o. Compartilhar a experiência do passado para, assim, pensar e projetar possibilidades para o futuro. Viver o presente. É o tempo que nos oferece a dimensão de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. (BARBOSA, 2013, p.214-215)

Maria Carmem Barbosa (2013) nos possibilita pensar que o tempo é uma variável que imprime movimento, energia, ritmo e intensidades na vida das pessoas. O tempo é um fluxo de experiências, encontros e desencontros. Ele é quem articula a vida, cortando, amarrando, tecendo, individual ou coletivamente. Determinando as possibilidades de experiências, mas também a organização da vida. Para compreender estes tempos precisaremos estabelecer várias compreensões subjacentes.

Uma dessas compreensões refere-se a noção de “tempo relógio”, como destaca Sueli Salva (2016) quando defende que a compreensão do tempo parte das perspectivas do “tempo Relógio”, “*Chronos*”, e “tempo da máquina” que é o tempo em que marcamos compromissos, em que nos atrasamos e temos hora para fazer cada ação. Esse tempo, medido por relógios, é necessário socialmente pois “[...] exercem na sociedade a mesma função que os fenômenos naturais - a de meios de orientação para homens inseridos

numa sucessão de processos sociais e físicos. [...]” (ELIAS, 1984, p. 8 apud SALVA, 2016, p.314). A máquina relógio foi criada para organizar os encontros e a vida social, como por exemplo o início de um evento e o momento de pegar o ônibus.

Há um outro tempo, que emprestamos de Salva para nomearmos como “tempo natural”. Considera-se que tanto a autora Sueli Salva quanto Maria Carmem Barbosa (2013) estão fazendo aproximações conceituais entre o “tempo natural” e o *Kairós*, para afirmar o quanto ele diz de um tempo da graça, o tempo da experimentação, o tempo sem cobrança, sem pressa, o tempo que não é cronometrado ou medido, é apenas vivido, é tempo interno, o tempo das descobertas, da dedicação ao que aos olhos de muitas pessoas seja fútil, o tempo de fruir as emoções, um tempo sem muita cronologia, este tempo seria regido então por sensações, pelo dia e pela noite, por coisas naturais, como a fome por exemplo, ou o sono.

O tempo interno é aquele que acompanha os afetos, emoções e vive no corpo[...] possui características opostas. É múltiplo e descontínuo. na experiência subjetiva, tempos diversos coexistem, sucedendo-se e sobrepondo-se. Existe um tempo cíclico, como aquele do mito [...] se manifesta no corpo, nas emoções [...]. Um tempo simultâneo: muitos tempos existem contemporaneamente, ontem e amanhã, o meu e o teu, aqui e em outro lugar. (MELUCCI, 2004, p. 25 apud. SALVA, 2016, p. 319)

As crianças costumam preferir esse tempo das emoções, o qual por incompreensão muitas vezes ignoramos ou desrespeitamos, como por exemplo, o tempo de pôr o casaco: Se a criança tem dificuldade para pôr o casaco ele ficará tentando colocá-lo enquanto persistir na ideia. Muitas vezes nossa agonia em ver tanto “tempo desperdiçado” nos faz pegar o casaco da criança e por nela, eliminando assim o processo educativo pelo qual aquela criança estava passando. duração deste tempo tem

A dimensão do tempo interno, [...] sua compreensão subjetiva é outra, podendo ainda ser diferente de pessoa para pessoa. Essa forma de compreensão do tempo é de caráter pessoal e subjetivo. [...] É esse tempo que pode ser sentido a partir da subjetividade de cada um, portanto, em alguns momentos pode parecer muito rápido, ou pode parecer uma eternidade, vai depender do sujeito e do significado que o sujeito atribui a um evento externo. (SALVA, 2016, p. 320)

A pesquisadora Sueli Salva em sua escrita aponta para circunstâncias cotidianas vivenciadas nas rotinas escolares as quais as crianças estão totalmente subordinadas aos preceitos disciplinares:



[...] quando uma criança fica impedida de sair no pátio para brincar com os seus colegas porque não realizou a atividade dirigida solicitada pela professora. Enquanto para aqueles que estão no pátio o tempo pode parecer curto, para aquela que ficou na sala “de castigo” o tempo pode parecer muito longo. (SALVA, 2016, p. 320)

É quando a criança pode usufruir livremente do tempo natural que conseguimos perceber o que as movimenta e as apaixona, é na possibilidade de viver esse tempo, que conseguimos conhecer melhor as crianças e entender o que elas precisam, e então a partir de uma escuta atenta perceber o que pode ser significativo para elas.

No entanto, viver este tempo é algo excepcionalmente particular, destaco que esse tempo não tem preocupação com produção, ganho ou lucro, e que está longe de obedecer a lógica visão capitalista do tempo. Em se tratando de escolarização Félix Guattari (2000) e Barbosa (2013) expressam que “a creche era um espaço de iniciações e que, naquele contexto histórico, a iniciação fundamental era a *da inscrição das crianças num tempo* – mas não qualquer tempo – *no tempo acelerado do capital*.” (BARBOSA, 2013, p.215).

Para Barbosa (2013) o *tempo do capital* se expressa na escola a partir desta pedagogia da *pressa da ausência de tempo, da fragmentação do tempo, da produtividade* o que fazemos sem perceber, uma *pedagogia implícita*. “Um sentido de *tempo que apenas passa, cumprindo o ordenamento da produtividade*” (BARBOSA, 2013, p. 215 a 217). Nela é possível perceber que por causa das ideias de produção nunca há tempo suficiente para viver, por causa disso temos pressa para *conseguir acompanhar o ritmo dos colegas*.

Por conta disso, tentaram otimizar o tempo engavetando a vida em armários separados, criando uma rotina fragmentada e sem sentido, estas são as disciplinas. A produção é necessária para suprir o mercado de trabalho. Mas não compreende, e nem pretende, a existência de um tempo natural, necessário para a felicidade das pessoas.

É desta necessidade imposta pelo capital que surge a escolarização como o espaço institucionalizado em que se apresentam as cenas expressas no título “Narrando minha escolarização” deste Trabalho de Conclusão de Curso. Acontecimentos estes oriundo da necessidade de produção e de aproveitamento do tempo cronológico impressa tanto no exemplo de Salva (2016) acima apresentado, quanto na cena da observação dos lagartos, em minha escolarização.

[...] a nossa concepção epistemológica sobre o tempo incidi diretamente na vida ‘de todas’ as nossas crianças, portanto, queremos demarcar o nosso posicionamento e a nossa defesa em favor desse tempo como tempo da vida e não como tempo de preparação para a vida [...]. Priorizar o tempo da vida é privilegiar a organização do cotidiano em detrimento das rotinas rígidas [...]; é privilegiar o tempo da

corporeidade, da expressividade, do criar; do brincar; da curiosidade; do aprender; do ensinar; da alegria; do fascínio pelo novo. Priorizar o tempo da vida é exercitar a tolerância de espera do adulto para privilegiar o tempo da criança. (SALVA, 2016, p. 323)

A esta necessidade de produção, de ocupação do tempo, de detrimento do ócio, de opressão do tempo natural na escola que condeno. E, por sua vez, é a compreensão da importância do tempo natural, do fruir<sup>7</sup> das emoções, da importância das relações, dos projetos voltados aos interesses das crianças que defendo.

---

<sup>7</sup> Visto que “fluir” tem o sentido de passagem, de andamento, e “fruir” tem o sentido de desfrutar, deleitar-se, optei por usar a palavra Fruir com “r”, para alinhar-se ao tempo *Kairós*.

## Outro Tijolo Na Parede

[...]

Quando crescemos e fomos à escola  
Havia certos professores que  
Machucariam as crianças da forma que eles pudesse  
Despejando escárnio Sobre tudo o que fazíamos  
E os expondo todas as nossas fraquezas  
Mesmo que escondidas pelas crianças  
Mas na cidade era bem sabido  
Que quando eles chegavam em casa  
Suas esposas, gordas psicopatas, batiam neles  
Quase até a morte  
Não precisamos de nenhuma educação  
Não precisamos de controle mental  
Chega de humor negro na sala de aula  
Professores, deixem as crianças em paz  
Ei! Professores! Deixem essas crianças em paz!  
Tudo era apenas um tijolo no muro  
Todos são somente tijolos na parede  
Não precisamos de nenhuma educação  
Não precisamos de controle mental  
Chega de humor negro na sala de aula  
Professores, deixem as crianças em paz  
Ei! Professores! Deixem nós crianças em paz!  
Tudo era apenas um tijolo no muro  
Todos são somente tijolos na parede  
"Errado, faça de novo! "  
"Se não comer sua carne, você não ganha pudim  
Como você pode ganhar pudim se não comer sua carne? "  
"Você! Sim, você atrás das bicicletas, parada aí, garota! "  
Eu não preciso de braços ao meu redor  
E eu não preciso de drogas para me acalmar  
Eu vi os escritos no muro  
Não pense que preciso de algo, absolutamente  
Não! Não pense que eu preciso de alguma coisa afinal  
Tudo era apenas um tijolo no muro  
Todos são somente tijolos na parede

Original: Another Brick In The Wall -Pink Floyd  
[Pink Floyd Outro Tijolo Na Parede Legendado PT BR - YouTube](#)

### 3. UM OLHAR PARA A ESCOLA...

Celulares... Computadores... Robôs... Objetos eletrônicos, que tem como finalidade facilitar a vida das pessoas. Eles estão em nossas casas, em nossos locais de trabalho, nos carros, nos mercados e em todos os lugares. Existe ainda Inteligência Artificial, aquela que através da internet nos ajuda a encontrar conteúdos que nos satisfaçam e depois continuam a ofertar conteúdos de nosso interesse.

