

Formações de Narizinho:

uma ideia de formação continuada

Organizadores:

Eduardo Pereira Batista

Bruno Ribeiro Campos



Pedro & João
editores

**Formações de Narizinho:
uma ideia de formação continuada**



Pedro & João
editores

**Eduardo Pereira Batista
Bruno Ribeiro Campos
(Organizadores)**

**Formações de Narizinho:
uma ideia de formação continuada**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Eduardo Pereira Batista; Bruno Ribeiro Campos [Orgs.]

Formações de Narizinho: uma ideia de formação continuada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 347p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-265-0349-2 [Impresso]

978-65-265-0350-8 [Digital]

1. Formações de Narizinho. 2. Formação continuada. 3. Estudos em Educação. 4. Vinhedo-SP. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajéu – CRB - 8-8828

Revisão: Wilma Rigolon

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajéu (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Agradecimentos

A publicação desta obra seria impossível se não houvesse a dedicação de muitas pessoas que se engajaram no projeto Formações de Narizinho. Agradecemos imensamente a todas as pessoas que tornaram esse projeto possível: a cada um/a dos/as pesquisadores/as que aceitaram generosamente nosso convite para dialogar com o corpo docente do Centro de Educação Infantil Narizinho, e que, depois, aceitaram transformar aquele acontecimento em texto; a todos/as os/as docentes e não docentes, isto é, todos/as os/as trabalhadores/as que atuam direta e indiretamente com as crianças nas creches e pré-escolas, que acolheram com entusiasmo esse projeto; a toda equipe gestora do CEI Narizinho, que, apesar do isolamento social, soube aproximar pessoas de diferentes lugares que dedicam suas vidas à educação e à pesquisa; a toda equipe da Central de Formações e Mídias (CEFORMI), da Secretaria de Educação, da Prefeitura Municipal de Vinhedo-SP, que nos ofereceu todo apoio técnico para transmitir e gravar cada um dos episódios; a Wilma Rigolon, que cuidou atentamente da revisão desta obra; e a todas as crianças que desde bebês compartilham conosco suas descobertas e invenções.

Sumário

Prefácio	11
Altino José Martins Filho	
Introdução	21
Eduardo Pereira Batista e Bruno Ribeiro Campos	
EPISÓDIO 1- Entre percursos e atravessamentos – as linhas do Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil	27
Peterson Rigato da Silva	
EPISÓDIO 2 - Pedagogias do cuidar: para além dos cuidados com os corpos infantis	45
Fabiana Canavieira, Franklin Roosevelt Farias Costa e Eduardo Pereira Batista	
EPISÓDIO 3 - Crianças e a vida reclusa na pandemia: notas sobre as tecnologias digitais e o brincar	73
Cleriston Izidro dos Anjos e Deise Juliana Francisco	
EPISÓDIO 4 - As relações entre os bebês na creche ou construir a copresença	99
Leila Oliveira Costa	

EPISÓDIO 5 - Uma pedagogia à altura das crianças: práticas macunaímicas para descolonizar o pensamento	119
Ana Lúcia Goulart de Faria	
EPISÓDIO 6- Ancestralidade e colonialidade: luta e resistência das mães manauaras	145
Vanderlete Pereira da Silva	
EPISÓDIO 7 - Enlaçar para aprender: considerações sobre a importância do laço educativo	169
Nathália Meneghine dos Santos Rodrigues	
EPISÓDIO 8 - Diálogos sobre a <i>progettazione</i>, a documentação pedagógica e os espaços na Educação Infantil	177
Isabela Signorelli Fernandes	
EPISÓDIO 9 - Ambientes educativos: um diálogo entre o espaço, os materiais e o Projeto Político Pedagógico	217
Adriana Freyberger	
EPISÓDIO 10 - Docência com crianças, tempo livre e imaginação pedagógica	231
Sandra Regina Simonis Richter, Márcia Vilma Murillo e Simone Berle	
EPISÓDIO 11 - O brincar heurístico e o direito da criança	265
João Luis Silva	

EPISÓDIO 12 – Narrar a experiência na escola	295
Denizart Fazio	
EPISÓDIO 13 - A prática do amor: a comunicação não violenta vai à creche	311
Fabiano Berlim	
Autoras e autores	339

Prefácio

Aceito o risco. Aceitei risco bem maior, como todo mundo que vive. E se aceito o risco não é por liberdade arbitrária ou inconsciência ou arrogância: a cada dia que acordo, por hábito até, aceito o risco.

Sempre tive um profundo senso de aventura, e a palavra profundo está ali querendo dizer inerente.

Este senso de aventura é o que me dá o que tenho de aproximação mais isenta e real em relação a viver e, de cambulhada, a escrever.

(CLARICE LISPECTOR, 2009)

O convite para prefaciá-la esta obra me preenche de esperança. Pela beleza, importância e urgência das reflexões aqui reunidas. De imediato aceitei o risco, nesse senso de aventura de escrever o prefácio de um livro com tanta gente bacana, pesquisadores e pesquisadoras de extrema relevância em seus estudos e produções acadêmicas. Aliado ao espírito poético de Clarice Lispector me lanço, de cambulhada, a escrever.

Senti na leitura de cada capítulo, denominados pelos organizadores de “episódios-textos”, muitas possibilidades que se abrem e nos fazem afirmar que a formação de professores e professoras precisa transcender e humanizar o coletivo que dela participa. Uma formação que, em vez de criar formas e fôrmas, faça sentido, tenha significado e produza vivências para fomentar experiências ricas e diversificadas com as crianças em suas linguagens múltiplas.

O livro materializa um sonho realizado em conjunto. Um livro escrito por muitas mãos, muitos pensamentos e muitos sentimentos! Por isso me vejo envolvido em um misto de emoções, em especial por esse livro ser resultado de um projeto de formação continuada para professores e professoras de Educação Infantil de uma rede pública municipal, no interior de São Paulo. Uma coletânea de textos que nos faz problematizar algumas certezas que ainda permanecem no campo da Educação Infantil, nos faz pôr em questão certa perspectiva pedagógica que aponta para a existência de um ambiente escolar transmissivo e fadado a *ensinagem*, a ensinar coisas o tempo todo às crianças. Uma coletânea de textos que nos faz sentir e perceber por que o melhor caminho a seguir não é colocar crianças desde bebês em processos precoces e compulsivos de escolarização, absolutamente impróprios e inadequados. Os “episódios-textos”, por meio de diferentes discussões, reflexões e análises, transitam entre os âmbitos teórico, metodológico e prático. Eles anunciam uma abordagem educativa pautada em concepções de criança, infância e educação infantil que transformam certezas em possibilidades e encorajam professores e professoras a estenderem seus braços (abertos) às múltiplas maneiras de ser criança e de viver a infância; uma abordagem que valoriza essas categorias, situadas e contextualizadas, de modo a permitir o extravasamento de suas potências, da maneira mais livre, flexível, amigável e amável possível; uma abordagem que aponta para uma infância radiante, viva e vivida, pulsante e plena de desejos, que propicia novos inícios, no qual o sujeito criança é concebido como pessoa no presente, no aqui e agora, com vez e voz, com

humanidade e maneiras idiossincráticas, subjetivas e peculiares de ser e estar no mundo. Em suma, uma coletânea de textos que anunciam uma abordagem que abarca reconhecimento e conhecimento, que permite ao adulto o encontro com as culturas infantis. Esse encontro cria um ponto de fuga a partir do qual podemos perspectivar a criança produtora de cultura, ao invés da criança produtiva que é concebida pela didática reinante do tecnicismo e das competências.

Cada temática aqui debatida traz reflexões que traduzem e sustentam, nas palavras dos organizadores dessa coletânea de textos, “o desejo de pensar juntos o que temos em comum a fim de tornar esse lugar [o contexto de vida coletiva da Educação Infantil] que compartilhamos com as crianças [desde bebês] um espaço e um tempo privilegiados para ver, ouvir, tocar e sentir um mundo de coisas que existe entre nós; o desejo de inventar outras formas de habitar esse mundo comum [essa instituição], no qual tentamos responder coletivamente a toda sorte de questões éticas, estéticas e políticas que atravessam todo e qualquer centro de Educação Infantil [e são atravessadas pelo movimento do viver a vida com vida]”.

Desde a leitura dos primeiros episódios-textos, me percebi de mãos dadas com as autoras e os autores dessa obra, em um encontro fortuito e afortunado. Nosso caminho tem se dado como um espiral aberto, porém, afirmando-se em uma posição aliada aos pressupostos da Pedagogia da Infância, aos pressupostos pedagógicos que ajudam a construir uma defesa difundida veementemente no Brasil e que pode ser sintetizada com a tese segundo a

qual a *docência na Educação Infantil vai além da folha A4* (MARTINS FILHO, 2022).

Uma docência além da folha A4 está conectada com um processo social de alteridade, que se materializam em práticas pedagógicas e educacionais, bem como em metodologias de pesquisas com crianças, nas quais a mediação dos adultos deve ser compreendida na perspectiva da transformação do monólogo para o diálogo. Isto é, na perspectiva de buscar relações e interações de alteridade que promovam o encontro de culturas e categorias geracionais, no sentido de não cair no dualismo e na cisão entre pares conceituais, como, por exemplo, criança-adulto, criança-professor, criança-professora, cultura infantil-cultura societal, docência-cultura infantil, docência na Educação Infantil-docência no ensino escolar.

Em nossa maneira de pensar e fazer a docência na Educação Infantil, cabe ao professor e à professora interpretar as culturas infantis, mas para isso é preciso recusar a perspectiva adultocentrada e mergulhar na complexidade de ser crianças e viver a infância na contemporaneidade. Esse é um processo interno que se desenvolve externamente, misturando-se com as coisas próprias das crianças. Muitas vezes, as produções culturais das crianças passam despercebidas, sendo desconsideradas na correria do cotidiano, nas rotinas rotineiras frenéticas e instantâneas dos adultos. Isso porque existe uma grande preocupação por parte de professores e professoras em “dar conta” do que foi “planejado”, um impulso que os impedem de voltarem-se para as crianças, de captarem o quanto elas são criativas e repletas de manifestações culturais que são

expressões próprias das infâncias. Há ainda, infelizmente, uma tendência dos professores e das professoras se envolverem mais com as atividades, quase sempre preparadas em folhas A4, muitas vezes oriundas de apostilas ou livros didáticos, do que se voltarem para as culturas infantis e se envolverem com as crianças que brincam diante de nossos olhos. É neste sentido que essa coletânea de textos caminha de mão dadas com o que temos elaborado ao longo dos anos.

A presente obra reúne uma série de olhares e percepções únicas, ricas e poderosas no âmbito das práticas e teorias, além de mobilizar emoções e sentimentos que nos permitem escutar as narrativas mais sublimes de nossas crianças. E nesse sentido podemos afirmar em uníssono que as experiências das crianças não cabem em uma folha A4.

As sementes lançadas e os frutos colhidos nesta obra são como farol para o debate acerca das especificidades da docência com crianças desde bebês. Um debate que precisa fazer o caminho de volta, diante de tantos retrocessos nessa última e desastrosa gestão do governo federal. O caminho de volta é a retomada da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica brasileira, porém, sem precisar transformar as crianças em alunos/as, nem transformar a organização do trabalho pedagógico e educacional em ensino de conteúdos estéreis. Na retomada da afirmação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009), e da Base Nacional Comum Curricular (2017), teremos muito para aprofundar e avançar na garantia do brincar e das interações entre pares, como eixos norteadores e fundantes do currículo.

Gostaria ainda de fazer referência a outro movimento que vejo presente nesta obra, como um fio que costura todos os episódios-textos e aponta para a conexão de pensamentos convergentes. Esse movimento que fluiu da leitura que realizei nos coloca em conexão e, como tenho interpretado, constrói uma rede de apoio com relações político-afetiva-pedagógicas, que precisa ainda se estender e se fortalecer no campo da Educação Infantil brasileira. Precisamos de uma rede que possa unir profissionais de diferentes âmbitos/categorias, vencendo o sentimento de solidão; uma rede de profissionais que estão nas instituições de Educação Infantil e que possam se identificar como criancistas, militantes das causas das crianças e da categoria geracional infância. Precisamos de uma rede que nos conecte como profissionais, desejosos/desejosas da amizade, do bem comum, da alegria e da luta, mas principalmente da garantia dos direitos das crianças, do exercício de sua cidadania plena e da promoção de tempo e espaço para expressarem suas culturas infantis. Que essa rede de professores/professoras, de profissionais criancistas nos identifique e nos possibilite unir resistência e (re)existência em prol da vida das crianças. Isso vai muito além de garantir a sua sobrevivência e de exigir a sua educação formal. Essa rede defende a plenitude e potencialidade de suas vidas no percurso da cotidianidade.

É preciso não perder de vista que este livro foi produzido em duas duras e cruéis circunstâncias. A primeira diz respeito ao contexto pandêmico, que exigiu o isolamento dos professores e das professoras em suas casas, e conseqüentemente exigiu de nós o ato de recriar o trabalho docente a partir dos impactos da pandemia de

Covid-19. Vivemos por mais de 450 dias em um mundo paralelo, diante dos rígidos protocolos sanitários necessários para o que era incontrolável na pandemia. Perdas de pessoas queridas, próximas e distantes, de quem por vezes não conseguimos nos despedir. Pouco a pouco, fomos buscando formas de amortecer a queda, reinventar a vida e a educação. Ainda estamos com cicatrizes imensas e abertas, que precisarão de muito cuidado, zelo e investimento para serem superadas. Vivemos um tempo a partir do qual ainda não conseguimos mensurar com precisão os impactos globais causados pela pandemia.

A segunda circunstância diz respeito aos ataques e desmontes do campo da Educação Pública no Brasil. Nestes últimos anos, vivemos um tempo sombrio, que foi gerenciado por um governo autoritário e entregue às políticas privatistas e neoliberais. O campo da Educação Pública foi vítima das políticas reducionistas, cortes brutais de financiamentos e recursos para a ampliação e o avanço da pesquisa e da ciência em território nacional. Foram sob essas circunstâncias que o presente livro foi produzido.

A obra *Formações de Narizinho* conta o itinerário de uma vivência em um projeto de formação continuada com e para professoras e professores, como disparador do pensar, do sentir e do construir experiências na produção da docência na Educação Infantil. Em sua proposta formativa, percebemos a convergência com o pensamento de Jorge Larrosa (2022), no sentido de que a experiência é singular e heterogênea, ou seja, ela se faz singular dentro da pluralidade em tempos e intensidades distintas em cada sujeito. Por isso, no ato de compartilhar a

experiência, trata-se mais de uma heterologia do que uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente, que uma monologia que só pode funcionar homologicamente. Se o experimento é repetível e a experiência jamais se repete, em toda experiência há algo como se fosse a primeira vez. Se o experimento é previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza, então podemos afirmar que ao cabo dessa experiência de leitura algo pode nos afetar e produzir efeitos transformativos em nossas maneiras de conceber nossas práticas e nossos discursos.