Se analisarmos a nossa relação com estes objetos, perceberemos que usamo-los enquanto temos interesse, basta clicar alguns ícones ou então apenas dizer “*Ok Google*” e solicitar o que quer que o mesmo faça e pronto, já terá em mãos aquilo que deseja. Tudo assim rápido, sem esforço. E tem mais, não importa o aparelho eletrônico que se for utilizar, a lógica é sempre semelhante, conforme os ícones ou botões selecionados teremos acesso às informações solicitadas.

Curiosamente existe uma relação entre estes objetos com suas funcionalidades e a escola, onde estudam pessoas, ao adentrarmos uma sala de aula é possível observar que existe sempre uma série de mesas e cadeiras perfiladas sempre em direção a uma mesa grande com uma cadeira imponente, que por sua vez é a única que é posicionada ao contrário, e atrás desta fica então uma parede verde ou branca imensa.

Neste espaço entram crianças, logicamente separadas por idades para ficarem mais padronizadas, assim como os celulares por exemplo, o que facilita o que está para acontecer. Ao entrar as crianças sentam cada uma em uma cadeira, e abrem seus cadernos em cima da mesa, é então que aparece um sujeito, conhecido como professor ou professora, normalmente este começa a desenhar alguns traços naquele paredão, normalmente o que segue-se a isto é a ordem “Copiem”, então aquelas crianças, passam a fazer a cópia dos traços que ali aparecem assim como faz a máquina de xerox ou a impressora. Normalmente máquinas de impressão que travam acabam causando um certo estresse em quem a administra, curiosamente é a mesma relação que se estabelece quando a criança demora para fazer a cópia do que se pede, ou utiliza grafias incomuns.

Em outro momento aparecem naquele lugar uma porção de números, os quais devem ser registrados e em seguida mostrar o resultado das mesmas, algo semelhante ao que faz a calculadora. Outras ocasiões ainda precisa-se da função digitação por voz, onde o professor fala o conteúdo, e os celulares que a ele fazem companhia digitam o texto.

Podemos lembrar ainda das reclamações que as pessoas fazem de seus aparelhos eletrônicos: “Porque ele não responde!” “Funciona quando quer!” “É muito lento!” “Faz

muito barulho!” entre tantas outras reclamações. Curiosamente são semelhantes às reclamações que temos das crianças nas escolas: “Porque ele não faz nada!” “Só faz o que quer!” “Cópia muito devagar!” “Conversa demais!” etc, etc.

Assim como a maioria das pessoas relatam, também vivenciei tais cenas em minha educação básica, lembro inclusive de permanecer na sala copiando do quadro enquanto meus colegas já estavam no recreio. Recordo da Professora furiosa buscando uma de nossas colegas pela orelha porque a mesma havia desobedecido às ordens dela. Lembro de mapearmos nossos lugares na sala para que quem conversa-se fosse isolado dos outros para falar apenas na hora que a professora solicita-se, assim como faz a inteligência artificial. Por fim lembro-me de sentir medo da professora e sentir uma enorme ansiedade por ter que responder corretamente, ou quando a professora ia corrigir o caderno, porque muitas vezes que as professoras viam meu caderno, acabavam arrancando algumas folhas para que fossem passadas a limpo, para “Melhorar a letra”.

Recentemente tive uma experiência de estágio de AI, em um turma de 3º ano do EF, curiosamente percebi a presença de sensações semelhantes nas crianças que lá estudavam. Uma cena que envolvia um menino e a professora por ele responsável logo me instigou: O menino nunca era visto com o caderno em cima da mesa, no entanto sempre estava com as atividades bem organizadas e completas, então ao aguçar o olhar para esta criança, percebi que quando ele estava fazendo as atividades, e alguém se aproximava ele rapidamente escondia o caderno, o que acontecia com frequência já que o mesmo sentava-se próximo da porta, curiosamente ele nunca perguntava nada para a professora, e quando a mesma solicitava para ver seu caderno resistia muitíssimo, então percebi que ao ver o caderno do menino a professora repreendeu seu erros o que o deixou constrangido.

Lembranças como essas, histórias e mais histórias semelhantes e o conhecimento de diferentes teorias educacionais, trazem questionamentos se realmente a escola precisa ter esse formato? E porque persiste assim?

Bernard Charlot em seu livro **Da relação com o saber às práticas educativas** nos coloca a tarefa de problematizar o que significa efetivamente a compreensão de práticas tradicionais. Nesse sentido, é preciso questionar em que medida os efeitos do desenvolvimento dos ideais de uma sociedade capitalista que fomenta o consumo, a concorrência e a competição, ao mesmo tempo parece que mais a educação deixa de ter sentido em si própria e se torna moeda de troca como mostra Charlot:

[...] A sua lógica profunda aparece nas faixas que colocam na fachada das casas ou dos prédios: “Fulano, aluno da nossa escola, foi aprovado no vestibular”. Nunca vi uma faixa parabenizando fulano por ter conseguido entender como se resolve uma equação do segundo grau... As crianças não são idiotas, elas entendem a mensagem: não se vai à escola para aprender, vai-se à escola para ser aprovado no vestibular. Ademais, os pais, em especial os da classe média, falam aos filhos na mesma lógica: “Se tirar nota boa em Matemática, ganhará um celular”. Tradução: “Estude a Matemática, meu filho, sei que é muito chata, mas, em compensação, ganhará um celular para ligar para sua namorada”[...] (CHARLOT, 2013, p.59)

Ora! Se os conteúdos não interessam, torna-se necessário negociar, ou “comercializar”<sup>8</sup> a atenção da criança. Melhor pensando, se a escola não consegue ajudar as crianças, a apaixonar-se pelos mistérios do mundo, se torna necessário negociar a sujeição das crianças a um espaço que não lhes contribui, as regras dos adultos, causando-lhes inúmeras situações desconfortáveis, em que os mesmo são desconsiderados, apenas porque alguém disse que estar naquele espaço é importante.

Essa relação que a comunidade escolar<sup>9</sup> estabelece com a escola mostra que:

Hoje em dia, o saber não se apresenta só como atividade e como patrimônio, mas, também, como mercadoria: o saber como passe, que permite passar de ano e passar no vestibular. Cada vez mais alunos não vão à escola para aprender, mas apenas para passar de ano, sem preocupação nem com a atividade intelectual, nem com o patrimônio humano. Decerto, querer passar de ano e adentrar uma universidade é uma ambição legítima e realista; o problema, porém, é quando a lógica do saber some da escola; ora, cada vez mais alunos nunca encontraram na escola o saber como sentido e o aprender como prazer. (CHARLOT, 2013, p.59)

Encontrar na escola o saber como sentido e o aprender como prazer, é dar significado ao que se faz no espaço escolar, é ter vontade de aprender mais e mais, no entanto o que parece se confirmar nos discursos das famílias, das crianças e por vezes dos próprios professores, é a falta de sentido em estar sentado atrás de uma classe por 4 horas diárias.

É preciso que compreendamos que a forma como as pessoas têm se relacionado com a escola mostra que a educação tradicional desconsidera boa parte das crianças, e exclui todos aqueles que de alguma forma não compreendem o significado de estar

---

<sup>8</sup> Na escola e nas famílias é comum haver negociações e acordos, como por exemplo: para poder brincar na rua, você precisa terminar as suas atividades, o que acaba ajudando a criança a se organizar. No entanto, outras vezes as relações podem perpassar meios comerciais, como por exemplo: Se você passar de ano te dou uma Coca-cola, ou então se você não me incomodar te dou um pastel, sendo respectivamente proferidas por um professor e uma mãe. Dessa forma a relação que se estabelece não é de uma reavaliação dos aspectos da vida, mas apenas de uma compra do ato, sendo neste exemplo respectivamente a compra da atenção por um refrigerante e a compra do silêncio de uma criança pelo preço de um pastel.

<sup>9</sup> A comunidade escolar compreende o conjunto de educandos, profissionais da educação, famílias, tutores legais, instituições de acolhimento, residentes da região que a escola atende, bem como todos os envolvidos nos processos escolares.

naqueles prédios. Podemos compreender com isso que na verdade, por mais que os corpos das crianças estejam encarceradas nas salas de aula, suas mentes permanecem voando por entre experiências externas à escola:

Há alunos que não entram em uma atividade intelectual? Na verdade, há alunos que nunca entenderam o que está acontecendo na escola, nunca entraram efetivamente na escola. [...] na maioria dos casos, os alunos nem se evadem, nem abandonam a escola: eles nunca entraram na escola. O problema não é saber por que eles saem, o problema fundamental é saber por que muitos alunos nunca entram nas lógicas simbólicas da escola. Eles são matriculados administrativamente, estão presentes fisicamente (algumas vezes, pelo menos), mas nunca entenderam o que consiste estar ali. (CHARLOT, 2013, p.54)

Compreender que muitas crianças passam por esses processos suscita angústia, pois tal escola na verdade não foi pensada para as crianças mas sim para os adultos, tal instituição faz com que as crianças desiludam-se de suas capacidades e abandonem o que são para encontrarem-se com um projeto social capitalista de ser humano, omissos, manipuláveis, conformados, copistas, pobres... Ideal para realizar serviços fabris sem questionar, ou incitar quaisquer mudanças. Aceitando na maioria das vezes acordos unilaterais, sob a justificativa “Se não gostou tem outros que querem!”<sup>10</sup>.

Ao pensar que as aprendizagens ocorrem por meio da experiência, que por sua vez acontece somente na existência de algum desejo por conhecer algo desconhecido, a escola estruturada da forma como a encontro nessas discussões, a partir das cenas aqui descritas, acaba treinando copiadores e repetidores de atividades, que por sua vez, são pensadas com a intenção de padronizar as crianças, de formatá-las ao que a instituição espera para a faixa etária.

Se torna imensamente comum a presença de caligrafias de letras soltas repetidas inúmeras vezes, a reprografia de listas de equações a serem resolvidas, a incessante *aplicação* de esquemas de cores para a pintura de desenhos prontos, sempre justificadas pelo desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina.

Para compreender a loucura que isso significa, precisamos pensar que cada criança que entra na escola é um ser humano único com desejos particulares e formas de se relacionar com o mundo incrivelmente diferentes. Na escola, a partir do desenvolvimento de atividades padronizantes, como os exemplos acima, as crianças logo percebem que o

---

<sup>10</sup>Frequentemente relatado por pessoas que trabalham em indústrias, que seus superiores ao serem questionados sobre questões empregatícias, melhores condições de trabalho, salários, entre outros, respondem com frases semelhantes que representam a compreensão de que as pessoas que ali trabalham são descartáveis, já que existe mais pessoas esperando pela vaga.

correto é fazer o que mandam, è reproduzir o que lhe for solicitado, abandonando suas curiosidades, seus sentimentos, seus posicionamentos, tornam-se apáticos como um tijolo, como expresso na epígrafe anterior: *Tudo era apenas um tijolo no muro. Todos são somente tijolos na parede.*

Penso que tais questões ficam evidentes durante o meu processo de escolarização, ou mesmo durante o curso de pedagogia, pois, diversas vezes entreguei produções que mais se pareciam com um jogo de palavras sem sentido, na intenção de conseguir uma aprovação, para passar a uma próxima fase, onde novamente repetia o mesmo processo. Destes momentos, pouco me recordo, pois em muitos deles não consegui estabelecer relações significativas.

Como exemplo destes processos há a cena do meu terceiro ano do ensino fundamental, quando passei a limpo 3 páginas do meu caderno, na qual só lembro de sentir tristeza. A aula de geografia na 6ª série, onde dia após dia a única atividade era ler páginas do livro didático e responder as questões, aqui meu único desejo era que aquela aula acabasse, sentia o tempo todo uma apatia. Ou ainda, algumas disciplinas do curso de pedagogia, que talvez por não conseguir estabelecer significado algum, e na presença de uma apatia, acabava pegando no sono sobre o caderno.

Por isso, penso que essa forma de pensar a educação a partir das preocupações de documentos orientadores, de projetos externos que por algum motivo acabam chegando à escola, de proposições que alguém acha que será interessante, de uma repetição cronológica de propostas turma após turma, ano após ano, até a aposentadoria. Ou ainda, de uma *aplicação* de atividades prontas, disponíveis na internet, sem um justificável interesse da criança. Expressa uma pedagogia centrada no professor que a partir de um olhar formulado socialmente sobre a função da escola, elabora listas de exercícios, ou outras propostas, na intenção de desenvolver, na criança, um conhecimento específico, ou mesmo uma reprodução das informações ditas ou escritas pelo professor.

Os profissionais que têm essas concepções justificam suas práticas a partir da importância dos campos do saber, de campos de experiências<sup>11</sup>, campos de linguagem... Como se simplesmente ao dizer para os educandos que é importante estudar o que ordena os referenciais, estivessem resolvidos todos os problemas de interesse dos educandos.

---

<sup>11</sup> A experiência aparece aqui como experimento, como um ensaio de laboratório, como olhar o resultado do experimento.



Os problemas de tal forma de pensar a educação está expresso em inúmeras cenas desta monografia, quando demonstram a inexistência de sentido em tais atos para as crianças, o que por inúmeras vezes cria nos educandos uma relação ruim com o aprender. Já que a escola “lugar de aprender”<sup>12</sup>, me faz ser como uma máquina de xerox ou um papagaio, que copiam e repetem palavras, sem ao menos importar-se com o que sou ou sinto, aprender não é algo que eu goste, porque aprender, desde cedo é associado a repetição, a cópia, estudar se torna sinônimo de decorar, tão logo seja necessário apresentar que é capaz de fazer isso em uma prova, um teste de suficiência, um ditado, uma avaliação oral da Tabuada<sup>13</sup>...

Portanto neste sentido, com essa forma de pensar a educação, e ainda mais em sua obrigatoriedade e compulsoriedade, o que acabamos escutando em sala de aula, são frases como: “eu não aguento mais esse lugar”, “não vejo a hora de me formar.” Quero ir pra casa.” Outros fatores que nos fazem questionar esta forma de pensar a escola são os índices de evasão e abandono escolar, que podem nos mostrar a permanência de um vazio de sentido nestes processos formativos.

Desta forma, parece evidente que a escola exige atribuição de sentido e desejo de transformação das práticas de reprodução do mesmo, daquilo que de forma acrítica mantém o *status quo* como valor normativo das experiências educacionais, impedindo que as crianças e seus professores construam um espaço de experiências significativas em comunidade. Daí também a possibilidade de que a escola como local de construção social ajude a criar novas formas de relação de trabalho, e conseqüentemente uma sociedade humanitária, onde as pessoas desejem a felicidade do outro e não a sua ruína. Características encontradas na proposta “educação harmônica” de Fourier.

A “educação civilizada” e a “educação harmônica” opõem-se num triplo sentido: enquanto na Civilização a teoria vem antes da prática, na Harmonia parte-se sempre da prática para chegar à teoria; na primeira, a educação se faz através de deveres, constrangimentos, restrições, enquanto na segunda se faz através de estímulos às paixões das crianças; por fim, na educação civilizada a criança é assujeitada a um pequeno número de funções forçadas e impostas, enquanto na educação harmônica são variações infinitas de iniciações que são propostas às crianças, cada uma escolhendo seus próprios caminhos. O contraste se dá, justamente, pela diferença na concepção e nos mecanismos sociais. Enfim, na educação harmônica há uma

---

<sup>12</sup> Ao conversar com a maioria das pessoas sobre o que é a escola, é comum escutar tais afirmativas, como é lugar de aprender, você vai para a escola para aprender, ou seja a escola se torna culturalmente o local das aprendizagens, o problema está no extremo oposto, quando por conta desta afirmativa as pessoas ignoram as possibilidades de aprendizagens em outros espaços, como em casa.

<sup>13</sup> Tabela aritmética que organiza as respostas das quatro operações (adição, subtração, multiplicação ou divisão), com os números entre 1 e 10.

única regra: “desenvolver plenamente a atração passional” (FOURIER, 2006, p. 218 apud GALLO; LIMONGELLI, 2020, p. 15).

A partir da educação harmônica podemos, repensar o significado das práticas que temos desenvolvido enquanto escola, bem como compreender que existem possibilidades de organização pedagógica que valorizem a autonomia, as paixões, a criatividade e as escolhas de cada indivíduo, através da proposta de que os educandos busquem a teoria a partir de situações reais que tenham vivido e os instigado a descobrir mais.

No entanto, qualquer que seja a proposta pedagógica, nunca iremos conseguir uma educação com sentido, com qualidade de vida, enquanto não rompermos com os ciclos de desrespeito, dominação, opressão causados por uma cultura patriarcal, colonial e regida pelos interesses do mercado.

#### 4. UMA SOCIEDADE REGIDA PELO PRECONCEITO

"Não viver é o que mais cansa." — Mia Couto

Ao longo de 22 anos, encontrei-me em diferentes<sup>14</sup> locais, com diferentes pessoas, que acreditavam em coisas diferentes. Cada um que cruzava o meu caminho vivia um tempo diferente e carregava marcas diferentes das experiências que diferentes encontros lhes permitiam ter. Em alguns momentos até encontramos semelhanças, mas ao longo da minha vida o que delineou os meus caminhos, por vezes tortuosos, esculpindo o ser humano que me tornei, foram as belas e amargas experiências que pude fazer nos diferentes lugares e tempos em que estive vivendo todas essas diferenças.

Essa concepção parece ser sustentada pela sociedade em que vivemos, no entanto as mesmas pessoas que por vezes sustentam a importância das diferenças, também acabam assustando-se ao perceber um certo alguém "*fora do seu lugar*", por vezes ainda movem esforços para que tais pessoas, retornem ao "*seu lugar*".

Grada Kilomba, em seu livro: Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano, fala sobre o silenciamento que acomete a comunidade negra, mas não sobre o silenciamento do som que emitimos, o silenciamento das ideias, das culturas, dos propósitos, dos corpos. Nesse sentido, a ação de ouvir torna-se a ação de autorizar que alguém se manifeste.

Partindo daí se entende o sentido de "pertença", uma vez que "nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que "pertencem". E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que "*não pertencem*"." (KILOMBA, 2019, p.42-43) Assim o sujeito negro, por exemplo, não pertence às Américas na época da escravização, visto que todo o tempo os mesmos são tratados como animais de carga e por isso silenciados.

Em outro momento ainda a autora apresenta o conceito "*estar no lugar*" e "*fora do lugar*":

No segundo momento, ela fala de posições hierárquicas, de uma rainha que ela fantasia que eu queria ser, mas em quem não posso me tornar. A rainha é uma metáfora interessante. É uma metáfora do poder e também da ideia de que certos corpos pertencem a determinados lugares: uma rainha pertence naturalmente ao palácio "do conhecimento", ao contrário da plebe, que não pode jamais alcançar uma posição de realeza. A plebe está encarcerada em seus corpos encerrada em seus corpos subordinados. Tal hierarquia introduz uma dinâmica na qual a *negritude* significa não somente "inferioridade" mas também "*estar fora do lugar*" enquanto a

---

<sup>14</sup> Propositadamente repeti a Palavra "Diferentes" para dar ênfase a importância destas diferenças na vida das pessoas.

branquitude significa “*estar no lugar*” e portanto “superioridade”. [...] No racismo corpos *negros* são construídos como corpos improprios, como corpos que estão “*fora do lugar*” e por essa razão corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “*no lugar*”, “*em casa*”, corpos que sempre pertencem. (KILOMBA, 2019, p.56)

Desta forma é possível perceber como hoje acontecem relações racistas em nossos meios, pois o Branco permanece sendo visto como o sujeito que está “*Em casa*” em praticamente todos os lugares, colocando sempre a negritude como a Margem. A negritude só é vista “*Em casa*” quando está na “periferia” ou como serviçal de brancos, fora isso a relação é de um certo alguém que vive descolado de sua “realidade marginal” ou seja, que vive “fora de casa”, “fora do lugar”.