É preciso certamente valorar a ação tão criativa de problematizar nossas concepções, manifestas aqui neste livro. Essa ação problematizadora é muito diferente da ação de polemizar, que simplesmente desconsidera ou exclui o/a outro/a que diverge de nós. Por isso, para construir, de maneira crítica e criativa, é preciso problematizar, e não polemizar, para pensar novas e outras possibilidades para a docência na Educação Infantil. Nessa direção, Sônia Kramer (2007, p. 200) vai dizer que “[...] a experiência de profissionais da educação nos mais diversos espaços culturais pode atuar no sentido de informar seu olhar, sensibilizar e flexibilizar seu conhecimento e, desse modo, propiciar situações que se configurem como importantes momentos de aprendizagem do ponto de vista cultural, político, ético e estético”. Vamos juntos, avante!, com uma Pedagogia da Infância, revolucionária na afirmação de uma formação humana ampla, que abarque diversas linguagens, muito além da folha A4; uma formação humana que valorize e dê sentido à vida, que reconheça a dignidade das ciências,

das artes e das humanidades como saberes fundamentais para a docência na Educação Infantil. Mil vivas!

Prof. Criancista Altino José Martins Filho
Verão de 2023.

Referências

KRAMER, Sonia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância e produção cultural**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2022

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.**: romance. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência em Educação Infantil: Docência Além da A4**. 3.ed. Florianópolis: Insular, 2022.

Introdução

A presente coletânea nasce de um desejo. Concebida há mais de um ano, tudo começou quando o projeto Formações de Narizinho chegou ao fim. Ao cabo desse projeto de formação continuada, que ocorreu em um Centro de Educação Infantil, o CEI Narizinho, da Rede Municipal de Vinhedo, uma pequena cidade no interior de São Paulo, ficamos com a sensação de que ali, bem diante dos nossos olhos, havia algo precioso e digno de ser conservado e transmitido. O projeto transcorreu no ano letivo de 2021, portanto, no auge da pandemia. A princípio, os encontros seriam realizados por meio da plataforma *Google Meet*, e restritos à participação das professoras que atuavam naquela unidade. Contudo, depois do bom encontro entre o então coordenador pedagógico e o time da CEFORMI, a Central de Formação e Mídia, da Secretaria Municipal de Vinhedo, o projeto foi reformulado. Os encontros, desde o primeiro, foram transmitidos ao vivo pelo canal da CEFORMI, e estão disponíveis no *Youtube*. Posteriormente, esses encontros se transformaram em podcasts e disponíveis no HTPÁudio, o *podcast* da CEFORMI, que pode ser acessado gratuitamente em qualquer agregador de *podcast*. Daí por diante, os encontros entre as/os professoras/es, isto é, todas as pessoas que atuam diretamente com as crianças em uma unidade de Educação Infantil, e as/os pesquisadoras/es convidadas/os para participar desse projeto aconteceram

quinzenalmente, e foram transmitidos ao vivo em formato remoto. Em uma sala virtual, as/os professoras/es podiam interagir, como se estivessem virtualmente presentes, com as/os pesquisadoras/es convidadas/os, assim como quem acompanhava a transmissão ao vivo podia interagir conosco pelo *chat* do canal da CEFORMI.

Ora, se todo esse material está disponível na internet, por que publicar um livro para conservar e transmitir o que pode ser visto e ouvido a qualquer hora e em qualquer lugar? Por duas razões. A primeira é que ao transformar uma fala em texto, as palavras perdem não somente a prosódia, o sotaque de quem fala, podendo perder todas as marcas da oralidade, mas também ganham outra cadência, outra cadeia de pensamento. Nessa passagem do oral para o escrito, as palavras ganham materialidade e podem circular de mão em mão, livremente, sem a tutela de quem as enuncia. Desse modo, o texto pode ser recepcionado por diferentes públicos e interpretado de diversas maneiras. Diante dessa razão, não nos pareceu razoável apresentar uma sinopse de cada capítulo, como se costuma fazer em uma coletânea. Introduzir a leitora ou o leitor nessa coletânea de textos é antes um convite para tomar o livro nas mãos e percorrer demoradamente as páginas dessa obra, e no ato da leitura não perder de vista que esses textos foram originariamente falados e endereçados a professoras(es) de um centro de Educação Infantil. E a segunda razão é que os textos a seguir não são meras transcrições do que foi falado e discutido nos encontros. Eles são antes uma forma de pensar o que ficou impensado, ou em alguns caso de pensar mais devagar o que foi pensado no tempo que tínhamos no dia da formação. A ideia que sustentou o

retorno a esses encontros e a transformação desses acontecimentos audiovisuais em textos foi a de justamente dar tempo ao pensamento. Assim, cada texto vai retomar o assunto abordado na formação para deter-se pacientemente sobre ele, permitindo, por meio da escrita, variações, mudanças e novas contribuições ao campo da Educação Infantil. Uma contribuição que foi concebida por um modesto projeto de formação continuada, gestado em um Centro de Educação Infantil, que recebe crianças e bebês de 0 a 5 anos, e nasce com a ousadia de querer frequentar tantos outros Centros de Educação Infantil. Por essas razões, nos pareceu mais que justificado nosso esforço e nossa disposição para publicar este livro.

Decidimos manter a ordem na qual os encontros se sucederam ao longo do projeto de formação. Com uma exceção, a do encontro com Fabiano Berlimi, que seria nosso sexto encontro, mas, infelizmente, por razões espúrias à educação, não pôde ser realizado no canal da CEFORMI. Esse encontro foi parte importante do nosso processo formativo, e somente foi possível porque, felizmente, foi acolhido pelo canal Insaberes, da professora Leila Oliveira. Decidimos então encerrar nossa coletânea com esse texto, a fim de lembrar, foucaultianamente, de que onde há exercício do poder, haverá formas de resistências. Além disso, decidimos também manter o nome que demos aos encontros, isto é, o nome de episódios, e não capítulos. Sugerimos com isso que cada texto constitua parte de uma série de encontros, que exista certa continuidade entre os episódios apesar da descontinuidade dos temas e das abordagens. Além disso, nomear de episódio cada parte dessa série de encontros pode ainda se justificar porque há um fio

narrativo que une um ao outro, na medida em que cada episódio conta uma história de algo que acontece ou poderia acontecer em um Centro de Educação Infantil.

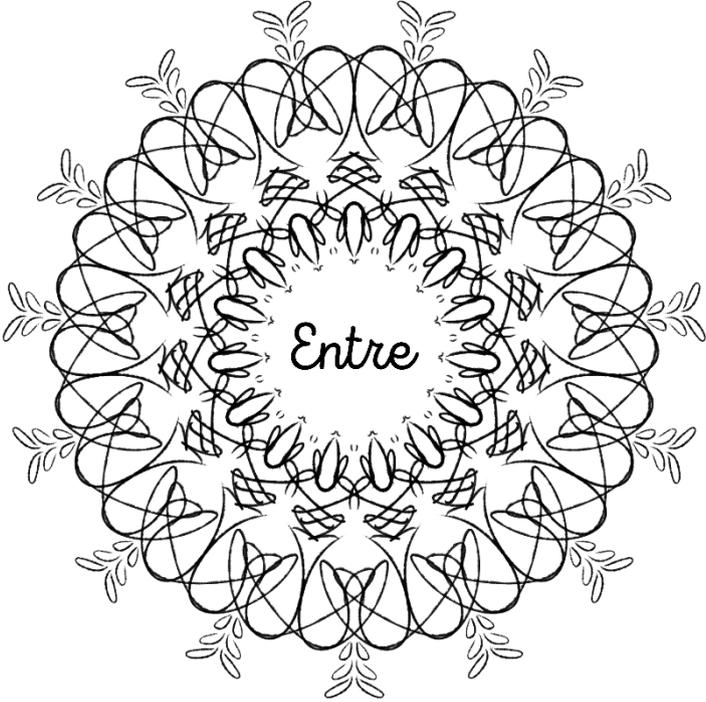
Há também outro fio que costurou os encontros dessa formação continuada, e, agora, os episódios deste livro. Esse outro fio que teceu e sustentou a continuidade deles foi o desejo de elaborar coletivamente o projeto político pedagógico do CEI Narizinho. É bem verdade que esse desejo, como todo desejo, não é novo, nem surgiu de algo inusitado que pudesse ter acometido essa pequena unidade de Educação Infantil durante a pandemia. Ele é certamente muito mais antigo do que esse projeto, porque esse desejo é histórico. Ele tem uma história que poderia ser contada a partir da vontade de democratizar o país, que eclode com o fim dos anos de chumbo que sequestraram, torturaram e mataram sonhos, pessoas e ideias. Esse desejo nos faz remontar à coragem de educadores e educadoras que arriscaram suas vidas para transfigurar medo em esperança. Hoje em dia, o nome desse afeto político pode se tornar verbo na escola e, assim, nas palavras de Paulo Freire, ser conjugado cotidianamente em nosso ofício de professor/a.

É isto, portanto, que tornou possíveis os encontros de nossa formação continuada e os episódios deste livro: o desejo de esperar a escola da infância; o desejo de partilhar sonhos e ideias que são muito mais antigos do que a nossa breve passagem por essa instituição; o desejo de pensar juntos o que temos em comum, a fim de tornar a escola da infância, esse lugar que compartilhamos com as crianças, um espaço e um tempo privilegiados para ver, ouvir, tocar e sentir um mundo de coisas que existe entre nós; o desejo de inventar outras formas de habitar esse

mundo comum no qual tentamos responder coletivamente a toda sorte de questões éticas, estéticas e políticas, que atravessam todo e qualquer Centro de Educação Infantil.

Acreditamos que, com esse projeto, Formações de Narizinho, demos um passo na direção de realizar esse desejo. Em formato livro, esperamos que essa formação continuada possa se transformar continuamente, e que essa transformação possa durar em suas múltiplas variações através do tempo, a ponto de produzir em nós, professoras/es, efeitos transformativos em nossos modos de ser, ver, escutar, pensar e agir na escola. Nossa ideia de formação continuada tem a ver, portanto, com a possibilidade desses efeitos modificarem as práticas pedagógicas e reconfigurarem as cenas educativas que ocorrem cotidianamente nos Centros de Educação Infantil. Esperamos assim que este livro possa inspirar novas maneiras de realizar esse velho desejo!

Eduardo Pereira Batista
Bruno Ribeiro Campos



EPISÓDIO 1

Entre percursos e atravessamentos – as linhas do Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil

Peterson Rigato da Silva

Quando você sentir que o céu está ficando muito baixo, é só empurrá-lo e respirar (KRENAK, Ailton, 2020, p. 28).

Um texto que nasce de uma conversa potente, que transita por lugares outros, cria novas travessias, possibilidades de pensar em educação, infância, pequena infância e nas políticas para a Educação Infantil. Garatujear formas de pensar o processo de construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) é fundante para transformação de uma visão de escola e, principalmente, dos espaços educativos de creches e pré-escolas públicas.

Uma travessia que permite o conhecer. O grupo do Centro de Educação Infantil Narizinho da rede municipal de educação de Vinhedo, interior de São Paulo, criou uma forma criativa e dinâmica para dialogar acerca dos desafios da produção do PPP, e vale acentuar o que já é evidenciado nas pesquisas de Educação Infantil, que é um espaço de conquista e marcado pelas mulheres. Neste sentido, é preciso olhar para este elemento como fundante para pensar a infância. Ainda como movimento, tal

temática precisa ser desmistificada como “um bicho de sete cabeças” entre as/os/es profissionais da educação. Trazer a discussão a respeito do Projeto Político Pedagógico não é necessário, no sentido de compreender a importância da participação da comunidade escolar na vida da escola, no caso, da Educação Infantil. Partindo desta afirmação, uma costura vai nascendo, um tear no meio de muitos desejos e sonhos em pensar democracia, educação, infância, docência, bebês e crianças.

Sou um curioso da Educação Infantil. Escolhi a Educação Infantil como profissão - e isso é um marcador! Faz duas décadas que trabalho com Educação Infantil e, nesse estar na Educação Infantil, o processo de formação foi nascendo junto das crianças e com as/os profissionais que trabalhavam comigo. Um movimento que cria elos com a universidade e intensifica a pesquisa. Nasce um pedagogo, curioso, ativista da Educação Infantil, membro do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) -, que tem um papel importantíssimo ao pensar na formação política, nesse papel político da Educação Infantil, como já nos dizia a saudosa Lisete Arelaro, que, de maneira incansável, nos ensinava a importância de estar junto para enfrentar e combater as mazelas da humanidade. Atualmente, venho brincando com o termo andarilho, que constitui a sua travessia no encontro, ou melhor, em conexões que explodem sensações, para pensar humanidade.

Eu já disse quem sou ele.

Meu desnome é Andaleço.

Andando devagar eu atraso o final do dia.

Caminho por beiras de rios conchosos.

Para as crianças da estrada eu sou o Homem do Saco.
Carrego latas furadas, pregos, papéis usados.
(Ouço harpejos de mim nas latas tortas.)
Não tenho pretensões de conquistar a inglória perfeita.
Os loucos me interpretam.
A minha direção é a pessoa do vento.
Meus rumos não têm termômetro.
De tarde arborizo pássaros.
De noite os sapos me pulam.
Não tenho carne de água.
Eu pertenço de andar atoamente.
Não tive estudamento de tomos.
Só conheço as ciências que analfabetam.
Todas as coisas têm ser?
Sou um sujeito remoto.
Aromas de jacintos me infinitam.
E estes ermos me somam (BARROS, 2008).

É nesse sentido que venho me autodenominando como um Andarilho da Educação Infantil, um andarilho que está em diferentes lugares: está na pesquisa, está no chão da creche e da pré-escola, está no movimento social, está com as crianças, está na universidade. É, portanto, desse lugar que eu vou colocar como ponto-chave para pensar um PPP na Educação Infantil, como se fosse um *start* para, ou seja, como aquilo que vem para dar o pontapé inicial do garatujar este lugar da infância que é o espaço da Educação Infantil. E, para isso, organizei este texto, diante do diálogo com o grupo de educadoras/es, a partir de três elementos: o primeiro é pensar a relação entre teoria e prática, ou seja, pensar uma *práxis docente*; O segundo elemento que chamo atenção é o tripé famílias, crianças e educadoras e educadores. Estou usando o

termo educadoras e educadores para me referir a todos/as/es os/as/es adultos/as/es que atuam direta e indiretamente com as crianças. Por isso, eu não vou só falar de docentes, mas vou falar também de não docentes que trabalham no chão da creche e da pré-escola. E como movimento final do texto, vou trazer o terceiro elemento, para pensar em Pedagogias da Infância, uma pedagogia da infância emancipatória, descolonizadora, feminista, macunaímica e plural.

O que que significa dentro de um projeto pedagógico o teor Político, Ético e Estético presente neste documento orientador da Educação Infantil no Brasil? Como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), elemento fundante, que revela as posições do CEI Narizinho, por exemplo, que mostra para a população de Vinhedo, para o bairro, para a comunidade onde o CEI se localiza, que marca esse lugar, essa visão de mundo e, primordialmente, como o CEI Narizinho concebe o trabalho pedagógico realizado junto com/para os bebês e as crianças. A travessia começa a nascer e linhas são demarcadas.

A relação entre teoria e prática: por uma PRÁXIS pedagógica na Educação Infantil

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança (FREIRE, 2019, p. 78).

Pensar no Projeto Político Pedagógico, na sua elaboração coletiva, nesse processo de construção coletiva, nos remete a pensar em quais concepções

orientam o nosso trabalho, nos remete a pensar na concepção de infância, na concepção de criança e na concepção de Educação Infantil. São nesses momentos que problematizo qual é a concepção de criança, a concepção de educação, e como a criança aparece nos discursos, o que marca a própria concepção de Educação Infantil.

Portanto, esse debate tem de ser visto como um elemento central do PPP, porque é aí que aparecem vários confrontos. A forma de ver e compreender a infância, de entender as crianças e o que é a Educação Infantil. Esse debate revela muito o nosso lugar, que é individual, singular, mas quando estou no espaço de um Centro de Educação Infantil esse lugar é coletivo.

Então o que significa pensar coletivamente essas concepções? Com essa pergunta, chegamos ao ponto que é fundante, porque aponta para a noção de práxis. Para isso, me apoio no pensamento de Paulo Freire (1997), que defende uma relação entre teoria e prática que caminham sempre juntas. É um mito afirmar que a teoria é uma coisa e a prática, outra. Infelizmente, este é um discurso presente em diferentes espaços da educação: - *Ah! Você saiu do curso de Pedagogia agora.* Ou então você acabou de concluir o mestrado e ouve: - *Ah! agora é que você vai ver o que é a prática mesmo.* Tal discurso está carregado de uma teoria por trás. Nesse sentido, é fundamental esta compreensão de que toda ação, seja ela dita tradicional, construtivista ou emancipatória, tem uma teoria por trás, uma teoria que a sustenta, ou seja, minha ação é sempre repleta de teorias. Minhas ações com as outras adultas, que estão ali presentes no espaço da creche, assim como minhas ações com as crianças, comportam muitas teorias.

O próprio espaço é revelador, na medida em que marca uma concepção e, portanto, materializa uma teoria. Pensem, por exemplo, o que aquela sala de referência, de uma determinada turma em determinado centro de Educação Infantil, está nos dizendo. É preciso ler os signos que se exprimem nessa sala, porque é possível interpretá-los a partir das marcas que estão presentes nas paredes, no chão, nos mobiliários e, sobretudo, nas produções das crianças. Cada elemento que está presente na sala é revelador de concepções e teorias.

Agora, isso tudo deve estar presente no Projeto Político Pedagógico. Quando deixamos claro, por exemplo, no documento orientador das ações da unidade, o PPP, quando se deixa clara a ideia de infância que temos, explicitamos uma posição que é uma construção social, que tem uma história, que é feita nesse conjunto de pessoas que interagem umas com as outras, que trazem certos elementos que demarcam aquele lugar e apontam para questões de classe, raça, gênero e idade.

Quando nos referimos à criança no PPP, de que criança estamos falando? Assim, podemos afirmar que, ao escrever o PPP, é preciso fazer um recorte e pensar nos diversos aspectos do cotidiano da creche que queremos revelar. Pensar em como se dá a relação dos adultos e das adultas entre si; dos adultos e das adultas com os bebês e as crianças pequenas, por exemplo, e isso tudo vai marcando o lugar da criança ou do bebê no Projeto Político Pedagógico. Daí a importância das palavras, pois quando escolhemos determinadas palavras para compor a nossa narrativa, essa escolha não é meramente porque achamos uma palavra bonita ou porque quis usar uma palavra da moda. Não é nada disso! Quando

reproduzimos tais falas, criamos as nossas próprias armadilhas.

Digo isto porque, volto a repetir, estou falando aqui com pessoas que são especialistas em educação e atuam na Educação Infantil, que trabalham com crianças na Educação Infantil. Este fato aponta para uma postura ética enquanto profissão, e constitui um marcador que deve aparecer em uma proposta pedagógica. Todas as escolhas, o formato dessa narrativa, o formato deste material que será apresentado publicamente vai marcar as relações de poder que estão presentes no Projeto Político Pedagógico de uma unidade de Educação Infantil. Penso que isso é nítido e aponta para a importância da concepção de infância, de criança e de Educação Infantil no PPP. Ou seja, a escrita desse documento não é meramente uma decisão sem importância, que visa atender a uma imposição burocrática, mas antes de tudo uma postura ética e política que assumimos perante as crianças e as famílias.

Esse é um ponto que vai marcar a relação entre a teoria e a prática. Na qualidade de uma *práxis*, que é dialógica, teoria e prática estão juntas e não se separam. Na medida em que estabelecem entre si uma relação de diálogo, teoria e prática estão juntas e não se separam na práxis docente. Outro ponto central é quem são as educadoras e os educadores que trabalham diretamente com as crianças. E como é que trago essa narrativa, que não é individual, mas antes é, ao mesmo tempo, singular e plural. Não estou falando aqui de uma professora, mas de um grupo de docentes. Descrever esse grupo de docentes que atua diretamente com as crianças pequenas é dar visibilidade para a especificidade da docência na

Educação Infantil, que é diferente de descrever um grupo de docentes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou do Ensino Superior. Isso é um ponto central dentro do PPP, porque, além de marcar esse ator social, esse agente que atua na creche e na pré-escola, reflete também como o poder público municipal pensa a política pública para a Educação Infantil. Esse grupo de docentes tem formação específica para atuar com crianças pequenas? As condições de trabalho desse grupo de docentes permitem que tenham tempo para registrar, planejar e avaliar suas ações? Há uma política de formação continuada que contemple não apenas alguns/algumas profissionais que atuam na creche e na pré-escola, mas que contemple o grupo de docentes em sua totalidade?

O Projeto Político Pedagógico vai marcar, portanto, o lugar da criança como um sujeito de direito, como um agente ou, se preferirmos, um ator social, que tem uma história; vai reconhecer que aquele corpo já tem marcas e que traz de sua família toda sorte de concepções que entrarão em diálogo com as concepções de um Centro de Educação Infantil. Agora, o PPP precisa enfatizar publicamente quem é esse grupo de adultas e adultos que trabalham com essas crianças, e qual é o papel dessas adultas e desses adultos na qualidade de docentes. Isso vai identificar esse ator ou essa atriz como alguém que tem uma autoria fundamental na realização do trabalho pedagógico que é desenvolvido naquele espaço.

Pensar no modo como o trabalho pedagógico vai ser realizado em determinada unidade desenha formas de estar nos espaços-tempos da Educação Infantil e daí surgem outras questões que vão demandar um olhar para as especificidades do que acontece no cotidiano. Por

exemplo, quem é o centro desse trabalho? Ora, as crianças. Mas quando eu coloco as crianças no centro do processo educativo, qual é a posição da professora ou do professor? Juntos! Não tem uma hierarquia. - *Ah! Agora quem é importante são as crianças, a professora e o professor não são mais importantes.* Não! Para que as crianças possam ocupar o centro, é preciso uma práxis docente que reconheça a importância de seu papel para sustentar essa centralidade que marca uma maneira de ser, uma infância, nesse Centro de Educação Infantil. Quem vai pensar a configuração dos espaços? Para se pensar os espaços, os tempos, os materiais, preciso pensar em adultas e adultos que compreendam a importância da centralidade da criança no processo educativo, e que vão realizar uma escuta refinada diante das diversas relações que ocorrem no interior da creche. E isso tudo é um marcador para pensar e produzir uma proposta político-pedagógica. Portanto, mais uma vez, a *práxis* aparece aqui como um ato político e ético dos educadores e educadoras que estão no chão da creche e pré-escola pública.

Porque ser profissional da Educação Infantil, ser docente da Educação Infantil, é uma profissão muito difícil. E ainda podemos afirmar o seguinte, nas palavras de Suzana Mantovani (1998), que essa é uma profissão a ser inventada. Por quem? Ora, por nós. E é isso que torna a experiência algo primordial, pois estamos construindo, juntos e juntas, jeitos de estar com as crianças. Portanto, o Projeto Político Pedagógico marca a história desse lugar, uma história que deve ser escrita e reescrita de tempos em tempos, porque mudamos, as políticas mudam, as pesquisas se renovam e o PPP precisa explicitar o que muda e o que permanece, precisa dizer o óbvio no sentido

de pensar na complexidade das relações que estão em movimento.

Chegamos então a outro aspecto do processo de constituição e pertencimento do PPP que se encontra no âmbito da avaliação contínua. Pensar nos aspectos que compõem a dinâmica da escrita, de forma periódica, é um ponto central, pois há coisas que mudam porque a própria equipe de trabalho muda. A equipe vai estudando e aperfeiçoando, repensando algumas coisas. Isso acontece porque nossas concepções e práticas não estão paradas, como se estivessem prontas e acabadas. Elas estão em movimento, e para que continuem em movimento é preciso pensar nos processos formativos dessas/es profissionais que trabalham com as crianças. E esse processo formativo não se dá somente com profissionais docentes, mas também com profissionais não docentes da unidade: o pessoal do administrativo; dos serviços gerais; o zelador; vigia; as merendeiras e todas as pessoas que trabalham direta e indiretamente com as crianças em um Centro de Educação Infantil. Isso porque estou falando de um PPP construído por um coletivo, e não adianta o professor ou a professora ter uma ideia mirabolante, uma ideia muito boa, e não comunicar ao profissional da limpeza que nesse dia talvez ocorra alguma sujeira. Isso não significa que é preciso pedir permissão. Uma coisa é pedir permissão, outra coisa é comunicar o que está acontecendo. Por exemplo, hoje a proposta que eu estou realizando vai demandar um outro tempo, então talvez atrase uns cinco minutos para as crianças almoçarem. E o atraso para a merenda, às vezes, é muito complicado. E se isso, dentro do dia a dia no chão da creche e da pré-escola é muito complicado, é porque esse atraso envolve repensar

na organização do tempo com muitas crianças, o que não significa que seja impossível, mas que requer um planejamento, requer que tenhamos uma compreensão disso, pois o que realizamos no coletivo com as crianças tem um porquê, que deve estar presente na minha proposta política pedagógica. Portanto, é primordial o diálogo com todos os atores e todas as atrizes que estão atuando no espaço da Educação Infantil.

O tripé famílias, crianças e docentes e não docentes: devires outros

Quando as famílias deixam os bebês pela primeira vez na creche, já existem combinados estabelecidos entre elas e a escola, como, por exemplo, pensar nas relações que serão traçadas nesse percurso entre os bebês, as professoras/es e as famílias. É interessante trazer como movimento deste pensar uma questão que aponta para o atravessamento das propostas que serão desenvolvidas durante a estadia dos bebês nesse espaço. Por exemplo, quem leva os bebês para a creche? Quantos homens e quantas mulheres levam os bebês para a creche? Em uma pesquisa realizada em 1996, a pesquisadora Elisabete Franco Cruz vai problematizar o lugar do masculino que leva o bebê e a bolsa à creche e, neste sentido, convoca a olhar para a dimensão de gênero como movimento que transita e marca este espaço, provoca nosso olhar para a questão da reprodução das desigualdades de gênero. Ainda como movimento de nossa travessia, é preciso trazer para o debate dentro do PPP tal questão, que revela alguns posicionamentos presentes no trabalho com os bebês e as crianças, e pode dinamizar certas estratégias de

trabalho que, por sua vez, produzem outro atravessamento na direção das famílias.

Trata-se, pois, de ensaiar uma pedagogia dos sentidos nesse percurso, tal como sinalizava a saudosa Fúlvia Rosenberg, uma pedagogia na qual a visão, a audição, o olfato, o tato e o paladar nos mostram como produzir e pensar os nossos planejamentos. Ou seja, abrir-se para uma experiência com o mundo, a partir da qual podemos produzir teorias e inventar Pedagogias da Infância.

Ainda, como atravessamento das relações que estão sendo construídas nos espaços e tempos da Educação Infantil, entre as adultas e os adultos, conforme Renate Siebert (1987), em que os/as adultos/as pensam, raciocinam e dirigem o mundo que as/os rodeia, principalmente a partir de definições verbais. Aprenderam, a duras penas, a controlar suas emoções e sensações físicas, reduzindo-as a palavras. As crianças pequenas e pequenininhas, ao contrário, confrontam-se com as adultas e os adultos enquanto analfabetas nesse terreno, e desse confronto criam formas outras para produzir mundos.

Caminhar, andar, criar percursos, mudar o itinerário, fugir do tempo do capital, inventar um tempo que ninguém compreende, mas que faz muito sentido na contramão desta lógica e deste tempo do controle. Um tempo *aíon*¹, que não se repete e, ao mesmo tempo, retorna sobre si mesmo, que não se pode perder porque é único, e

¹ “*Aíon*, que é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades, e ao mesmo tempo não para de dividir o que acontece num já-aí e um ainda não-aí, um tarde-de-mais e um cedo-demais simultâneos, um algo que ao mesmo tempo vai se passar e acaba de se passar” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 133).

se pode perder porque está fora da lógica da produtividade, como se estivesse em um local desconhecido, no qual a aventura está no perder-se dentro do próprio espaço tempo de uma travessia. Estamos diante da possibilidade de uma mudança e aceleração do tempo.

Em meios aos passatempos contínuos e divertimentos vários, as horas, os dias, as semanas, passavam nuns lampejos. Como era previsível, a aceleração do tempo não deixa inalterado o calendário. Este – que é essencialmente ritmo, alternância, repetição – imobiliza-se agora no desmensurado dilatar-se de um único dia festivo. Cada semana – explica Lucignolo a Pinóquio – é composta de seis sextas-feiras e um domingo. Imagine que as férias de outono começam no primeiro dia de janeiro e terminam no último dia de dezembro. (AGAMBEN, 2005, p. 82)

As proposições apresentadas como movimento de experiências de um andarilho da pequena infância, que se deixa levar pela dimensão do que me afeta, e marca o tempo, ou melhor, cria tempos. Os acontecimentos que dividem o tempo em um já-aí e um ainda não-aí produzem uma experiência que é rizomática, porque se abre e se move em múltiplas direções. O que venho apresentando são possibilidades para pensar a construção do PPP, como movimento que dialoga e perpassa por muitos caminhos, que nos provoca a caminhar como um andarilho em múltiplas direções, a partir dos bons encontros com os coletivos da Educação Infantil e o tripé que sustenta toda *práxis*.