Podemos pensar também no locus dessa pesquisa sobre a sua “pertença ou não pertença” à escola, a sociedade geral e a cidade. uma vez que por mais que socialmente esses espaços justifiquem a presença das crianças, na maioria das vezes desconsideram suas potencialidades, e suas paixões, negam suas falas, negam suas possibilidades extraordinárias, os tornando não pertencentes a este mundo, e os convencendo a se prepararem para um dia pertencerem ao mundo adulto.

Ao tratar as crianças como um vir a ser, considera-se que as mesmas não tenham experiências que as permitam julgar, optar, opinar, e decidir sobre sua existência, sobre os acontecimentos do mundo ou sobre qualquer que seja o assunto. Da mesma forma Kilomba explica como a comunidade negra tem as suas vozes silenciadas:

[...] Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento invalido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós. (KILOMBA, 2019, p.51)

Grada Kilomba aponta nos episódios cotidianos em que a violência e silenciamento estão presentes como a desqualificação da fala em detrimento do conhecimento válido tornam-se evidente enquanto possibilidade de comparação que acontece também com crianças, como a expressão: “O que você sabe, é só uma criança!”.

É possível perceber através de tais comparações que tal como as mulheres e a luta do feminismo, a comunidade negra e a luta contra o racismo, a comunidade LGBTQIA+ e sua luta contra o preconceito, são consideradas minorias por conta da desqualificação social de seus discursos e de suas vozes, as crianças também são minorias, por serem o tempo todo silenciados e desqualificados, sendo obrigados a permanecerem na posição de

Subalterna a uma sociedade que oprime a partir de concepções eurocêntricas, patriarcais, machistas e capitalista.

Já Anete Abramowicz em seu artigo “crianças e guerra: as balas perdidas!” defende que a sociedade Brasileira teve seu alicerce feito de sangue negro, construído toda uma sociedade perversamente capitalista e principalmente racista. Isso reflete hoje inúmeros índices que acabam por apresentar o lugar do negro sempre como sendo a favela, a margem, a escoria da sociedade, para inconscientemente acender uma sociedade branca, europeia, burguesa, patriarcal, racista...

Atos estatais disfarçados de “medidas de Segurança pública” escancaram essa realidade, como por exemplo a chacina do Jacarezinho, ocorrida em 06 de maio de 2021, na comunidade do Jacarezinho, no Rio de Janeiro. Uma ação da polícia civil para o combate ao aliciamento de crianças e adolescentes ao tráfico. No entanto das 21 pessoas que estavam sendo procuradas apenas 3 foram presas e outros 3 assassinados, mas isso não bastou, foram assassinados mais 26 pessoas que não estavam sendo sequer mencionados em qualquer relatório, a maior parte deles jovens negros “favelados”.

Curioso que a mesma sociedade que manifesta frequentemente “que a justiça seja feita” não permitiu que essas pessoas sequer tivessem um julgamento ou acusação, simplesmente foram executados. Moradores da comunidade relatam “O menino estava lá dentro tentando se entregar! mas os policiais tiraram a família pra fora e deram dois tiros na cabeça dele!”<sup>15</sup>.

É assim que se percebe quem deve viver e quem deve morrer segundo a vontade de um estado burguês racista, é assim que se percebe que a tão falada justiça, pouco tem de justa, é assim que percebemos como André Singer e Foucault em Anete Abramowicz (2020) qual a função desta tal de justiça no Brasil.

O que tem sido esta justiça brasileira que o sociólogo André Singer [...] tem chamado de Partido da Justiça? É a maneira pela qual o estado burguês ganha a aparência de justo. Foucault [...] disse incansavelmente, em suas pesquisas e pensamento, que a justiça é tudo o que a burguesia quer e precisa para impor seus valores, suas crenças, suas opiniões, de forma legitimada e pacífica. *Por isso é que a justiça se impõe sempre para os pobres, porque é feita para eles aceitarem as imposições da lógica do capital.* (ABRAMOWICZ, 2020, p. 9. grifo nosso)

É dessa justiça que estamos falando, desta ferramenta que mata jovens negros e pobres, que marginaliza e oprime para calar, na base do medo, as esperanças de um

---

<sup>15</sup> Em 6 e 7 de maio de 2021 foram ouvidos diversos testemunhos da chacina do Jacarezinho, através das reportagens do Jornal Nacional emitido nesta data.

mundo igualitário, em que não se precise manter a imensa maior parte da população pobre e marginalizados para manter os luxos e os patrimônios dos poucos outros. É justamente pela angústia que causa ter que viver sob violência que Achille Mbembe acabou cunhando o termo *necropolítica*:

A noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos”. (MBEMBE, 2016, p.146 apud ABRAMOWICZ, 2020, p. 3)

Dessa forma também é possível perceber em nosso país esse necropoder em ação, uma vez que vemos tais acontecimentos repetidas vezes em repetidos lugares, como na chacina do Jacarezinho, na chacina do Xingu, a chacina da baixada Fluminense, inúmeros relatos de massacres de povos indígenas... O que torna evidente que na sociedade em que vivemos, o estado tem organizado esforços para manter os privilégios de pessoas brancas que por conta dos seus históricos privilégios herdaram propriedades erguidas às custas de povos muito oprimidos, escravizados e em certas vezes chacinados, como no caso dos povos nativos.

Ao observar tais relações estabelecidas entre um governo de estado e a população da qual faço parte, fica evidente que estar trabalhando com educação para igualdade, é uma opção social e política, onde posicionar-se é inevitável. Portanto quando optamos por defender a dignidade humana, torna-se inconsistente ignorar ou mesmo aceitar tais atrocidades estatais.

Em meio a isso se torna evidente que as crianças acabam sofrendo represálias por apresentarem pontos de vistas diferentes, é justamente por medo do que essa diferença pode acarretar que a sociedade decide por dominar essas crianças:

A história da criança é a história do horror, da morte, da pobreza, da miséria, do trabalho, do infanticídio, pois elas estão totalmente à mercê do mundo dos adultos, um mundo adultocêntrico; e, por vezes, aqueles e aquelas que as protegem – seus pais, os adultos, o Estado – também as destroem. (ABRAMOWICZ, 2020, p. 9)

A sua justa vontade de compreender o mundo e sua capacidade de reavaliá-lo a partir de lógicas distintas, causa insegurança aos adultos já colonizados, confortavelmente estabelecidos sobre o que acha saber de verdade. É lógico que essa afronta “aos velhos costumes” poderia incitar mudanças sociais e causar revoluções, para que isso não ocorra

as estruturas, muito reformadas, do colonialismo e do racismo, continuem gerando miséria para a manutenção deste capitalismo perverso. “E quem concebe a infância é o adulto, que a pensa de maneira pregressa e assim retira a potência e a possibilidade de transformação que há na própria infância. A criança está empobrecida no aluno, no pequeno consumidor, empobrecida em ideias preconcebidas de infância”. (ABRAMOWICZ, 2020, p.13)

Assim a criança fica à mercê desta sociedade desde seu nascimento, e através da família, da escola, ou mesmo de quaisquer convívios vão lhe fazendo conformar-se com o mundo, ignorando sua forma de resolver os problemas, destituindo-se de sua emancipação.

Precisamos desconstruir as práticas de opressão, e uma das possibilidades seria pensar segundo aquilo que a autora Anete Abramowicz considera um apontamento importante no pensamento de Deleuze e Guattari com relação ao adulto modulado pela crianças, pelo devir criança que escapa as ao consensual (2020, p. 13).

Anete Abramowicz em sua escrita nos permite perceber que o adulto necessita se desvincular da visão adultocêntrica, dos modelos pré existentes, e passar a se relacionar com o mundo a partir da lógica da criança, onde todas as possibilidades são novas, tudo pode ser criado e reinventado, sem a preocupação com os julgamentos e preconceitos que a sociedade impõe.

Dessa forma, se constitui um mundo com inúmeras possibilidades, onde os adultos se relacionam com as crianças de maneira horizontal, respeitando a potencialidade da criança e as suas formas de pensar, interpretar, reinventar, recriar e entender o mundo.

#### **4.1. A infância**

*Nos preocupamos com o que uma criança se tornará amanhã,  
mas esquecemos que ela é alguém hoje.  
Stacia Tauscher*

Frases como: O que você vai ser quando crescer? O que você sabe, é só uma criança! entre tantas outras, manifestam a compreensão de que crianças não são seres humanos, de que precisam ser humanizados, padronizados, enquadrados informados nos padrões culturais. Pois afinal gente que pensa diferente, que vê o mundo sem necessitar de muitos objetos, sem a necessidade de consumir, é um perigo para a sociedade atual, capitalista, uma vez que, quando escapam do controle social, as crianças inquietam e

causam medos ao abalar a zona de conforto do mundo capitalista, quebrando normas e padrões institucionalizados. Por isso precisamos “educá-los” já que estes indivíduos “carregam uma doença contagiosa” a coragem de desafiar o mundo. Como afirma Sívio Gallo e Rafael Limongelli:

Crianças, adolescentes e jovens são um risco emergente para os estriamentos do aparelho de Estado, para a sujeição da subjetividade capitalística e para os dispositivos de governamentalidade. É preciso educá-los, nutri-los, defendê-los, salvá-los, profissionalizá-los, espiritualizá-los, moralizá-los, trancá-los, prendê-los, socializá-los, inseri-los, curá-los, tratá-los, acompanhá-los, protegê-los, guiá-los, domesticá-los, digitalizá-los etc. Uma sorte de infindáveis tentativas de fazer suas vidas nômades serem estriadas pelo mundo adulto, civilizado, estatal, capitalista, familiar, burguês, urbano etc. (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p.3)

Se o mundo apresenta crianças como incapazes de ocupar o lugar de manifestação de suas próprias ideias, de suas compreensões, de suas paixões, incapazes de discernir sobre suas próprias vidas. Aqui, por vez, defendo que estes não precisam de uma “preparação para a vida” ou de uma “humanização” sendo que na verdade os mesmos já vivem, já existem, já são seres humanos, e como todo ser humano, tem os seus conhecimentos, as suas compreensões, suas opiniões e suas paixões! De outra forma, devemos pensar que "A infância não é uma fase preparatória para vida, para se tornar adulto, assim como a velhice não pode ser vista como uma preparação para a morte." (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p. 13). Precisamos compreender, como sociedade, que o lugar de crianças é justamente entre os adultos, podendo ter vivências nesses meios e experienciando sua própria vida desenvolvendo-se a partir de suas paixões.