Talvez fosse interessante pensar na elaboração coletiva do PPP como crianças que brincam de estar em um tempo outro que não cabe no agora. Essa é a posição

das/os andarilhas/os da infância, que partem deste princípio para criar, para se afetar na redescoberta daquilo que compõe, para se lançar em um devir-político inventivo que faz transbordar da própria experiência a sua criação. Por isso, é fundamental, em diferentes momentos, rever nossa posição adulta no que tange a colocar em debate as hierarquias, seja na direção, na docência e na participação das famílias na creche e pré-escola pública. E são as crianças que nos tiram do lugar, que questionam as normas desta sociedade moralista na qual vivemos hoje em dia. O *estar* é político, é revolucionário na envergadura das relações que estão sendo produzidas, como contágio que se multiplica e inverte sentidos.

Como movimento metodológico e narrativo, no sentido de pensar o processo de construção do PPP, parece-me que exprimir o tempo de maneira cronológica e produtivista é cair na armadilha do capital, em que matamos a experiência e as relações que podem nascer dos encontros com os coletivos nos espaços-tempos da Educação Infantil. Neste sentido, a multiplicidade presente no cotidiano infantil agencia e direciona nosso pensamento em todas as direções, invertendo a própria noção de direção como um único sentido, invertendo o sentido de direção que nos é dado por um sistema que normatiza e segrega. Por isso, no processo de elaboração do PPP, é fundante problematizar as relações e os encontros, problematizar os efeitos de nossas concepções no ato mesmo de estar junto com as crianças.

Tal travessia se configura como elemento que tangencia lugares e desenha caminhos. Essa travessia é um atravessamento político, que aponta para os

silenciamentos que são produzidos pela violência do Estado e marcam o processo de individualização dos corpos, mas também produzem resistências. O PPP é um documento fundante para fortalecer essas resistências.

O tripé famílias, crianças e docentes se constitui como corpo, um corpo que tem apelo político e que nas relações se constitui como força, como devir que potencializa de maneira rizomática nossos pensamentos e nossas atuações nos coletivos. Isso produz novas maneiras de pensar a educação e a infância, maneiras que são produzidas pelos/as adultos/as e pelas crianças e bebês em suas múltiplas relações no chão da creche e da pré-escola. Os espaços da Educação Infantil nos permitem olhar para esta dimensão do corpo, da corporeidade que esse tripé exprime, como um agenciamento. Neste sentido, as crianças pequenininhas e pequenas apontam múltiplas direções nos caminhos da Educação Infantil.

As linhas de fuga produzidas nas relações são postas como travessias dentro da Projeto Político Pedagógico, criando possibilidades para pensar outras formas de vida, outros modos de existência. São traçadas como multiplicidades e, em certa direção, produzem resistências, devires, e não refúgios contra o mundo. “É nesse sentido que devir todo mundo, fazer do mundo um devir, é fazer mundo, é fazer um mundo, mundos, isto é, encontrar suas vizinhanças e suas zonas de indiscernibilidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 77).

Sou uma pessoa muito ocupada: tomo conta do mundo. Todos os dias olho pelo terraço para o pedaço de praia com mar, e vejo às vezes que as espumas parecem mais brancas e que às vezes durante a noite as águas avançaram

inquieta, vejo isso pela marca que as ondas deixaram na areia. Olho as amendoeiras de minha rua. Presto atenção se o céu de noite, antes de eu dormir e tomar conta do mundo em forma de sonho, se o céu de noite está estrelado e azul-marinho, porque em certas noites em vez de negro parece azul-marinho. O cosmos me dá muito trabalho, sobretudo porque vejo que Deus é cosmos. Disso eu tomo conta com alguma relutância (LISPECTOR, 2004, p. 27).

Pensem nos processos de elaboração e reelaboração coletivas do PPP como fazer mundos, como devires que brincam como ondas a deixar suas marcas na areia. O pensamento garatuja na onda do brincar. Ao olhar os componentes que compõem os processos de pensamentos no PPP, notamos que eles partem de pressupostos que transitam no interstício, por entre diferentes moléculas, e se movem em múltiplas direções. Para qual direção queremos ir? Que devir faz mundo em nosso PPP? Como expressamos o que acontece e o que pode acontecer no chão de nosso Centro de Educação Infantil? Um cartografar nasce desse garatujar o processo de criação e recriação coletiva do PPP, que não captura o tempo, mas o deixa fluir com as marcas que as ondas deixam na areia; que não delimita o espaço de modo rígido, mas possibilita uma travessia em múltiplas direções. Criar o PPP, nesse sentido, é prestar atenção nos movimentos e cartografá-los. Ao mesmo tempo em que se descobre, como no texto de Clarice Lispector, que esses movimentos despertam devires-revolucionários, que não necessariamente passam pelo futuro, mas que se encontram na sua própria história e no processo de marcar a história desse coletivo. É uma pedagogia que nasce diante de nossos olhos nos atos

políticos que atravessam as infâncias, não todas as infâncias, mas aquelas que produzimos junto das crianças pequenas e pequenininhas no *estar com* elas no chão da creche e da pré-escola.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2008.

CRUZ, Elisabete Franco. **A educação sexual e a formação do educador de creche/pré-escola**. Dissertação de mestrado, PUC/SP, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: editora 34, 2012.

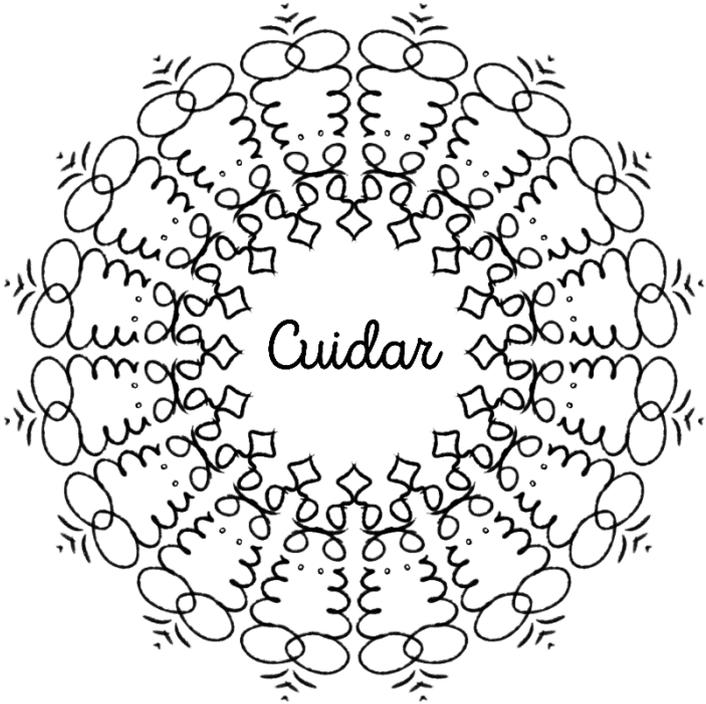
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1997,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. São Paulo: São Paulo: Rocco, 2004.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. *In*: MANTOVANI, Susanna; BONDIOLI, Anna. **Manual de Educação Infantil de a 3 anos**. 9. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 77-87.



EPISÓDIO 2

Pedagogias do cuidar - para além dos cuidados com os corpos infantis

Fabiana Oliveira Canavieira
Franklin Roosevelt Farias Costa
Eduardo Pereira Batista

Introdução

A Pandemia da COVID 19, que assolou severamente o mundo nos anos 2020 e 2021, até o início da vacinação em massa, colocou para a sociedade diversas questões relativas às ciências e ao sistema educacional. No Brasil, as crises econômica e climática que se somaram à crise política tornaram a situação pandêmica ainda mais grave, ao suspender a “normalidade” da vida cotidiana e instituindo o regime de isolamento social. A luta pela vida, as formas de resistência e as práticas de biossegurança que buscavam impedir a propagação do novo Coronavírus, e assegurar a sobrevivência da espécie humana marcaram indelevelmente a experiência durante esse período de isolamento.

Nesse contexto, o cuidado de si e do mundo surge como uma preocupação fundamental em nossas vidas cotidianas. Embora esse tema não seja novo e tenha sido frequentemente debatido em diferentes áreas do conhecimento, como na Saúde, na Educação, na Filosofia,

na Antropologia e de forma mais recente como uma questão econômica, do cuidar como trabalho feminino não remunerado, que há séculos sustenta a sociedade em que vivemos, cada uma dessas áreas fazia esse debate separadamente. Ainda que o discurso interdisciplinar, que busca lançar uma visão holística na abordagem de um tema específico, já vigorasse, ele não adentrava a prática da formação de professoras/es e nas instituições dedicadas à educação e cuidado das crianças pequenas, tanto quanto atravessou nossos dias atuais, em especial, durante o período de isolamento social.

É do lugar de educador/a, de pesquisadora da área da educação da pequena infância e de estudante de Pedagogia, pesquisador da área de masculinidades e cuidados de crianças pequenas, que nos dedicamos a refletir sobre o cuidar, mais precisamente, sobre as práticas de cuidado vigentes nas instituições de Educação Infantil. Contudo, não é porque a teoria pedagógica afirma que as boas práticas que devem atravessar todo o processo educacional das crianças pequenas se apoiam na indissociabilidade do educar e cuidar que, efetivamente, o cuidar-educando e o educar-cuidando estão presentes nas práticas cotidianas de creches e pré-escolas. Também não é porque está prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 93.393/96 que, na Educação Infantil, o cuidar e o educar constituem um princípio indissociável, que conseguimos traduzir tais concepções em nossas práticas pedagógicas. Será que estamos aptas e aptos aos regimes de cuidado de que as crianças realmente precisam?

Gostaríamos, ao longo deste texto, colocar algumas questões nesse sentido e, de algum modo, expor a

importância desse tema para pensar o que fazemos e o que sofremos quando assumimos a responsabilidade de educar e cuidar dos recém-chegados ao nosso mundo comum (BATISTA, 2021). O que nos respalda, portanto, a travar esse debate é justamente nossa dupla responsabilidade de educador que deve, ao mesmo tempo, conversar a novidade que vem ao mundo a cada nascimento e a continuidade do mundo que deve durar através de gerações (ARENDRT, 2013). Assim, é preciso se perguntar de quem cuidamos, como cuidamos e por que cuidamos da maneira com que cuidamos. Somente a prática de ter criado nossas filhas e nossos filhos é suficiente para que pais e mães assumam a responsabilidade de cuidar de outras crianças em espaços coletivos, nos quais, além das práticas de cuidado, é preciso assegurar os direitos ao brincar, ao conviver, ao expressar, ao aprender e ao conhecer-se?

Para efetivar práticas de cuidado que respeitem as crianças em sua individualidade não seria necessária uma formação específica? Qual formação? Aquela que ensina práticas de cuidados corporais? Não seria exatamente por essa ausência de formação específica que as concepções e práticas de cuidados que circulam livremente no âmbito doméstico são transferidas para o espaço coletivo de instituições de Educação Infantil, nas quais bebês e crianças pequenas são atendidas diariamente e passam a maior parte do tempo de suas infâncias? Qual seria o efeito de nossas críticas e reflexões se elas visarem, no processo formativo de educadores e educadoras, à importância de qualificar nossas práticas de cuidados, de se opor às práticas higienistas, mecânicas e automatizadas, pela rotina diária de quem lida com

muitas crianças ao mesmo tempo e durante anos de sua carreira profissional?

Buscaremos aqui entender e pontuar o cuidar para além do conjunto de práticas de cuidado corporal, no sentido de promover a saúde e integridade física das crianças. Ou seja, buscaremos entender e pontuar o cuidar como uma ética. Pautaremos o cuidar pela perspectiva filosófica e antropológica, alargando essa discussão a partir da dimensão cultural que lhe é constitutiva. Além de pensar uma ética do cuidar, não se pode perder de vista que o cuidar envolve também uma dimensão econômica, pois na divisão social do trabalho que caracteriza o capitalismo vigente, as mulheres assumem o papel preponderante no cuidado não apenas das crianças, mas também de idosos e convalescentes. Na pandemia, vimos como as mulheres foram submetidas à posição de cuidadoras quase que de forma compulsória, e sem nenhuma política pública que as amparassem pelo trabalho *improdutivo* e, portanto, *não remunerado*, de acordo com a lógica do capital. É fundamental reconhecer nessas práticas de cuidado que são desempenhadas majoritariamente por mulheres seu caráter sensível, afetivo e “reprodutivo”, que caracteriza uma sociedade machista, excludente e desigual. Por isso, é impossível deixar de reconhecer o cuidar como um trabalho social que é permeado pelas categorias estruturantes da nossa sociedade capitalista, a saber, raça, classe, gênero e idade. Cabe destacar, finalmente, que as reflexões apresentadas aqui partem de um arcabouço teórico de conversas entre autores, autoras, experiências e de uma *live* apresentada no *YouTube*, denominada “Formações de Narizinho – Pedagogias do cuidado”, em que Canavieira (2021)

apresenta o cuidado em sua forma humanizada e, portanto, educativa. É a partir desse elo que nos posicionamos ao lado da necessidade de uma abordagem mais expressiva em torno dessa temática.

Para continuar a conversa, uma fábula...

Buscando uma compreensão mais alargada do cuidar, apresentamos a fábula do Cuidado, descrita por Leonardo Boff (1999, p. 46), que nos dá a pensar acerca de nossa relação ética com qualquer ser humano que demanda ser cuidado.

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco de barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa: “Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver. E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil.

Nessa fábula, um dos aspectos principais que nos chama atenção é o de que o Homem (*do latim "homo," advindo do temo "humus", a parte viva do solo*) foi criado pelo Cuidado. Ou seja, nessa fábula de inspiração judaico-cristã, o Cuidado é anterior à vida humana. Essa anterioridade se deve ao fato de que o cuidar fornece as condições de possibilidade para a existência dos seres humanos. Cuidar não é anterior somente porque surge antes do que o ser humano, mas o é porque torna possível que os seres humanos pudessem existir. Diante das dobras, dos níveis de significação que essa fábula nos dá a pensar, ao tentar compreender o vínculo entre criador e criatura, podemos afirmar que o ser humano não apenas tem (ou deve ter) o cuidado como fio condutor de nossas relações humanas, mas também que a essência de nossa existência é o cuidar, já que é o Cuidado quem concebe a vida de seres que cuidam e demandam cuidado para conservarem sua existência.

Desse modo, não é estranho aos seres humanos que venham a ter ações de cuidado consigo mesmo, já que as práticas de cuidado são práticas de manutenção da vida, da existência humana e da humanização do humano. Tomar banho, comer, vestir-se, saciar a fome, atender às nossas necessidades físicas, econômicas, emocionais, afetivas, espirituais, enfim, todas essas ações são práticas de cuidado e, portanto, de nosso *conatus*, nas palavras de Espinosa (2008), de nosso desejo de continuar a existir. A existência, "a fertilidade" desse "humus", somente pode ser garantida através dessas ações que promovem a vida, dessas práticas que tornam possível a continuidade de nossa existência, como seres que cuidam e demandam cuidado.