A sociedade investe em ajustar, em dar justeza e direção ao jovem que nega o mundo como este o encontrou e até se empolga quando há certa revolta construtiva contra ela. Ela precisa educar esse jovem para que seu ideal seja introjetado, com mais ou menos força, mais ou menos retórica, mais ou menos argumentos complementares e contraditórios, como o verdadeiro e o justo. E, assim, *pretende conter, senão aplacar, a potência afirmativa que habita essa negação do revoltado contra o mundo, fluxo perigoso que pode acionar a volta do prazer pela vida.* (AUGUSTO, 2013, p. 38 apud GALLO; LIMONGELLI, 2020, p.3)

É compreensível que diante do conforto de viver uma vida bem organizada, onde os problemas existem “mas, eu nada posso fazer para mudá-los”, uma pessoa que se mostra engajada com a transformação, que mostra por atos simples que transgredir a regra é tarefa de cada um, seja para desacomodar, e assim deve ser, o que não podemos permitir é que as crianças que em suas humildes e maravilhosas formas de encantar-se e relacionar-se com o mundo, continuem sendo vítimas de um sistema socialmente opressor.



Temos que fazer com que a sociedade perceba crianças com o potencial transformador e transgressor que elas tem, fazendo com que sejam parte da sociedade em construção, as crianças exigem uma “política da infância” outra. A aventura que é para as crianças quando se sentem felizes faz nos percebermos como adultos que também vivemos esses processos de formas semelhantes, então não há mais justificativas para organizar, instituições e pensamentos que disfarçados adentram as vidas dessas pessoas como instituições de ensino que mais se assemelham a prisões para seus corpos e mentes.

Na verdade, eis que aparece aqui a necessidade de uma reformulação da proposta educacional Brasileira, apresenta-se dessa forma a necessidade de passar a pensar a educação a partir da vida, da própria vida de cada uma dessas crianças, a partir de seus sonhos, seus desejos, suas paixões. Precisamos agora de uma educação transgressora, segundo bell hooks.

Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática da liberdade. (bell hooks<sup>16</sup>, 2013 p. 273)

Portanto, ao acreditar que é possível uma educação transgressora das opressões, dos modelos, dos padrões e ao promover uma educação como prática da liberdade, considero as crianças como seres construtores de nossa sociedade como integrantes da vida, e não como um vir a ser. Entendo que ao construir as suas brincadeiras, suas compreensões, aprendizagens e vida, também constroem a cultura e as relações com as pessoas que com eles vivem.

Portanto fica exposto assim a importância da minha, da sua e das nossas lutas pelo reconhecimento da importância, capacidade e potencial que crianças têm de se relacionar com o mundo de formas engajadas, com sede de transformação. E ainda mais que isso, uma luta por uma transformação do sistema educacional, para que possa a escola considerar a vida e o que podemos com eles transformar.

---

<sup>16</sup> é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é assim mesmo, grafado em letras minúsculas. A justificativa, encontrei depois numa frase da própria bell: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Para ela, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias.

## 4.2. Professor: autoridade ou autoritário?

Se por um lado a escola pública, gratuita e obrigatória, como a conhecemos hoje, tem um papel fundamental na sociedade, onde as pessoas têm acesso a apropriação cultural e experiências capazes de possibilitar que elas tenham condições melhores de vida. Por outro lado, precisamos compreender que como processo humano a escola precisa estar em constante transformação, para tornar-se cada vez mais um espaço de todos, para todos, e não um lugar organizado por adultos para as crianças, cujos resultados de tal forma de relação estão expressas em tantas cenas ao longo desta produção.

O que percebemos é que muitas dessas cenas em nossas escolas podem originar-se em confusões sobre a autoridade, o autoritarismo e o seu tênue limite.

O que foi - e não o que é - autoridade? Pois meu argumento é que somos tentados e autorizados a levantar essa questão por ter a autoridade desaparecido do mundo moderno. Uma vez que não podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos, o próprio termo tornou-se enevoado por controvérsia e confusão. [...] Essa crise, manifesta desde o começo do século, é política em sua origem e natureza. [...] O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no nasceram como estrangeiros. (ARENDR, 1992, p.128)

A partir desta autora é possível compreender que autoridade nos é dada, assim como uma autorização, portanto nos tornamos autoridade quando outra pessoa nos autoriza a intervir em suas vidas. Tal relação é vivida na escola quando as crianças se nos procuram para lhes auxiliar em algo, neste momento eles acreditam que somos capazes de lhes auxiliar, nos concedendo a sua autorização para intervir.

Portanto, ao sonhar com uma escola que seja capaz de estar tão aberta a vida de cada um dos seus membros, precisamos repensar esse espaço e a sua função, no entanto de nada adianta termos uma estrutura jovem, se os profissionais que estão ali, não se tornarem capazes de reavaliar-se, repensar-se e permitir-se viver o tempo no ritmo da vida dessas crianças.

Para isso, fica expressa a importância de que nós professores compreendamos a importância de estar se colocando frente as crianças com essa concepção de autoridade construída, mais do que dada, com esse princípio horizontal, de uma relação respeitosa,

onde o educando tem o seu espaço de decisão, de experimentação e de inúmeras possibilidades, ao lado de alguém que tenha a autoridade necessária para lhe auxiliar.

No entanto, não podemos confundir a autoridade com autoritarismo.

[...] a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. [...] Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão nem no poder do poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado.) (ARENDR, 1992, p.129)

Se por um lado a autoridade exige respeito ao lugar do outro e é uma relação horizontal, o autoritarismo é uma relação de poder vertical, onde um sujeito que por sua posição hierárquica coloca-se como superior aos outros e acaba determinando, ordenando, sem se preocupar em respeitar o espaço da outra pessoa.

Na escola conhecemos estas ações pelo termo "adultocêntrico", que por sua vez diz respeito a práticas que partem dos interesses do adulto da relação e não das próprias crianças, como por exemplo quando na escola antes de entrar em sala, após o recreio obrigamos as crianças a irem ao banheiro e tomar água, a fim de que eles não saiam da sala no período da aula, sem considerar se seus corpos precisam destas ações naquele momento.

Portanto compreendo que o 1º passo para uma escola cuja prática pedagógica articule os tempos-espacos da infância, é a formação continuada de professores, a fim de que utilizem da autoridade e não do autoritarismo para com as crianças. Também porque para atingirmos os nossos objetivos, precisamos que as pessoas apaixonam-se pela vida e por cada um dos seus detalhes, e só se consegue isso vivendo. Por experiencial compreendo um processo de aprendizagem que aconteça individualmente na vida de cada pessoa, através das paixões e das experiências. No entanto, precisamos de melhores investimentos em educação, para que consigamos fazer trabalhos cada vez melhores, bem como bens culturais acessível a todos e todas, estrutura física adequada, materiais de qualidade, livros de literatura a disposição das crianças e investimento em tecnologia.

Estou convicto de que se conseguirmos a façanha de fazer com que os professores se apaixonem pelos ricos detalhes e pela beleza da vida de cada um dos educandos e de suas próprias, terão o desejo de explodir o sistema educacional compartimentado e desigual que hoje conhecemos.

Quando isso ocorrer, não teremos mais autoridades autoritárias de codinome professor, mas sim um sujeito capaz de apaixonar-se e encantar-se pelos entretences da vida, e ao mesmo tempo encantando e apaixonando os educandos, que no desejo de percorrer seus próprios caminhos darão a ele a autoridade necessária, para auxiliá-lo neste processo de descobrir-se um vivente engajado com as suas paixões.

No entanto, compreendo que a organização escolar, inclusive os sistemas de avaliação, de contratação de professores, o mobiliário, os referenciais... Obedecem a lógica do capitalismo, onde o que importa é a sua capacidade de produção, repetição, atender as expectativas e não a sua felicidade.

Para continuar o processo de uma escola viva, precisamos nos colocar como transgressores e a partir de pesquisas e propostas que tenhamos contato, repensar e reinventar as nossas próprias práticas bem como as possibilidades de organização escolar.

Torna-se necessário expressar que cada ideário, proposta ou prática a que possamos conhecer, tem a sua história, seu contexto e os seus envolvidos, que por sua vez são imensamente particulares. Portanto, ao estudar qualquer que seja a proposta pedagógica, não devemos sequer cogitar a possibilidade de “implementá-la nas nossas salas de aula.”<sup>17</sup> Na verdade o que precisamos é permitir-nos experienciar algo dessas propostas, para que o que aprendemos nessas experiências nos faça seres humanos e professores melhores do que nós mesmos, causando assim um processo de modificações que aos poucos irá explodindo o sistema educacional vigente e possibilitando uma educação viva.

Com essa perspectiva apresento algumas ideias que podem nos auxiliar pensar o que eu, no ofício de professor, posso fazer, para que junto aos educandos possamos viver, apaixonar, experienciar, e consecutivamente, aprender.

### **4.3. Por uma outra forma de viver a escola**

Diante de profissionais que respeitadamente interajam com crianças considerando a sua forma de ver o mundo, suas opiniões, o seu jeito de resolver as coisas, o seu potencial, esta pode ser uma educação transformadora e que não cabe apenas dentro dos muros da escola, porque aprender é um processo contínuo de vida.

---

<sup>17</sup>Através da história da educação é possível perceber inúmeras tentativas de aplicação de métodos educativos para uma formação mais rápida, barata e eficaz, que no entanto só conseguiram aumentar os números de evasão, abandono e analfabetismo no Brasil.

Desta forma penso na UEIIA como uma possibilidade de reflexão acerca da função da escola, as experiências e aprendizados que descrevo no subtítulo “2.3 Vivências formativas na UEIIA: possibilidades de organização de espaços-tempos pedagógicos” apresentam a forma como as crianças desenvolvem-se a partir dos seus centros de interesse, o que faz com que cada criança seja atendida individualmente. O processo se constitui como uma comunidade reunida, conforme as coisas vão acontecendo, os interesses vão surgindo, as brincadeiras acontecendo, as dúvidas aparecendo, pesquisas sendo realizadas e paixões florescendo, a vida vai seguindo o curso que cada criança e adulto decide ir seguindo. O que faz com que cada criança experiencie o que é de seu desejo e aprenda o que lhe importa, modificando a forma como se relaciona com o mundo.

Nesta forma de se fazer escola não há espaço para reprografias sem sentido, portanto é essencial o papel que desempenha a arte, de instigar a criatividade, de inventar e recriar, pois “Aproximar infância, arte e educação é estabelecer interlocução, entre três campos de estudos que apontam para a radical experiência de *começar*.” (RICHTER, 2016, p.194)

*Arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado. Nunca ter o sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom. Insatisfação é juventude. (RILKE, 2007, p. 192, apud. RICHTER, 2016, p. 194, Grifo nosso)*

Richter (2016) afirma que o desenho e a arte na educação devem acontecer em forma de brincadeira, despreziosa, sem pressa, pelo simples prazer e alegria de viver, assim como também defendem nossos demais referenciais acerca da educação. O que nos faz perceber a sua importante relação, visto que no acontecer da vida de cada um, vão aparecendo situações que nos levam a produzir algo sem uma intencionalidade explícita, mas que são parte de nós e por isso nos transformam ao tomarem forma a partir dos nossos corpos.

A ideia de Arte de Sandra Richter (2016) nos é essencial por seu propósito frutivo, por apresentar sentido no fruir da vida de cada um, pois afinal tanto a arte quanto a educação realmente ganham sentido quando surgem da vida das pessoas. O desenho por sua vez e de certa forma, faz parte da vida de todo mundo:

*De certo modo, todo mundo desenha. Tracejamos um plano de trabalho, rabiscamos para refletir melhor sobre um problema, para explicar um endereço na*

cidade. O desenho se torna mesmo uma escrita automática para distrair a mão e a cabeça. O bloco de croquis é como um diário realizado em qualquer canto, um convite à introspecção, a anotação do pensamento. O caráter provisório do desenho recusa qualquer grandiloquência. A rapidez, a lentidão, a violência, a fragilidade ou a volúpia do gesto se mostra instantaneamente, através de um simples traço. (POESTER, 2005, p. 58, apud. RICHTER, 2016, p.200)

Este caráter provisório do desenho expressa justamente a razão pela qual o desenho, a arte deve ser despretensiosa, o desenho acaba por ser a forma mais simples pela qual nos organizamos no mundo. Com as crianças ele se torna uma das primeiras formas de registro e externalização de seus movimentos internos, o que nos faz questionar e muito práticas que ao ignorarem esses processos artísticos e sua importância, passam a valorizar mais uma fotocópia de um desenho a ser colorido, do que essa possibilidade de um incessante começar a fazer um mundo, pois acredito que muito para além do que culturalmente temos estabelecido, muitos mundos podem ser criados, e com cada um deles muitas serão as possibilidades de aprendizagem para todos nós.

Alinhando-se a perspectiva de uma educação da e na vida, temos também o auxílio das ideias da proposta de educação difusa, desenvolvida pelo filósofo italiano Paolo Mottana em conjunto com o arquiteto Giuseppe Campagnoli, as quais tive acesso a partir dos escritos de Laisa Blancy de Oliveira Guarienti.

A *educação gaia e difusa* tem como tema o restituir às crianças o contato com as situações reais do mundo, o contato direto com a cidade<sup>18</sup> e suas experiências, pois a cidade é propagadora de aprendizagens possíveis. Dessa forma os autores buscam dar corpo e sentido concreto ao sistema educacional, ao possibilitarem o contato direto com vivências e experiências reais.

A educação difusa é uma proposta de dedicar nosso tempo às descobertas, à procura, ao jogo, às brincadeiras, ao tempo livre, à evolução, ao desenvolvimento, ao envolvimento, à autenticidade e ao protagonismo, libertando-nos das amarras burocráticas que nos prendem de experimentar outras possibilidades e nos distancia cada vez mais das relações entre humanos, que é o que deveria ser o fundamento do processo educacional. (GUARIENTI; SILVA; WILLMS; MACHADO; GIRARDI, 2019, p.132)

Por sua vez, a proposta de *educação gaia e difusa* defende que o processo educacional deve ocorrer a partir e pelos esforços dos próprios estudantes, que a partir de

---

<sup>18</sup> Importante destacar que o conceito de cidade para os autores diz de um espaço onde seja possível que as crianças explorem as suas paixões, um espaço por onde suas vivências e experimentações sensoriais e afetivas dêem sentido às descobertas e aprendizagens. A noção de cidade comporta um sentimento de pertencimento aos espaços que comportam a vida da comunidade, por onde há um transitar das vidas humanas. Ou seja, por cidade entende-se também os territórios que definem vilas e comunidades rurais, que são capazes de possibilitar às crianças um sentimento de 'mundo' a explorar..

seus interesses vão explorando, descobrindo e se inserindo na vida e na sociedade urbana. A intenção aqui é descobrir o que se tem por paixão, desejo, curiosidade, afinidade, e estabelecer um processo de experimentação e descoberta em função do prazer e do gosto pela aprendizagem. O objetivo jamais deverá ser a produtividade ou um produto final, pois afinal, não desejo formar máquinas, mas sim seres humanos, capazes de amar e maravilhar-se com a vida.

Desta forma encontramos nos escritos de Sílvio Gallo referências a um projeto educacional semelhante, a Educação Harmônica, de Charles Fourier.

Fourier pensou uma “educação harmônica” das crianças, um processo no qual elas não estariam submetidas aos adultos, a objetivos de formação alheios aos seus próprios desejos. Obedeceriam a uma única ordem hierárquica: a de que, entre as crianças de diferentes idades, as mais novas aprenderiam com as mais velhas, essas servindo como princípios de atração dos desejos daquelas. (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p.14)

Tanto Paolo Mottana, quanto Charles Fourier, propõem formas de permitir que a educação aconteça na essência da descoberta, sem submissão, sem opressão, partindo sempre do interesse do indivíduo, e de seus movimentos pela descoberta.

Em Fourier ainda percebemos um outro detalhe mais amplo do que em Mottana, que é a autogovernança, as crianças e demais educandos da proposta Harmônica, encontram-se em um espaço onde acontecem simultaneamente inúmeras atividades desenvolvidas pelas pessoas que ali comparecem para aprender e ensinar, e assim cada criança se coloca a participar da proposta que mais lhe cativar. Uma espécie de escola, que por sua vez é um salão de oficinas que a partir das primeiras experiências passa a ampliar os horizontes.

Já para a educação Difusa, o espaço da experimentação e do interessar-se é a cidade como um todo, é a sociedade que tem vida no cotidiano da cidade. Portanto, para que as crianças possam explorar o espaço urbano é preciso que existam pontos estratégicos, que são chamados de portais.

O portal seria o ponto de encontro tanto da saída como da chegada, onde faríamos os combinados do dia, ou um lugar para adquirir algum conhecimento mais técnico e preliminar para os deslocamentos na cidade, esse portal serviria também como local para deixar os pertences, roupas especiais para situações específicas, como dias de chuva, lugar para efetuar reuniões de elaboração, programações, discussões, onde poderíamos receber alguns convidados, etc. (GUARIENTI, 2021, p. 32)

Se por um lado temos um único espaço onde todos vão para aprender com os outros, aqui as próprias crianças saem pelas ruas da cidade em busca desses conhecimentos específicos, utilizando de pontos estratégicos (os portais) para encontros e momentos coletivos.

Parece-me que ambas propostas tem muito a contribuir com o que penso que possa ser uma possibilidade pedagógica na realidade brasileira, hoje estamos tão presos aos muros da escola que mais parece uma prisão, e por isso é preciso que os explodamos conceitualmente, para conseguir abranger a comunidade.

No entanto, também imagino que tais espaços podem ser aproveitados para além das propostas dos portais, visto que na escola temos uma sala que não é provisória mas sim destinada aos encontros dessa turma específica, possibilitando que ali existam construções grupais, e uma organização espacial que tenha a identidade deste grupo, bem como o desenvolvimento de práticas mais conceituais e de produção de sínteses coletivas, acerca das experiências que cada um fez em suas relações.

Portanto fica evidente aqui a possibilidade de coexistência de múltiplas possibilidades, cada uma utilizada no momento oportuno, exemplifico a importância deste lembrando a minha infância e adolescência, vivida a 25 quilômetros da cidade mais próxima. Desta forma torna-se inviável após trinta minutos ou até uma hora e meia de percurso de ônibus de casa até a escola, percorrer mais a distância da escola até o centro urbano diariamente, visto que os interesses de meus colegas eram sobre aquele lugar. No entanto, a coexistência das práticas torna essas viagens possíveis.

Mas esta é apenas uma das partes que precisamos pensar sobre a educação que queremos que ocorra, podemos pensar ainda na pessoa que será referência neste processo, o professor.

Aqui a função do professor é de mentor, de orientador, guia. Uma vez que os protagonistas são os próprios educandos. O professor aqui é quem organiza a rotina, os processos e quem tem consciência dos riscos mas não desiste da possibilidade, prepara os educandos para tais experiências. Também se apresenta como função do professor o planejamento dessas vivências a partir da escuta atenta e ativa aos interesses do grupo.