Por outro lado, a partir dessa visão, o cuidado que o ser humano tem consigo não se faz apenas no plano individual, pois a existência e a sua manutenção perpassam a esfera social do humano, o âmbito coletivo de nossa existência, na relação com os outros, com quem partilhamos nosso mundo comum e nossas necessidades de cuidados físicos, econômicos, emocionais, afetivos e espirituais (CANAVIEIRA, 2021). O cuidado, portanto, é o que garante nosso convívio coletivo – uma vivência respeitosa, carinhosa e necessária uns com os outros, já que sem isso perdemos nossa humanidade.

Entretanto, para tomar o cuidado como elemento de manutenção da vida, é preciso partir do reconhecimento das vulnerabilidades humanas, das nossas e dos outros, pois, ao garantir esse cuidado coletivo, eu cuido do outro e sou cuidado pelo outro, dentro das minhas falhas, inseguranças, insuficiências e incompletudes. Assim, ao ser cuidado é preciso um movimento de entrega, de se pôr nas “mãos” do outro, de deixar ser cuidado e, por consequência, de confiança.

Dessa maneira, o cuidado exige uma responsabilidade social e coletiva nas relações, e carregar essa responsabilidade é um peso que deveria recair em todos os seres humanos, de todas as classes e posições. Porém, esse peso recai de modo desigual entre homens e mulheres. Devido a seus privilégios, deveres, obrigações sociais, estes e estas assumem o dever de cuidar, definindo o bem-estar e o desenvolvimento de outros indivíduos de maneira desigual. Sem perder de vista as questões que colocamos acima, seria possível inscrevê-las em uma problemática do cuidado que constituiria o cerne de uma Pedagogia do cuidar e para o cuidado?

A trajetória do cuidado na Educação Infantil

Cabe considerar inicialmente que o cuidado, dentro da história da Pedagogia, assumiu uma posição que punha em xeque a imagem precária, simples e negativa que as práticas de cuidado carregavam em um passado recente. Por outro lado, há uma valorização destas mesmas práticas que aparecem em posição de destaque nos documentos legais da educação brasileira.

Historicamente, às mulheres foram destinadas as práticas do cuidado, seja por concepções religiosas, seja por concepções machistas e excludentes. Elas eram herdeiras de uma função social que foi justificada, em uma na sociedade machista e patriarcal, por uma função biológica. Assim, a capacidade de cuidar se tornou um atributo da mulher, tendo em vista suas características maternas que eram relacionadas a todas as mulheres, mesmo para aquelas que não decidiam pela maternidade. Em outras palavras, a mulher carregava o instinto e o destino de ser mãe e, por isso, o cuidado ser considerado como uma prática de feições femininas e maternas.

No modelo da família “tradicional”, da família nuclear burguesa, o homem assume o papel de provedor, e a mulher, a que cuida dos/as filhos/as e do lar. Esse papel seria supostamente desempenhado com naturalidade, como extensão de sua própria essência de mulher. De acordo com Marcondes (2015, p. 116):

a responsabilidade feminina pelo cuidado é construída, material e simbolicamente, como parte de uma relação de poder de gênero articulada pela divisão sexual do

trabalho, cujos princípios fundamentais são a separação e a hierarquia.

Nesse sentido, esses aspectos históricos e sociais nos ajudam a compreender a subalternização das mulheres e a inferiorização das práticas de cuidado na ordem hierárquica das atividades humanas, em nossa sociedade excludente e desigual.

Por essa razão, o cuidado foi enclausurado por uma esfera privada e restrito aos limites da casa. O cuidado foi, nesse sentido, domesticado; e na privatividade do lar, tornou-se socialmente invisível. Ao carregar os indícios de sua desvalorização, o cuidado captura as mulheres no âmbito da casa, e por realizar um trabalho improdutivo na perspectiva do capital, elas passam a ser consideradas inferiores aos homens na ordem hierárquica das capacidades humanas. Nesse círculo vicioso, as mulheres são menos capazes do que os homens, porque suas capacidades foram social e historicamente restringidas por sua ocupação feminina e maternal determinadas por sua biologia.

O cuidado perpassa as fronteiras de gênero e idade, e caminha entre elas de modo cambaleante, equilibrando-se em uma corda bamba, em que não há estabilidade nem segurança política, jurídica, econômica e social, institucionalizada e reconhecida, nas quais pudesse se apoiar. O caminho histórico do cuidado passa pelo *descuido* de seus atores sociais e pela inferiorização de suas práticas, perante as ocupações ou tarefas masculinizadas. Assim, os mitos vão sendo criados e as naturalizações sendo instituídas em torno das capacidades das mulheres e das crianças, de modo que os homens são considerados,

na divisão social do trabalho, como mais capazes, por ocuparem os postos de trabalho mais elevados e receberem os maiores salários. Inverte-se a causalidade das relações de poder de gênero, de modo que a causa é tomada pelo efeito, e essa inversão tende a se espalhar para outras instituições sociais, isto é, para além da família, e se estende para a escola.

Mas antes de chegarmos às escolas, podemos pensar como o cuidado foi sendo privatizado no âmbito doméstico e perdendo sua visibilidade na vida social. Se o cuidado passa a ser uma tarefa feminina, ele deixa de ser visto como uma responsabilidade de todos e todas. Os homens, como provedores da casa, deixam de cuidar de seus filhos e suas filhas, uma vez que essa “missão” cabia tão somente às mulheres. Essa visão machista de mundo vai sendo transmitida também às crianças, principalmente aos meninos, que crescem convivendo com essa ideia de que as práticas de cuidado devem ser evitadas, porque isso não é coisa de menino. E assim perdem a possibilidade de desenvolver desde pequeninhos seus aspectos sensíveis e afetivos.

Nesse sentido, onde ficam as necessidades de cuidado dessas crianças que são atravessadas por tais relações de poder, desde o início de suas histórias de vida? Como elas aprendem acerca da importância de cuidar de si e do outro? Essas carências e demandas que constituem a infância de modo singular, e perpassam toda nossa existência não desaparecem como em um passe de mágica, simplesmente porque são negligenciadas pela cultura do descuido. Elas revestem nosso corpo como uma segunda pele, percorrem nossas biografias do início ao fim. A ausência de cuidado pode

se tornar, na vida adulta, uma couraça dura, que foi produzida pelo abandono social do cuidar e ser cuidado, que dialeticamente constituem nossas relações humanas. A ausência de cuidado implica uma existência humana desvinculada dessa perspectiva relacional e respeitosa com a vida.

Perante essa realidade, o que podemos perceber é o distanciamento da humanidade com as práticas de cuidado. E quando a tradição do cuidado é deixada de lado, todas as formas de vida e de existência são colocadas em segundo plano, pela incoerência de uma sociedade que busca o lucro e o desenvolvimento individualista acima de tudo, e que persiste na conservação dessa ideologia contra o ambiente e todas as formas de vida que habitam o planeta (CANAVIEIRA, 2021).

Sem essa consideração do cuidado para com a vida, o caminho que a humanidade precisa fazer e refazer é reassumir a responsabilidade pelo cuidar. Na educação de crianças pequenas, essa tarefa deve ser assumida sem complexo de inferioridade. Esse caminho passa pelo compromisso e lealdade com a vida, e, por isso mesmo, de uma ética respeitosa comigo mesmo e com os outros, de um modo de relação cuidadosa com o ambiente e as diferentes formas de vida que habitam o planeta. Nesse sentido, precisamos (re)aprender o sentido ético e político das práticas de cuidado, a fim de recolocar em primeiro plano o compromisso e a lealdade para com a vida.

À luz dessas considerações, voltemos para a escola, mais especificamente, as escolas da infância, na quais as práticas de cuidado devem estar comprometidas com o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Nesse sentido, uma pedagogia do cuidar pressupõe a presença de

práticas pedagógicas que se orientam por uma ética do cuidado, e atravessam, na escola da infância, todas as relações educativas que ocorrem entre as/os mais velhas/os e as/os mais novas/os, entre adultas/os e crianças que compartilham de maneira respeitosa a pluralidade de culturas e de formas de vida.

Cuidado e Educação

As escolas da infância jamais escapam da questão que se coloca cotidianamente no convívio entre adultos/as e crianças, que repousa na tensão entre a presença e a ausência de uma ética do cuidado em suas relações educativas. Sendo vista primariamente como um local de guarda e tutela de filhas e filhos da classe trabalhadora, as creches foram se desenvolvendo na perspectiva simplista de manter as crianças alimentadas e seguras, enquanto suas mães, tias, avós, irmãs estavam trabalhando. Em outras palavras, com a inserção das mulheres no mundo do trabalho, as creches assumiram a função social de cuidar das crianças, que antes era realizada no âmbito doméstico e, muitas vezes, em condições precárias. Esse local de “cuidado” das crianças nasce da necessidade de mulheres ocuparem postos de trabalhos para aumentar ou sustentar suas famílias e, não necessariamente, pelo reconhecimento dos direitos das próprias crianças. No entanto, para Fúlvia Rosemberg (2015, p. 168):

A educação e o cuidado com a criança pequena, ao deixarem de ser concebidos como encargos restritos da esfera privada, passarão a ser objeto de normatização científica, de regulamentação e controles estatais, de

inclusão ou não na agenda de movimentos sociais e, portanto, um capítulo das políticas públicas, suscitando reivindicações, disputas e negociações por concepções e recursos entre atores sociais.

A partir disso, esses espaços que atendiam às crianças da classe trabalhadora foram esvaziados de seu sentido educativo, sendo vistos tão somente na perspectiva de assistir às necessidades de alimentação, higiene, descanso e lazer (KUHLMANN JUNIOR, 2005). Essa realidade favoreceu uma separação do cuidado e da educação, considerados práticas inconciliáveis, visto que também era perpassada por questões de classes sociais. Nos espaços de guarda e tutela de crianças pequenas, a função da creche era a de “cuidar” das crianças, isto é, atender às suas necessidades corporais; e a função do “pré” era a de “educar” as crianças, isto é, adestrar seus corpos e instruí-las por meio de conteúdos escolarizantes e preparatórios para a vida adulta. Não por acaso, as creches atendiam crianças pobres, filhas da classe trabalhadora; e as pré-escolas, crianças de classe média e alta.

Essa separação trouxe para as creches uma imagem preconceituosa desses espaços, que na ordem hierárquica das instituições educativas ocupavam uma posição de uma inferioridade em relação à pré-escola, pois o cuidado era visto como uma prática inferior dentro desse contexto educacional. Apartada de aspectos educacionais fundamentais para o pleno desenvolvimento das crianças, que busca se apoiar no conjunto de conhecimentos filosóficos, históricos e sociais como forma de transmissão da cultura, as creches se tornaram uma espécie de terra sagrada dos cuidados corporais, cuja

paisagem era marcada pela desvalorização do trabalho, a partir de uma política compensatória que jamais reconhece o cuidado como um direito humano inalienável. O problema, portanto, não está no caráter assistencial ou compensatório dessas práticas de cuidado corporal, em um contexto marcado pela exclusão e desigualdade social; mas na conservação, ao longo do tempo histórico, da forma com a qual essas práticas foram divididas e hierarquizadas na configuração de quem cuida e quem educa, de quem troca, limpa e alimenta e quem ensina, instrui e escolariza.

Se a desvalorização do cuidar é verdadeira no contexto educacional, em outras áreas do saber, que também lidam cotidianamente com o cuidado em sua prática social, curiosamente ocupam uma posição mais elevada na ordem hierárquica do trabalho, como a Medicina e a Enfermagem, por exemplo. Nesses campos de atuação, que também se pautam em práticas de cuidado, o reconhecimento profissional e a exigência de formação são incontestáveis socialmente e coibidas pela lei. O mesmo não acontece, evidentemente, com a Pedagogia, que, mesmo atuando diretamente no cuidado de crianças, tende a ser taxada como um saber inferior, mas necessário para o bom funcionamento da sociedade; moderno, mas pré-científico para exigir uma formação específica da educadora. O saber fazer do cuidado é visto, socialmente, como um saber banal, no sentido de que qualquer um/uma pode fazer, pela sua simplicidade e domesticidade. É necessário refletir acerca dos motivos que nos levaram a crer nessa visão distorcida e negativa da relação entre o processo formativo e as práticas de cuidado, entre a Pedagogia e o cuidar. Como destaca

Maranhão (2000), o cuidado é o elo entre a educação e a saúde. E, nesse sentido, as práticas de cuidado na Educação Infantil são o elo que une a educação e a manutenção da vida. A escola, portanto, é um lugar no qual esse elo jamais poderia ser rompido.

Na literatura sobre educação infantil, o cuidado também aparece como 'atenção com o corpo da criança' (ROSEMBERG, 1994, p. 72), o que revela a nossa dificuldade de escrever sobre a totalidade do ser humano, ou seja, separamos corpo e mente. O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural.

O cuidado tem muitos sentidos, e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros (MARANHÃO, 2000, p.118).

Na escola da infância, as práticas de cuidado versam, dentre outras coisas, acerca daquilo que pode ser considerado, para muitos, como algo comum e desinteressante: o choro, as trocas, as sujeiras, o sono, a alimentação, etc. Desse modo, tais aspectos da docência na Educação Infantil podem ser vistos como acessórios ao educar ou até mesmo como não profissionais, inclusive por aquelas/aqueles que assumem a responsabilidade pela educação das crianças. Ademais, não é mera coincidência o fato de que majoritariamente as profissionais que atuam nesse campo são mulheres, pois as qualificações para tal ocupação estiveram por muito tempo e ainda hoje estão ligadas supostamente à capacidade inata de amar as

crianças e a sua relação com o cuidado de (e não com) as crianças (ROSEMBERG, 2015).

Para Bitencourt, Lomba e Silva (2018), essa desprofissionalização da docência na Educação Infantil ocorre em função da identificação da atividade desenvolvida no trabalho com as tarefas realizadas no âmbito doméstico. Ou seja, as práticas de cuidado nesse caso, por se assemelharem às práticas usuais que são realizadas em casa, no espaço privado da vida humana, perdem seu caráter profissional e, portanto, deixam de ser valorizadas como um saber que demanda preparo e formação. Essa crítica não se limita apenas ao estado de coisas na sociedade capitalista, mas também pode ser estendida aos cursos de formação de professoras/es que, mesmo nas melhores universidades do país, tendem a negligenciar em seus currículos a profissionalidade docente com bebês e crianças na Educação Infantil (BITENCOURT; LOMBA; SILVA, 2018). Nesse sentido, Sayão (2005, p.163-164) afirma que:

Os vínculos da história da Educação Infantil com a guarda e a assistência e com a forma específica como se constituiu a nação brasileira borram e obscurecem o termo e as significações dele procedentes fazem com que pouco ou nada se debata ao longo dos cursos de formação de professores e professoras, em eventos acadêmicos e mesmo nas pesquisas. Parece que o cuidado virou tabu não pelo caráter sagrado que agrega – aquele do valor ético universal de que devemos cuidar de todos os seres humanos objetivando a valorização e a sobrevivência da “humanidade” –, mas talvez por seu caráter profano – ligado ao corpo e à afetividade. Portanto, alijado do debate tornou-se malvisto, mal utilizado, malfalado, esquecido,

conquanto as práticas de cuidado existam em diferentes espaços sociais.