Uma vocação múltipla anima a figura do mentor, ele próprio inserido na aventura, ele mesmo protagonista apaixonado, sempre pronto a compartilhar, a adentrar no território, sabendo quando e onde pode retirar-se dessa figura, e deixar os próprios jovens e crianças a autogerir-se, orientarem-se, dedicarem-se aos seus próprios caminhos. Construindo redes de ajuda mútua e de mútuo ensinamento.(Guarienti, 2021, p. 35-36)



É preciso que o professor, na figura do “mentor”, seja então um apaixonado pela vida que compreenda que as crianças precisam fazer as suas próprias experiências, portanto, “O mentor é o facilitador dos processos, um inventor, um criador, aquele que observa, que faz escolhas corajosas, intuindo aquelas que farão as crianças a impressionarem-se e a apaixonarem-se, aquelas que os vitalizarão e os inflamarão” (Guarienti, 2020, p. 36).

Ao professor está a responsabilidade pela organização de todos os processos formativos, além do que já se entende por isso, precisamos compreender que cada educando tem a sua vida, seus interesses, sentimentos. É por isso que o atendimento deve ser sempre pelos campos de interesse dos alunos, por vezes individualmente.

Por conta dos riscos é necessário que os professores consigam se colocar lado a lado aos educandos para prepará-los para lidar com a realidade, é preciso que o professor seja dotado de uma escuta atenciosíssima de todos os sentidos, para perceber nas sutilezas os contextos e experiências de cada educando.

Já na educação harmônica, não existe a presença de um professor, o que existem são pessoas de diferentes idades, que ao desenvolverem diferentes atividades na falange<sup>19</sup> aprendem a partir de suas paixões.

Todo o aprendizado da criança se faz no interior da falange da qual ela participa, composta por pessoas das mais diferentes idades e com as quais ela se integra na mais absoluta igualdade política, resguardada a diversidade das diferenças individuais de cada um. São essas diferenças que compõem e tornam possível a harmonia coletiva. Cada criança, desde que pode andar, é deixada na falange sem imposição nem de vícios nem de virtudes, de modo que ela possa agir de acordo com seus desejos. Dois são os princípios que regem o movimento: o trabalho e a atração passional. Trata-se de uma educação essencialmente prática, na qual a criança aprende fazendo, trabalhando, modulando seus esforços de acordo com suas capacidades e sendo livremente atraída para as áreas de seu interesse, movida exclusivamente por seu desejo. (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p.15)

Diferentemente da proposta anterior, que tinha a figura de um mentor, Fourier pensa em grupos que se auto gerenciam quanto a busca pelas descobertas de seus interesses comuns. Justificado pela sua defesa de que todos os seres humanos movem esforços exclusivamente por seus desejos.

A partir destas perspectivas é possível pensar a figura do professor não mais como

---

<sup>19</sup> Falanges são as divisões de um falanstério, a proposta de uma estrutura com função de encontros de aprendizagem. Cada falange é composta por grupos de indivíduos de ambos os sexos e das mais diversas idades, que tenham em comum o interesse por algum assunto.

o sujeito que por dominar o conteúdo, está apto a ensinar, mas sim como o sujeito que encantado pela vida e maravilhado pelas descobertas dos educandos, coloca-se ao lado de cada um ajudando-o a pensar e organizar o que for preciso para descobrir mais sobre o que o movimenta. O professor mentor é este que não se vê como o sabedor das coisas, mas como alguém que pode auxiliar a descobrir caminhos, que pode construir junto.

Na realidade brasileira, onde cada turma é confiada a um professor, precisamos pensar que o processo de mudança deva iniciar-se justamente com a organizar possibilidades, onde o professor deixe de ser o foco e passe a acompanhar as construções, e que haja a possibilidade de que as turmas possam dispersar-se e se reorganizar segundo seus interesses.

Compreendo ainda que uma proposta de autogerenciamento, como a educação harmônica possa gerar em alguns estudantes a sensação de abandono, portanto acredito que uma organização dupla, onde existam turmas orientadas por pedagogos mentores, que se reunirão nesta nova concepção de escola para conversar e organizar produções acerca de suas descobertas, e auxiliando as crianças a buscarem em diferentes espaços as informações, vivências e experiências que lhe possibilitem aprendizagens acerca de suas paixões, possam possibilitar um trabalho significativo para todos os envolvidos, já que além da sua busca por seus interesses, também seria possível um amplo trabalho de compartilhamento das experiências, vivências e aprendizagens. *A educação gaia e difusa* implica pensar como as crianças podem estabelecer o contato com as situações reais do mundo, daquilo que as cerca. O que faz com que seja necessário, que as crianças voltem a ocupar as ruas e demais espaços das cidades e do mundo, possibilitando que

crianças e jovens [...] serão atores e protagonistas de um olhar fresco, espontâneo, livre, capaz de se perder nos limites, capazes de perceber as injustiças, de realizarem hipóteses para que o cenário atual possa mudar, e assim, criarem oportunidades de mudanças para experienciar e colocá-los em ação. (Guarienti, 2021, p. 37)

Essas possibilidades serão fruto da ideia da potencialidade de uma educação que aconteça no seio da vida, que por sua vez refere se a necessidade de que as crianças trabalhem em aliança, assim como matilhas, para que assim consigam dominar os espaços urbanos e estabelecer o seu lugar, é por aí que se consegue ganhar espaço e respeito dentre os espaços urbanos através do *hipergesto* que por sua vez é a concatenação de inúmeros gestos que aos poucos ganham credibilidade social e faz surgir situações em que o confronto de ideias dessas crianças faça com que o mundo adulto

repense a forma como enxerga e analisa o mundo causando uma mudança social.

Cabe pensar ainda que em meio a nossa realidade escolar atual, onde elimina-se os riscos de contato com o indesejável através da estrutura carcerária da escola, é claro que a mudança que ocorre para *educação gaia e difusa* suscita a muitos riscos de contato com pessoas vistas como inimigas da sociedade ou como dizem "bandidos".

No entanto, precisamos acreditar nas potencialidades dos educandos e prepará-los para lidar com estes riscos possíveis, prepará-los para lidar com os riscos que acompanham a vida e não fingir que eles não existem. Visto que ao serem enclausuradas ao invés de dialogarmos e tentar compreender os problemas sociais apenas os escondemos, e por justamente não poder pensar sobre esses fatos vivenciados, é possível que quando entrarem em contato com situações difíceis, não saibam como agir.

Elas exploram, penetram e arrancam inventividades de lugares e objetos que nós adultos nunca extrairíamos. O encontro da cidade com as crianças não é, e nunca será o mesmo da ordem dos adultos. É com elas que podemos fazer das cidades lugares que acolham os distintos modos de expressão, e ainda produzir efeitos contagiantes nas demais pessoas que se afetarão por suas produções expressas pelas cidades. (GUARIENTI, 2020, p.38)

Enfim, entre os incontáveis riscos que podemos encontrar pelo caminho e os benefícios de um trabalho de vida com as crianças, opto ainda por experienciar estas possibilidades, podendo gozar de tantos benefícios.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preciso reafirmar nesse momento de finalização da escrita sobre a prática pedagógica articulada com os tempos-espacos da infância que as descobertas foram muitas, uma delas é de que a prática educativa com crianças exige o reconhecimento do direito das crianças a vivências de não violência, de não opressão quanto as suas possibilidades de experimentação para além dos muros da escola.

Penso que seja ainda mais necessária a pedagogia como prática contra normativa nos tempos-espacos das infâncias dado que, principalmente, nesse período da pandemia de COVID 19, percebemos o quanto a lógica capitalista definiu os rumos da política quanto ao cuidado das vidas humanas.

Nesse sentido, o reconhecimento das possibilidades pedagógicas da *educação gaia e difusa* parece ser um horizonte interessante para pensarmos o contexto da escola das infâncias nos tempos que desejamos ser possíveis no pós pandemia, no pós isolamento social, no pós crise sanitária, e por que não dizer humanitária.

Portanto, durante a construção deste caminho evidencia-se que as práticas escolarizantes, pelas quais muitos de nós temos passado, por vezes constatando um grande vazio de sentidos, não são a única forma de escola que existe. Se torna possível pensar uma educação na presença da outra pessoa, uma educação que não seja imposta, mas sim, rica em aprendizagens.

A *educação gaia e difusa* nos faz pensar caminhos para construir possibilidades de vivências com os educandos e suas paixões, a fim de que eles construam experiências, e a partir dessas experiências se transformem, em um contínuo processo de aprendizagem.

O encantamento é um dos sentimentos que mobiliza os afetos de professores e educandos em fazer com que seus corpos, suas vozes, suas expressões e seus tempos sejam atravessados pelo desejo de interagir e aprender com o mundo que nos cerca.

Tempos estes que além de cronológicos, também são sentimentais, são tempos de sensações, tempo do sem/cem tempos. É quando a criança pode usufruir livremente deste tempo natural que conseguimos perceber o que as movimenta e as apaixona, é na possibilidade de viver esse tempo, que conseguimos conhecer melhor as crianças compreendendo quais são os interesses que as mobilizam e a partir de uma escuta atenta perceber o que pode ser significativo para elas.

Destaco que essa monografia é sobre um professor que deixa de ser autoritário, para se tornar parceiro das crianças em suas caminhadas, é sobre um professor - mentor, que permite a si e aos educandos, conversar e aprender sobre e na vida cotidiana da cidade e da comunidade em que vivem, ou fora dela.

Um professor que ao compreender as influências que os educandos sofrem de um poder instituído que decide que vidas importam, que vidas devem morrer, que vidas podem viver. Inclusive se coloca no direito de decidir quem vive e quem morre, quem deve sofrer e quem deve ser defendido, coloca-se também em luta por uma transformação social. Uma luta decolonial, antirracista, uma luta por uma educação da multiculturalidade, que respeite e valorize as diferenças das pessoas.