A partir dessa reflexão, percebemos a consequência da constante dualidade presente em nossa sociedade, que define binômios e dicotomias que se estruturam de maneira não relacionável, como mente/corpo, razão/emoção e, nesse mesmo registro, cuidar/educar. Cuidar se torna o polo mais fraco dessa relação não relacionável, e, hierarquizado, ocupa a posição inferior diante do educar. Desse modo, o cuidado se constitui negativamente, em oposição à educação. Daí a importância do processo educativo em sua inteireza, isto é, de reconhecer o cuidado como parte constitutiva de cada ato educativo que ocorre cotidianamente com as crianças em instituições Educação Infantil, de modo a valorizar o humano como um todo; reconhecer que o corpo que imagina, que sente, que chora, que toca e se arrepia com o frio e se acolhe com o quente, que tem materialidade e textura, que pensa, que raciocina, que planeja, que conta, que projeta é um único e mesmo corpo.

Ocorre que a singularidade das ações e interações dentro dos espaços de Educação Infantil se faz de modo relacionável, na medida em que cuidar e educar são atividades correlativas. “A docência é interação, e as relações entre os professores e as crianças são relações de trabalho no ambiente escolar” (GOMES, 2015, p. 21). Pensar as práticas de cuidado dentro desses espaços nos permite compreender essa relação como uma troca de saberes, de afetividade e respeito pelo outro, que visa transmitir aquilo que nos humaniza como seres únicos e singulares. Na contramão dessa ética do cuidado,

perpetua-se o exercício do poder de adultos/as sobre as crianças, que permite e naturaliza o autoritarismo e o desrespeito para com a vida. Esse outro que aparece meramente como objeto da ação adulta não é inerte e passivo aos cuidados, mas antes ativa e protagonista, por meio de suas diversas linguagens que expressam de diversas maneiras. No entanto, para que isso ocorra, é preciso uma atitude respeitosa e sensível do/a adulto/a que sabe da importância das observações e interações, da importância de sua capacidade de escutar e responder, para o exercício de sua profissão. Em uma relação baseada na ética do cuidado, as práticas pedagógicas são solo fértil para que floresça a humanidade do humano.

Interação que exige presença, observação das crianças, escuta atenta e acompanhamento dos movimentos. Ser professora de bebês é estar em estado de atenção, de interpretação e investigação. É produzir subsídios para o desafio respeitando o tempo de cada um. É dar sentido ao que fazem e construir condições de ações mais complexas no tempo e espaço organizado para a criança. É considerar que os bebês comunicam com o corpo, com o olhar, com o choro, entre outras formas. Estar disponível para essa interação, respeitando a integridade das manifestações, é fundamental na constituição da docência com os bebês (GOMES, 2015, p. 27).

Tendo em vista essas colocações, nota-se que a educação e o cuidado estão imbricados nas relações e interações que ocorrem cotidianamente nesses espaços educativos. As práticas de cuidado não representam somente a condição necessária para a manutenção da vida, mas também uma possibilidade para a produção de

sentidos, no processo contínuo e reiterado de manter o ciclo vital de nosso corpo. Por isso, não há como separar esses dois conceitos nas práticas de cuidado, pois quando se cuida está educando e vice-versa. A experiência de cuidar e ser cuidado expressa a reciprocidade da relação entre adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil, uma vez que um não pode existir sem o outro.

Por essa razão, a tarefa de cuidar de forma alguma deveria ser diminuída ou colocada em rebaixamento na hierarquia social dos saberes. Assim como quem as realiza cotidianamente em sua profissão jamais deveria menosprezar a sua própria ocupação. Se compreendermos que essas práticas de cuidado estão para além da satisfação das necessidades do corpo, saberemos dar o devido valor para as práticas de cuidado, e reconhecer a importância social de quem as realiza. Cuidar faz parte de um processo de valorização da vida e do outro, e nesse sentido constitui o cerne de toda relação educativa.

Mulheres e homens podem, portanto, participar de uma infinidade de situações que envolvem as práticas de cuidado, pois, apesar de serem tratadas como tarefas tipicamente femininas, o que está em jogo é a vida, quando cuidamos e somos cuidados. As práticas de cuidado não são atos reflexos ou reações automáticas diante das necessidades de um corpo que demanda cuidado. Aprendemos a cuidar como aprendemos a andar de bicicleta ou a comer com talheres, pois trata-se de aprender uma prática cultural, que é transmitida de geração em geração. Por isso, os homens podem também aprender, sustentar e transmitir essas práticas, pois mesmo que, conforme Sayão (2005, p. 177), “não tenham experimentado situações de cuidado, os homens

poderiam aprender – e de fato aprendem – sobre os cuidados infantis”. A reflexão da autora nos faz pensar na reprodução sexista do lugar dos homens nas creches e pré-escolas, que na maioria das vezes assumem as turmas de crianças maiores, justamente porque demandam menos cuidado do que as menores. A teoria do instinto materno não se aplica ao instinto paterno. Mesmo sendo pais, os homens que atuam diretamente com crianças nas instituições de Educação Infantil majoritariamente cuidam das crianças que já sabem se cuidar sozinhas, que já sabem se trocar, ir ao banheiro, sentar-se à mesa e comer com talheres sem o auxílio de um adulto. Assim como na luta antirracista é preciso que os brancos reconheçam seus privilégios em uma sociedade estruturada pelo racismo, na luta antimachista é preciso que os homens reconheçam seus privilégios em uma sociedade machista, que os exime da responsabilidade pessoal e coletiva de cuidar dos recém-chegados ao mundo. Na perspectiva de uma educação emancipadora, cabe também aos homens se emanciparem dessa posição que os hierarquiza, como aqueles que não sabem ou não levam jeito para o cuidar. O cuidado, nessa perspectiva, deve ser desempenhado por todas e todos que se dispuserem a uma relação ética, responsável e responsiva, com os/as mais novos/as, sem limitação de gênero, raça ou classe social.

Essa compreensão é ainda distante da realidade de muitas creches e pré-escolas que, justamente pela reprodução de modelos sexistas, dividem e hierarquizam o trabalho docente entre homens e mulheres. Lessa e Buss-Simão (2021, p. 13) chamam atenção para este fato,

ao considerarem que as ocupações de homens e mulheres em instituições de Educação Infantil são

[...] demarcadas por relações de gênero. Isto aponta para uma ação pedagógica que busque, em sua práxis, modos de trabalhar as fronteiras que questionem, desafiem e superem as relações baseadas em oposições e divisões de gênero.

As práticas de cuidado devem estar, na perspectiva de uma educação emancipadora, comprometidas com a responsabilidade da não continuidade de modelos sexistas, que são naturalizados e reproduzidos no interior das escolas da infância.

Ao refletirem a respeito das dimensões do cuidado nas relações da Educação Infantil, Lessa e Buss-Simão (2021) analisam práticas que carregam aspectos essenciais da manutenção e da qualidade de vida, e que, ao mesmo tempo, são simples ações do cotidiano. Uma dessas ações analisadas pelas autoras é o comer. As práticas de alimentação, para além das necessidades do nosso corpo, atravessam os campos político, econômico, social e pedagógico.

Nesse sentido, a importância que o comer tem nos contextos coletivos de Educação Infantil relaciona-se tanto a um sentido elementar do nutrir para se manter vivo, quanto a um sentido social e, pedagógico portanto, educativo e a própria vida somente pode ser pensada dentro da nutrição do corpo; viver, significa nutrir o corpo (LESSA; BUSS-SIMÃO, 2021, p. 9).

Com esse exemplo, podemos perceber que, nos momentos de alimentação, nutrimos a vida das crianças e a própria infância; interagimos com os objetos dessa prática, com outras crianças e outros/as adultos/as, e nessa interação há um encontro de culturas diversas que se conciliam na mesma refeição. A língua e o pensamento latinos nos oferecem uma palavra para pensar esses momentos de alimentação na creche e na pré-escola: *convivium*. Reunir-se com seus pares para comer e beber juntos era, para os latinos, um *convivium*, daí algumas vezes o termo ser também traduzido por festa. Cícero traduz o *Banquete* (*συμποσιον*) de Platão, que literalmente significa beber junto, por *convivium*. Se tivéssemos em mente a experiência de comer juntos no mundo antigo, talvez a organização do espaço e do tempo da alimentação nas instituições de Educação Infantil seria completamente diferente. Comer junto, compartilhar a mesa com meus pares no ato de comer, é fornecer alimento para o corpo em sua inteireza, não apenas para seu aspecto biológico, mas também para seu aspecto anímico, que afeta e é afetado pelas ideias que nascem do corpo (ESPINOSA, 2008). Quando as crianças comem juntas na creche e pré-escola, elas estão se nutrindo de quê? Como o espaço e o tempo são organizados para que elas vivenciem esse momento alegria e delicioso de conviver com seus pares? De forma a homogeneizar as práticas alimentares em horários rígidos e cardápios padronizados, por uma nutricionista preocupada exclusivamente com o valor nutricional dos alimentos, ou contemplando a diversidade de práticas alimentares da cultura brasileira e de outros povos que passam a habitar a creche na presença de uma criança cujos pais, na condição de estrangeiros ou refugiados, vieram

morar perto de nós? Uma partilha de afetos, culturas e vivências se mesclam nesses momentos, em que tradições, valores, experiências e diferenças econômicas sentam-se junto à mesa.

Nesse sentido, o ato da alimentação nos espaços de Educação Infantil abrange um aspecto existencial, que vai para além da nutrição do corpo. A separação de um espaço e tempo para que as crianças se ocupem com a comida para dar um descanso ao adulto responsável, enquanto outro lhe substitui e supervisiona de braços cruzados esse momento para garantir a ordem e o cumprimento do horário, é perder uma oportunidade preciosa de conviver com as crianças. Ter essa compreensão exige da educadora e do educador uma postura crítica e filosófica diante da vida, que se recusa a entender o ato de comer como uma simples prática de cuidado, que se repete automaticamente todos os dias. Assim, mais do que ingerir uma quantidade de proteínas, carboidratos e gordura necessária a cada faixa etária, comer é uma prática cultural que, em nossa rica diversidade, jamais deveria ser homogeneizada, ainda que pudesse se justificar por sua racionalidade administrativa, no intuito de otimizar a gestão do espaço e do tempo de bebês e crianças pequenas nas escolas da infância.

Vários outros exemplos de ações cotidianas vão corroborar com o destaque das sutilezas das práticas de cuidado na Educação Infantil. Compreende-se que tais ações carregam uma ética de valorização do outro, do ambiente, das relações respeitadas e das interações em múltiplas formas; e, por isso, devem ser objeto constante da reflexão de adultos/as que convivem com as crianças nessas instituições. As práticas de cuidado, nessa perspectiva, se fortificam por uma ética que permite

compreender o ser humano em sua inteireza e plenitude e, por isso mesmo, desenvolver a coerência do agir responsável e responsiva com as crianças em instituições de Educação Infantil. Desse modo, exercitamo-nos a colocar em protagonismo as necessidades de cuidado dos outros, realçadas por eles mesmos, manifestando a sensibilidade humana, a escuta, para que a vulnerabilidade humana seja cuidada dentro de uma generosidade partilhada. Marcondes (2015, p. 121) revela essa atitude de uma forma necessária, ao compartilhar que:

As práticas sociais de cuidado caracterizam-se pela interação face a face entre quem cuida e quem é cuidado, em um contexto de interdependência, o que significa que todos devem cuidar e que todos demandam, em alguma medida, cuidado.

É essa característica de dependência e vulnerabilidade que o cuidado traz para os seres humanos. E é justamente essa realidade que está em falta nas relações atuais, em que o humano e o ambiente são tão descuidados frente às ações das políticas públicas.

Considerações finais

Durante muito tempo, as narrativas acerca dos cuidados com as crianças pequenas se apoiaram em referências com enfoque biológico do desenvolvimento humano, passando desde a atestação de doenças transmissíveis e/ou síndromes; vacinação; seguido de um acompanhamento *etapista* do crescimento do corpo físico e das capacidades cognitivas; e articuladas também ao

processo nutricional e aos hábitos, normas e práticas de higiene física e ambiental, sem desconsiderar as práticas de prevenção de acidentes.

Tais práticas, relacionadas a uma visão médico-higienista, estão ligadas a uma visão de cuidado como proteção, que, por vezes, cerceia as potencialidades infantis, pois ainda estão atreladas a uma perspectiva de infância como incompletude, carência e fragilidade; e a criança como ser “em desenvolvimento”, que segue um *script* pré-estabelecido, até a maturação completa, isto é, a idade adulta. A escolha dos atos de cuidado tem sempre uma intencionalidade, e essa pode ser alargada, entendida pela perspectiva cultural, e pela alteridade, ofertando aos outros, às crianças, as práticas de atenção, zelo, carinho e suprimento de suas necessidades, corporais e afetivas, de acordo com suas demandas, e não com a visão colonialista de torná-las civilizadas.