A atuação do educador deve ser numa perspectiva de luta contra hegemônica, dado que o disciplinamento e controle dos corpos das crianças serve para manutenção dos status quo neoliberal. É sobre a escola em que todos vão, mas ninguém sabe porque, é sobre uma instituição opressora, a qual se explodisse os seus muros, permitiria a mudança social tão almejada. Pois afinal crianças causam incômodo nos adultos por seu desejo de descobrir o novo.

Enfim, ainda me pergunto se o ideal de luta pelo direito das crianças, não por uma educação de qualidade, mas por uma educação de respeito às suas vidas, sua autonomia, suas paixões e as suas contribuições pode ser da ordem do possível?

A escola que defendo é o espaço de interação, brincadeira e vida, de onde saímos para conquistar o mundo, e para onde voltamos para dialogar, pensar e repensar sobre o mundo. O professor que almejo ser é aquele que acredita que as vivências das crianças lhes ensinam, através da experiência, cuja função é auxiliar a cada um deles em seus processos de aprender e de viver, buscando respeitar sempre os tempos-espacos de cada um.

Neste processo de finalização deste processo de pesquisa, não há como não falar ainda da professora Simone Gallina, pois das discussões que aqui realizamos, percebo na forma como a mesma orientou-me ao longo deste processo um exemplo de abordagem e dedicação do professor.

Ao perceber o meu descontentamento com meu primeiro projeto de pesquisa, ajudou-me a entender que meu interesse estava em outra estrada, e quando o encontrei, agarrei com todo o desejo de transformação que em mim habita. A cada nova conversa, a cada nova leitura, novas descobertas e novas aprendizagens, tornei-me uma pessoa mais confiante e mais apaixonada pelos processos de aprendizagem.

A atividade de estudos e escrita deste estudo não foi um peso ou uma carga que tive de suportar, muito pelo contrário, aqui estão expressos desabafos, terapias, e encontros de um Jackson, que se descobriu apaixonado pelo ofício de professor na perspectiva do professor-mentor.

Acredito que todas as discussões nos levam e este exemplo, a um professor que deixa de preocupar-se com a obrigatoriedade, com a produção, e passa a permitir que a vida aconteça, que as paixões de cada um, que por vezes nem sabe que existem, floresçam e lhes guiem, auxiliando-lhe sempre que o mesmo estiver precisando.

Se fôssemos imaginar a abordagem do professor em cenas, certamente teríamos de um lado uma pessoa carregando a força, uma criança se debatendo e gritando na tentativa de se desvencilhar. Enquanto desta outra forma teríamos uma pessoa que caminha ao lado da criança mas a um passo atrás, vislumbrando o que ele vê, e pegando em sua mão, quando de alguma forma ela estiver precisando de um conforto, de um apoio, de uma ajuda. Foi desta forma que me senti ao longo desta pesquisa.

A pergunta a que devemos procurar responder em nós mesmos é justamente aquela que interroga: como desejo que as crianças sintam-se na minha presença? Diante disso, que tipo de professor almejo ser? Pois é diante do compromisso que estabelecemos com nós mesmos acerca do que acreditamos, que iniciam-se processos de aprendizagem que transformam a educação.

Por fim, teço estas últimas linhas expressando o quanto foi importante percorrer este caminho de pesquisa que me permitiu compreender o professor que quero ser, e saber que é um percurso contínuo..., bem como expressando as principais compreensões, conclusões e aprendizagens a que cheguei.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **Crianças Guerra: as balas perdidas!** childhood & philosophy, rio de janeiro, v. 16, mai. 2020, N° de paginas: 14, disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/48358/34252> , acesso em 21 de julho de 2021

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3.ed. São Paulo: Editora Perspctiva, 1992.

BARBOSA; M. C. S. **Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013. N° de páginas: 9, disponível em <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/download/185/122> , acesso em 21 de julho de 2021.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em 07 de Dezembro de 2020.

BRASIL. LEI N° 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm) Acesso em 07 de Dezembro de 2020.

BRASIL. LEI N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) Acesso em 07 de Dezembro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 07 de Dezembro de 2020.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**, RBE, N° 19, 2001. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5181396/mod\\_resource/content/1/Notas%20sobre%20a%20experi%C3%Aancia%20e%20o%20saber%20de%20experi%C3%Aancia.%20Bond%C3%ADa..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5181396/mod_resource/content/1/Notas%20sobre%20a%20experi%C3%Aancia%20e%20o%20saber%20de%20experi%C3%Aancia.%20Bond%C3%ADa..pdf), acesso em 21 de julho de 2021.

CANCIAN, V.; A.; GOELZER, J. Práticas pedagógicas na educação infantil: Do lugar da impossibilidade ao lugar da possibilidade. In: CANCIAN, V.; GALLINA, S. F. DA S.; WESCHENFELDER, N. (Org.s) **Pedagogia das Infâncias, Crianças e Docências na educação infantil**. vol. 2, Santa Maria, Editora e Grafica Caxias, 2016. p.161-177.

CANCIAN, V. A.; GOELZER, J.; BELING, V. J. (ORGs.) **Práticas formativas e pedagógicas na unidade de educação infantil Ipê Amarelo - UFSM: Narrativas docentes**. Santa Maria, Copygraf, 1ª ed., 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo:Cortez, 2013.

CZYZESWKI, Leda Maria, WERLLY, Kelly. O brincar no tempo e no espaço da educação infantil. In: MELLO, Débora Teixeira de; CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA Simone F. S. (ORGs). **Formação para a docência na educação infantil: Pedagogias, Políticas e contextos**. Porto Alegre, editora universitária da Pucrs, 2017. p. 365-387.

DOMINGUEZ, F. DA R.; GIRARDI, M. R.; SCHIO, S. R. O movimentar das rotinas na unidade de educação infantil ipe amarelo/ UFSM: Potencializando as ações pedagógicas. In.: CANCIAN, V. A.; GOELZER, J.; BELING, V. J. (ORGs.). **Práticas formativas e pedagógicas na unidade de educação infantil Ipê Amarelo - UFSM: Narrativas docentes**. Santa Maria, Copygraf, 2019. p.161-170.

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

FREITAS, F. M.; SILVA J. A.; LEITE M. C. L. **Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC**. setembro/dezembro de 2018.

GALLO, S.; LIMONGELLI, R. M. “**Infância maior**”: linha de fuga ao governo democrático da infância. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, 2020. N° de páginas: 18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nRFqxjr3fNkYyPCBkvGPQnK/?lang=pt>, acesso em 21 de julho de 2021.

GOELZER, J.; CANCIAN, V. A.; FONSECA, K. M.; Turmas multi-idades na UEIIA: 11 anos de encontros, desafios e maravilhamentos com as crianças. in.: CANCIAN, V. A.;GOELZER, J.; BELING, V. J. (ORGs.) **Práticas formativas e pedagógicas na unidade de educação infantil Ipê Amarelo - UFSM: Narrativas docentes**. Santa Maria, Copygraf, 1ª ed., 2019. p. 97-115.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Fundamentos teóricos e metodológicos; In: **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, jan./mar. 2020.

GUARIENTI, L. B. O.; SILVA, A. C. B.; WILLMS, F.; MACHADO, K.; GIRARDI, M. R. Os passeios da UEIIA como composições no planejamento de espaços. in.: CANCIAN, V. A.;GOELZER, J.; BELING, V. J. (ORGs.) **Práticas formativas e pedagógicas na unidade de educação infantil Ipê Amarelo - UFSM: Narrativas docentes**. Santa Maria, Copygraf, 1ª ed., 2019. p. 131-146.

GUARIENTI, L. B. O. Crianças-contágios: impressões políticas na cidade. in.: CORRÊA, M.; CABALLERO, A.; VERDÚ,M. (orgs.). **Do caos ao caos e vice-versa: intersecções entre filosofia, ciência e arte**. Editora FE - Unicamp, Campinas – SP, 2020, p. 203-216.

GUARIENTI, L. B. O. **Educação Gaia e Difusa e suas contribuições para o campo do aprender**. Presencia, Montevideo – Uruguay, 2020. N° de páginas: 17. Disponível em <http://oaji.net/articles/2020/253-1607189054.pdf>, acesso em 21 de julho de 2021.

bell hooks. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, Editora WMF Martins Fontes Ltda, 1ª Ed, São Paulo-SP, 2013.



KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro:Cobogó, 2019

RICHTER, Sandra. traçar, ricar e rabiscar: experiência de desenhar na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache, GALLINA Simone Freitas da Silva, WESCHENFELDER, Noeli (ORG.s) **Pedagogia das Infâncias, Crianças e Docências na educação infantil**. vol. 2, Santa Maria, Editora e Grafica Caxias, 2016. p. 193-211.

SALVA, Sueli. Educação Infantil - Uma Reflexão acerca do tempo; In: CANCIAN, Viviane Ache, GALLINA Simone Freitas da Silva, WESCHENFELDER, Noeli (ORG.s) **Pedagogia das Infâncias, Crianças e Docências na educação infantil**. vol. 2, Santa Maria, Editora e Grafica Caxias, 2016. p. 309-323

SCHÉRER, R. **Aprender com Deleuze**, CEDES, Vol. 26, nº 93, Campinas - SP, 2005. Nº de páginas 11. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GmQZtY6nDyzP9TZFxPZzZtb/?lang=pt>, Acesso em 21 de julho de 2021.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Aula inaugural do PPGE. In: CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbarie? uma escolha para a sociedade contemporanea**. Disponível: Transmissão da aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação. | Farol UFSM. Acesso: 21/7/2021

FRANCO. Ariele. **Chacina do Jacarezinho - Quantos mais têm que morrer para a guerra acabar?** Disponível: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/anielle-franco/2021/05/10/chacina-do-jacarezinho---qu-antos-mais-tem-que-morrer-para-a-guerra-acabar.htm>. Acesso: 21/7/2021.