A Pedagogia do cuidado aqui defendida é um ato de lealdade e de amizade com as crianças, na qual partimos da pergunta: “como as crianças gostariam de ser cuidadas?” Partindo da preocupação se elas estão confortáveis com nossas práticas de cuidado, sem desconsiderar que a forma como cada criança responde aos nossos cuidados não depende apenas de suas necessidades individuais, mas de suas experiências anteriores e vivências coletivas. Os processos de cuidados em nossa sociedade são sócio-históricos, e estão de acordo com a cultura que sedimenta as características de um povo, de modo que isso inclui seus marcadores sociais de gênero, classe e raça, que estruturam nossos modos de ser, pensar e agir.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BATISTA, Eduardo Pereira. **Entre a fragilidade da educação e a potência da escola**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo, 2021.
- BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SILVA, Isabel de Oliveira. Tornar-se professora da educação infantil: interfaces entre as experiências de vida e as experiências de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo. *In*: CARVALHO, Levindo Diniz; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Infâncias, crianças e educação**: discussões contemporâneas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018. p. 21-28.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes; 1999.
- CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **Formações de Narizinho - Pedagogias do cuidado**. YouTube, 10 de março de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rF66zL1iVX8&t=5117s> Acesso em: 17 out. 2022.
- ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GOMES, Marta Quintanilha. Sobre docência e ser professora de bebês. **Revista Eventos Pedagógicos**: Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva, v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 17-29, ago./out. 2015.
- KUHLMANN JR., Moisés. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. **Cadernos de Pesquisa**, 35, 239-242, 2005.
- LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero e geração: dimensões do cuidado nas relações educativas na Educação Infantil. **Educação em Revista**

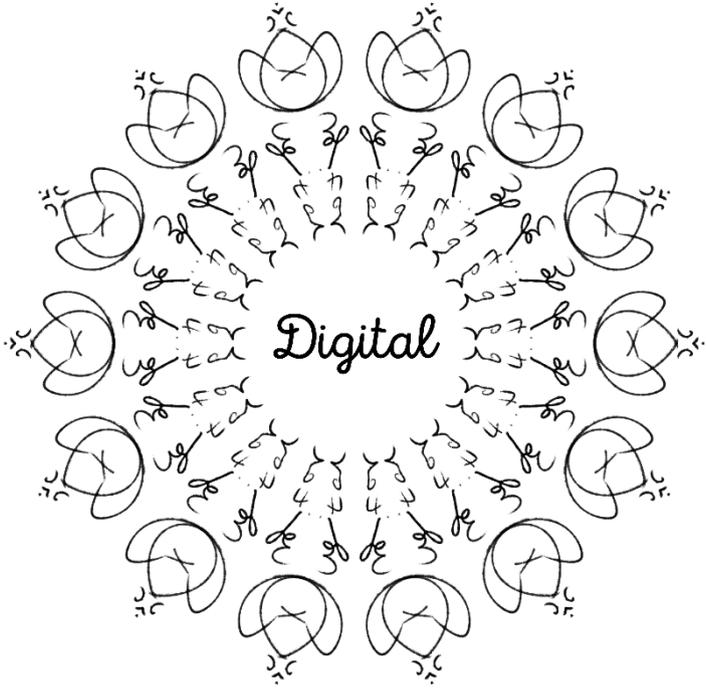
[online]. 2021, v. 37. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469825804>. Acesso em: 17 out. 2022.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O Cuidado como elo entre a saúde e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p.115-33, dez. 2000.

MARCONDES, Mariana Mazzini. A política de creches do PAC-2 e o cuidado: análise na perspectivada indivisibilidade e interdependência de direitos. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. p. 115-135.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. p. 163-183.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: Um estudo de professores em creche**. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2005.



EPISÓDIO 3

Crianças e a vida reclusa na pandemia: notas sobre as tecnologias digitais e o brincar

Cleriston Izidro dos Anjos
Deise Juliana Francisco

Este capítulo discute a relação de crianças com dispositivos digitais, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva em torno da Educação Infantil. Instigados pelo contexto pandêmico de COVID-19¹, percebemos o enlace

¹ Para aprofundamento das discussões sobre as crianças e a pandemia, recomenda-se a leitura das seguintes produções: Dossiê “As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia” (SANTOS; SARAIVA, 2020); Dossiê “Educação infantil em tempos de Pandemia” (ANJOS; PEREIRA, 2021); “Caderno de Direitos Retorno à creche e à escola: Direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os” (MELLO; NEGREIROS; ANJOS, 2020); “Resistir para/com a infância continuar a existir: transcrição de 21 lives sobre infâncias e Educação Infantil na pandemia de COVID-19” (SANTOS; SILVA; FARIA, 2020); “Maternidades plurais: Os diferentes relatos aventuras e oceanos das mães cientistas na pandemia” (SOARES; CIDADE; CARDOSO, 2020); “Mulheres-mães em luta por moradia e a educação das crianças de 0 a 10 anos na cidade: relações antes e durante a Pandemia de COVID-19” (ANJOS; GOBBI, 2021); “Necropolítica e as crianças negras: ensaios na pandemia” (SOUZA; ANJOS; CORREA, 2022); “Infância (s) e educação infantil em tempos de pandemia: um olhar sobre as produções acadêmicas (2020-2021)” (FERRAZ; CARVALHO; ANJOS; CARVALHO, 2022); dentre outras.

das tecnologias digitais com o campo da educação. A necessidade de reclusão para evitar a propagação do vírus Sars-CoV-2, além de ter acentuado diversos problemas sociais e educacionais presentes em nossa sociedade, afetou as instituições educacionais que, no Brasil, representam o principal equipamento de atendimento às crianças pequenas desde bebês, já que nossas políticas e diálogos intersetoriais de atendimento às crianças são ainda um grande desafio da realidade brasileira.

Na tentativa de amenizar os problemas educacionais, surgiram propostas de atividades emergenciais com o uso de tecnologias digitais, o que potencializou um debate já existente no campo: as crianças devem ou não ter contato com as tecnologias digitais na Educação Infantil? A resposta para essa questão não é tão simples: primeiro, porque o uso de tecnologias digitais precisa considerar os princípios e especificidades da primeira etapa da Educação Básica; segundo, porque as brincadeiras e as interações sociais são eixos do currículo e exigem presencialidade; e, terceiro, porque ainda existem muitos excluídos digitais no país, em decorrência do grande número de excluídos sociais (ANJOS, 2015; ANJOS; FRANCISCO, 2021). A exclusão digital, como dimensão da exclusão social, não afeta somente a vida das crianças, mas de suas famílias. Por exemplo, há pessoas que sequer conseguiram ter acesso aos benefícios sociais, porque não têm internet ou acesso a equipamentos como smartphones e computadores.

Além dessas discussões, procuramos nos reportar ao debate acerca de como a sociedade do controle é articulada com os Big Data e com o estímulo ao consumo

infantil, aspectos que nos levam a enfatizar o brincar como atividade livre e espontânea das crianças, além de tecermos algumas notas referentes aos cuidados a se ter na vida digital contemporânea.

Pandemia: a vida reclusa no dia a dia das crianças

As crianças, durante o período pandêmico causado pelo novo coronavírus (COVID-19), sentiram os efeitos do isolamento e do distanciamento físico, na medida em que não participaram da vida social presencial, incluindo a impossibilidade de frequentar as instituições de Educação Infantil. Ao tratarmos da questão considerando os marcadores da diferença - raça, classe social, gênero, idade, dentre outros -, percebemos que o contexto pandêmico acentuou ainda mais o abismo existente entre ricos e pobres, lugar em que se verificam desigualdades quanto à segurança alimentar, acesso à moradia, condições de saneamento básico e proteção contra violência.

Segundo Bel Levy (2022), os dados de 2020-2021 coletados pelo Sistema de Informação da Mortalidade, que foram revisados pelo Ministério da Saúde e analisados por Cristiano Boccolini e Patricia Boccolini - coordenadores do Observa Infância, indicam que, no auge da pandemia, a Covid-19 matou duas crianças menores de cinco anos de idade por dia no Brasil. Dessas mortes, quase 50% estão concentradas na região nordeste do país.

O estudo feito pela União das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), publicado em março de 2022, indica que as crianças e os adolescentes foram as/os que mais sofreram com os efeitos da pobreza monetária no Brasil,

especialmente nos períodos em que foram suspensos ou reduzidos os benefícios sociais.

Como resultado do aumento do número de pessoas em situação de pobreza extrema e da fome, cresceram também os casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2022), bem como se elevam os índices de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil no Brasil (TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO, 2022).

Há indícios de que a impossibilidade da participação das crianças no cotidiano educacional infantil também trouxe consequências para seu desenvolvimento pleno. Os efeitos se manifestaram na saúde mental, em processos de socialização e nas aprendizagens coletivas vividas no contexto das instituições educativas, embora seja preciso reconhecer que as crianças viveram outras experiências em suas casas, que podem ter propiciado outros tipos de aprendizagens, diferentes daquelas vividas na escola da infância.

O documento da FIOCRUZ intitulado “Crianças na pandemia COVID-19” (2020) afirma que as repercussões psicossociais da pandemia atingiram todas as crianças, mas não de forma igual ou equivalente, na medida em que houve a produção ou mesmo aumento das condições de vulnerabilidade na(s) experiência(s) da(s) infância(s). Destacam-se as situações de migração, refugiamiento, deficiências, condições específicas de saúde e de pobreza, pois nestas se acentuaram a fragilização das redes de apoio e de manutenção dos direitos.

A UNICEF solicitou desenhos para crianças acerca do período de isolamento, tratando de “Sentimentos no Papel”. Uma das imagens é trazida aqui para dar

visibilidade às significações construídas por uma criança daqueles momentos:

Imagem 1: Desenho de Edgard Vinícius.

Edgard Vinícius, 4 anos – Maceió, AL



© Edgard Vinícius

"Eu fiz um aquário e eu preso. Eu ia pegar uma sardinha pra minha mãe e todos os bichos abriam a porta pra me comer."

Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/sentimentos-no-papel>.

Assim como Edgard Vinícius, outras crianças tiveram manifestações de emoções e comportamentos por ficarem em casa. Folino *et al.* (2021) identificaram que crianças brasileiras de 8 a 10 anos citaram preocupação, receio, medo, tristeza, saudades e "o sentimento de nervosismo em relação ao vírus foi expresso em trechos, como 'Sinto um pouco de frio na barriga, porque dá um

nervosismo, tipo ‘ui, sai pra lá’. Como se fosse um encosto, né?” (p. 5).

Em termos psicossociais, o documento destaca que as crianças manifestaram: “dificuldades de concentração, irritabilidade, medo, inquietação, tédio, sensação de solidão, alterações no padrão de sono e alimentação” (FIOCRUZ, 2020, p. 4). Além disto, Mata *et al.* (2020, p. 2) relatam outras questões, a saber: “maior apego aos pais ou aos responsáveis, (...) e maior tempo de exposição às telas”.

Tais ocorrências não podem ser tratadas como reações patológicas que necessitam intervenção, mas como reações adaptativas ao momento vivido. Da mesma forma, não são apenas individuais, mas reflexos de questões amplas, que devem ser tratadas no coletivo por meio de políticas, redes de apoio e construção de estratégias psicossociais de enfrentamento à pandemia e a seus efeitos.

Neste sentido, podemos perguntar; "O que será que as crianças pensam sobre o momento pandêmico vivido"? É interessante, assim, ouvir as representações e concepções de crianças sobre doença, saúde e vírus. Folino *et al.* (2021) ouviram crianças cariocas para entender o que elas pensavam sobre a pandemia. Na revisão de literatura, constataram que as concepções mudam conforme a faixa etária, e que há definições elaboradas a respeito de saúde, para além da mera negação da doença, ou seja, estar saudável não se refere a não estar doente, mas a uma situação mais complexa, relacionada com bem-estar e humor, inclusive.

Conforme Dalton, Rapa e Stein (2020), as crianças pequenas entre 04 e 07 anos costumam ter “pensamento mágico”, e pensam que o adoecer tem relação com seu

comportamento, como se adoecer fosse uma consequência de a criança ter se comportado inadequadamente. Desta forma, aos adultos, ao conversarem com crianças pequenas, é aconselhável, além do cuidado com a linguagem e as informações verdadeiras dadas às crianças, verificar como a criança está significando aquele episódio de adoecimento, para não se culpabilizar pelo que ocorre consigo ou com familiares.

Nas entrevistas, as crianças cariocas demonstraram ter consciência dos riscos e cuidados quanto ao coronavírus, sentindo medo tanto de contrair quanto de transmitir o vírus. As crianças menores não diferenciavam a causa da consequência, no caso específico, não distinguiam o vírus da doença provocada. Da mesma forma, não diferenciavam vírus e bactérias. É ainda digno de nota a influência dos meios de comunicação na construção das concepções infantis (SCHUMACHER; BRUM, 2017).

A análise das concepções e preocupações das crianças abre uma possibilidade de criação de programas e ações de promoção de saúde direcionadas para o público específico, bem como promover engajamento nas práticas de cuidado e terapêuticas, tanto de educadores, responsáveis, trabalhadoras/es de saúde e produtoras/es de material informativo direcionado para crianças. Conforme Mata *et al.* (2020, p. 5):

A comunicação familiar apresenta efeito amenizador dos medos e das inseguranças que as crianças podem estar sofrendo, ou seja, é necessário que os pais e os cuidadores também se conscientizem e saibam entender que esse é um processo delicado e novo para esse século, tornando-se

importante a abertura de fala para que as crianças possam externar seus sentimentos.

As desigualdades sociais foram ampliadas na pandemia, bem como o fosso digital, sendo verificadas dificuldades de acesso a equipamentos digitais e internet em diversos contextos e cotidianos. Além disso, ao manter-se em casa com familiares, algumas crianças, a depender de sua classe social, mantiveram contato com telas de forma mais frequente do que costumavam (MINUJÍN; PAZ, 2021; PONTE; NEVES, 2020).

A partir desta contextualização, enunciamos o objetivo do presente trabalho, que é o de discutir a relação de crianças com dispositivos digitais, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, em torno do eixo da Educação Infantil. Instigados pelo contexto pandêmico de COVID-19, percebemos o enlace das tecnologias com o campo da educação e sua relação com o brincar. Para circundar esta questão, vamos propor uma mirada sobre Educação Infantil e o brincar mediado por tecnologias digitais e os Big Data.

Educação Infantil e o brincar mediado por tecnologias em tempos de pandemia

O uso de tecnologias digitais na Educação Infantil é controverso, em especial a partir da perspectiva de gerenciamento do uso, do tempo e da qualidade da interação das crianças com os artefatos tecnológicos. De modo geral, muito se questiona se as crianças devem ou não devem usar as tecnologias digitais, a qual foi, e tem sido bastante utilizada como um argumento de

instituições privadas de educação no geral e, especificamente, de Educação Infantil, como um atrativo para as famílias. Nesse ínterim, quando se tem nas propagandas das instituições atividades de “informática” para crianças pequenas e pequenininhas, bem como “*tablet* incluso na matrícula”, estamos nos deparando com algumas das estratégias de marketing utilizadas para conquistar a adesão das famílias das crianças, a partir da justificativa de prepará-las para o futuro e para o mercado de trabalho.

Neste contexto, há alguns aspectos que gostaríamos de problematizar: primeiramente, a visão de tecnologias digitais como sinônimo de inovação e como artefatos que, por si só, podem transformar as instituições educacionais em espaços inovadores, agradáveis e atrativos para as crianças. Em segundo lugar, há interesses do mercado de tecnologias no campo educacional e na produção de materiais educacionais, e isso precisa ser levado em consideração.

Os dispositivos digitais por si só não vão fazer nada pela educação, independentemente da etapa da Educação Básica ou do Ensino Superior. É preciso desconstruir a ideia de que a mera distribuição de equipamentos tecnológicos ou a instalação de serviços de internet nas instituições educacionais vão transformá-las em espaços diferentes. Sem investimentos na formação docente e valorização das/os profissionais que atuam com as crianças pequenas, os equipamentos tecnológicos continuarão sendo utilizados em práticas educativas obsoletas, e que desconsideram os interesses e as necessidades das crianças pequenas.

Os argumentos acerca do uso ou não das tecnologias digitais também se dividem entre os que defendem as brincadeiras tradicionais e os que defendem os jogos eletrônicos nos dispositivos digitais. Neste caso, a questão que se coloca é: quem está olhando para as crianças? Anjos (2015) parte do princípio de que um modo de brincar não exclui ou se contrapõe ao outro, ou seja, as brincadeiras e brinquedos tradicionais podem ser tão importantes e significativos como determinadas experiências com as tecnologias digitais; e, por esse motivo, o autor defende que precisamos olhar mais para as crianças e estar com elas, para que possamos compreender o que as crianças buscam nesses recursos digitais, ou seja, quais são seus interesses e necessidades.

Outra discussão que se coloca é como as tecnologias preparam produtos para as crianças consumirem, tendo em vista que, para esse público, tem grande produção de elementos, o que insere a criança de forma inequívoca em padrões de consumo. Isto é bastante presente nas propagandas embutidas no meio dos jogos digitais gratuitos, nas plataformas e nos vídeos dos *youtubers*.

O canal Luccas Toon², por exemplo, apresenta uma diversificação de produtos que se referem a vídeos, shows, filmes, produtos alimentícios, roupas etc. Para Inacio *et al.* (2019, p. 47),

A Indústria Cultural sobrevive em sua lógica de mercado, dos interesses capitalistas voltados ao capital comercial, descarte e produção de necessidades e desejos de compra,

² Para conhecer o canal, acesse: <https://www.youtube.com/user/luccasneto?reload=9>

promove uma postura de consumidor passivo frente ao mundo. As crianças são afetadas pelas propagandas midiáticas e nelas encontram referências à construção da própria identidade cultural, moldando-se de acordo com os modismos subjacentes.

Desta forma, o uso lúdico faz a intermediação do consumo, de forma inconsciente. Este aspecto deve ser pensado e discutido juntamente com as crianças, de modo crítico e ativo, na medida do entendimento da criança e de sua vulnerabilidade.

Em termos de saúde, o documento da Sociedade Brasileira de Pediatria, intitulado “#Menos Telas #Mais saúde”, aponta diretrizes quanto ao uso de telas por crianças e adolescentes, orientando seu uso:

- Evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade (nem passivamente!);
- Crianças com idades entre 2 e 5 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1 hora/dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores/responsáveis;
- Crianças com idades entre 6 e 10 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1-2 horas/dia, sempre com supervisão de pais/responsáveis;
- Adolescentes com idades entre 11 e 18 anos, limitar o tempo de telas e jogos de videogames a 2-3 horas/dia, e nunca deixar “virar a noite” jogando;
- Não permitir que as crianças e adolescentes fiquem isolados nos quartos com televisão, computador, tablet, celular, smartphones ou com uso de webcam; estimular o uso nos locais comuns da casa;
- Para todas as idades: nada de telas durante as refeições e desconectar 1-2 horas antes de dormir;
- Oferecer alternativas para atividades esportivas, exercícios ao ar livre ou em contato direto com a natureza, sempre com supervisão responsável (SBP, 2020, p. 07).

Tal recomendação tem se mostrado de difícil execução por parte das famílias. Em termos de Educação Infantil, a recomendação é de que os recursos tecnológicos sejam usados majoritariamente como forma de comunicação entre instituição de Educação Infantil e famílias, para que o trabalho seja feito de forma interativa e partilhada com adulto/as responsáveis e as/os profissionais.

Na pandemia, começou-se a aventar a possibilidade de pensar Educação Infantil remota, com algumas pessoas que têm se levantado para defender aulas remotas para Educação Infantil de um modo geral. Um dos argumentos que se materializa refere-se às experiências de ensino remoto em outras etapas da Educação Básica e no Ensino Superior. Podemos pensar que este argumento desconsidera as especificidades desta primeira etapa da Educação Básica e os princípios da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica.

Anjos (2015) aponta que precisamos refletir acerca da necessidade de olhar para os interesses e as necessidades das crianças quando elas têm a possibilidade de acessar algum dispositivo tecnológico. Nesse contexto, há pesquisas que analisam os aplicativos que são utilizados, com o intuito de lhes ensinar determinados assuntos ou habilidades, mas ainda são escassas as investigações que focam nas relações construídas por elas com esses aparatos digitais a partir de seus interesses.

A pergunta pode ser centrada em quais são os interesses, quais são as necessidades, o que as crianças fazem quando elas têm acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação que elas mesmas buscam. Este pode ser um ponto de partida para se pensar se é importante que as crianças tenham contato e acesso às

tecnologias ou não. Então, o foco é a criança, e não a tecnologia, os dois em relação (ANJOS, 2015).

A literatura também aponta que a metodologia na utilização dos recursos digitais na Educação Infantil é relevante, para que haja um uso lúdico dos recursos. São citados jogos e atividades em que as crianças tenham autonomia e possam ser protagonistas no uso de aplicativos.

As tecnologias móveis têm sido foco de inúmeras pesquisas, na medida em que são mais adequadas para manipulação infantil, quando se leva em consideração as características desses artefatos: mobilidade, praticidade, facilidade, diversão e diversidade de aplicativos, dentre outras (LANZI; FERNEDA; VIDOTTI (2011). A exemplo, Muller (2015) focou na relação de crianças da Educação Infantil com *tablets* e *laptops*, quando estes foram disponibilizados como brinquedos na sala de referência. As atividades desenvolvidas foram fotografar, gravar áudios, vídeos e jogar, na perspectiva do multiletramento. Mesmo quando a abordagem da proposta era individual, as crianças fizeram uso social dos equipamentos digitais, a exemplo da pesquisa realizada por Ozçakir (2019), quando o/a professor/a distribuiu individualmente os equipamentos para as crianças, mas estas partilharam suas ações com outras crianças, perguntando das estratégias de uso e outras questões.

As tecnologias digitais podem estar disponíveis para as crianças, assim como outros elementos da Cultura, mas não em substituição a eles; podem estar junto com os livros de literatura infantil, com o lápis de cor, os papéis

ou outros materiais, desde que resguardadas as características do brincar³.

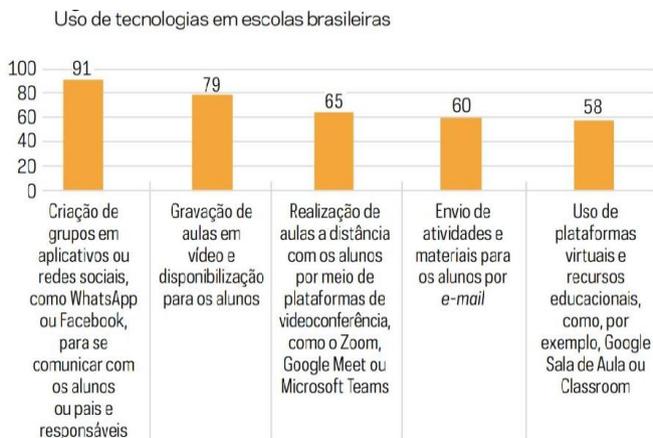
Precisamos considerar os princípios e especificidades da primeira etapa da Educação Básica. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), a brincadeira e as interações são os eixos do currículo; e, para que haja interação social, pressupõe-se que precisa de mais de um sujeito interagindo.

Sociedade de controle e os *Big Data*

Lemos (2020) discute que estamos vivendo um processo de subjetivação diferenciado, que ocorre na relação com a cultura digital contemporânea, quando usamos plataformas dos *Big Data*. A este regime de agenciamento de condutas, o autor denomina PDPA (acrônimo para Plataformização, Dataficação, Performatividade Algorítmica). Nossas condutas são aprendidas por algoritmos, que acabam por promover condutas para nós mesmos/as gerando bolhas de relacionamento e de influências, em um movimento de governança algorítmica. Neste sentido, a noção de tecnologia extrapola a ideia de neutralidade e aponta que as ações dos algorítmicos são/podem ser preconceituosas (racistas, sexistas, homofóbicas, misóginas, aprofóbicas, etc.).

³ Para Brougère (2006; 1998), essas características são: metacomunicação, presença de regras, frivolidade e flexibilidade e as possibilidades da incerteza e de tomada de decisões.

Evangelista e Silveira (2022) discutem, com grande preocupação, a entrada de corporações de tecnologias digitais no campo educacional. As chamadas *Big Teach* são grandes corporações de tecnologia, nomeadamente *Google, Facebook, Amazon e Palantir*, que ocuparam lugar de destaque na disponibilização de aplicativos e plataformas de comunicação e de educação no período da pandemia por COVID-19. Neste período, houve venda de pacotes para instituições educacionais, e a oferta de serviços e aplicativos “gratuitos”, que tiveram como contrapartida para as empresas o envio de dados pessoais dos usuários, envolvendo perfis e usos. Uma pesquisa brasileira apresenta os seguintes dados referentes ao uso de tecnologias nas escolas no ano de 2020:



Fonte: Cetic.br|NIC.br (2020).

Podemos perceber como as grandes empresas com seus serviços e plataformas estiveram presentes nas escolas. Neste caso, reflete-se como tal alternativa possibilita o “controle, monitoramento e vigilância da

população e o quanto a educação pode angariar instrutores para algoritmos de forma involuntária” (FERREIRA; FRANCISCO, 2021, p. 87), numa perspectiva de monetização dos dados pessoais. Neste sentido, as aprendizagens dos/as estudantes, as suas escolhas e as dos/as gestores/as, professores e professoras são transmitidas para as plataformas proprietárias, gratuitamente. A dependência se manifesta, também, nas formações para docentes, que têm sido dadas nas próprias plataformas, de forma padronizada e fidelizada.

O CGI.br (2022) discute os sentidos da plataformização para a educação em sua relação com o Estado. No momento em que o Estado se afasta de suas funções de manter e prezar pela educação, as plataformas colocam-se como executoras mais capazes e econômicas para o trato com as aprendizagens:

Em um contexto de pressão política pela redução dos investimentos estatais em infraestrutura, atores corporativos têm se imposto, tanto como tecnicamente mais capazes, como por serem detentores de servidores e softwares usados na plataformização de serviços educativos. Conseguem essa vantagem justamente por auferirem lucros e manterem infraestrutura dedicadas a prestarem serviços de publicidade em redes sociais. Esse arranjo, em que o Estado muda de papel de mantenedor de sistemas educacionais para contratante de serviços de educação, é tratado por alguns autores como um processo de privatização branca (CGI, 2022, p.7).

Trata-se de um movimento de terceirização imposto ao cidadão que precisa aderir aos contratos firmados pelo poder público junto às plataformas do mercado privado,

para poder usufruir de seu direito à educação: “correndo o risco de não ter sua necessidade atendida caso não dê o consentimento automático exigido pelos sistemas” (CGI.br, 2022, p.15). A falta de publicização e de transparência sobre como os dados são trabalhados pelos algoritmos, a extração de dados públicos e pessoais criam uma zona de instabilidade envolvida em um manto de neutralidade, que dificulta a produção de pesquisas e a democratização necessária da educação. Isto possibilita a emergência de um colonialismo de dados, numa perda da soberania dos dados pelos estados locais.

Há falta de legislação específica para a regulamentação das tecnologias digitais na educação, na reflexão da inteligência artificial, na mercantilização dos dados e perda de privacidade, o que impacta no uso consciente por parte da comunidade educacional. O CGI.br (2022) aponta alguns dispositivos legais que circundam a questão, e podem ser úteis na constituição de cuidados éticos, no planejamento de formações específicas para gestores/as e comunidade educacional, a saber:

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996). (...) Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil (BRASIL 2014a). (...) Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências (BRASIL, 2014b). (...) Resolução de 2019 da UNESCO (...) Decreto n. 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências (BRASIL, 2017). (...) Decreto n. 9.319, de 21 de março de 2018. Institui o Sistema Nacional para a Transformação Digital e

estabelece a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital (BRASIL, 2018a). (...) Lei n. 14.109, de 16 de dezembro de 2020. Altera as Leis n. 9.472, de 16 de julho de 1997, e 9.998, de 17 de agosto de 2000, para dispor sobre a finalidade, a destinação dos recursos, a administração e os objetivos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust) (BRASIL, 2020). (...) Lei n. 14.180, de 1º de julho 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada (BRASIL, 2021b). (...) Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública.

A necessária educação digital para o uso consciente das tecnologias digitais passa pela análise das plataformas e suas implicações econômicas, políticas e sociais, bem como subjetivas. No caso da educação, muitos e muitas dirigentes não estão atentos e atentas para a realidade do colonialismo de dados, e possibilitam a emergência de aumento e proliferação das estratégias do capitalismo de vigilância.

Desta forma, torna-se cada vez mais relevante pontuar os direitos das crianças e adolescentes nos ambientes digitais. Aqui temos que pensar na exploração comercial, publicidade com crianças e marketing baseado em dados (CGi.br, 2022). A perspectiva da criança deve ser levada em consideração para a formulação das políticas de cuidado e uso de dispositivos na educação.

A questão da proteção da imagem, da identidade, dos dados pessoais e de familiares é bastante sensível no caso das crianças pequenas, na medida em que elas, a depender da idade, ainda não conseguem se proteger, estando em

situação de vulnerabilidade, em termos de acesso a conteúdos inadequados para a idade e/ou ilegais; condutas inadequadas; contato com pessoas com interesses potencialmente danosos para as crianças; bem como consumo de produtos infantis e jogos sem consentimento dos/as responsáveis. Em termos de logaritmos, a indicação de conteúdos e formas de conduta pode ser danosa, por não levar em conta o desenvolvimento da criança, bem como riscos a privacidades.

Desta forma, o convite que este capítulo faz é para a reflexão acerca do uso das tecnologias digitais por crianças, entendendo-as como partícipes do processo, bem como a atuação das agências de cuidados e de proteção à infância, no sentido de entender, promover e discutir a sociedade de consumo e a atuação da inteligência artificial na vida contemporânea.

Referências

ANJOS, Cleriston Izidoro. **Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2015.

ANJOS, Cleriston Izidoro; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79007>. Acesso em: 22/03/2022.

ANJOS, Cleriston Izidoro; GOBBI, Márcia. A. Mulheres-mães em luta por moradia e a educação das crianças de 0 a 10 anos na cidade: relações antes e durante a Pandemia de COVID-19. *In*: GOBBI, Márcia.; TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Pensar infâncias na cidade em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021. Disponível em: https://naueditora.com.br/ebook_gratuito/pensar-infancias-na-cidade-em-tempos-de-pandemia/

ANJOS, Cleriston Izidoro; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CALISTRATO, Ana Patrícia Rodrigues. **eLearning na educação infantil: caminhos possíveis em tempos de pandemia**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Pandemia de Covid-19 deixou as crianças mais vulneráveis à violência, dizem especialistas**. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/862757-pandemia-de-covid-19-deixou-as-criancas-mais-vulneraveis-a-violencia-dizem-especialistas/>

CGI.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Educação em um cenário de plataformação e de economia dos dados**

[livro eletrônico]: problemas e conceitos. [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

DALTON, Louise; RAPA, Elizabeth; STEIN, Alan Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. **Lancet Child Adolesc Health**. 2020, Maio, n. 4, v. 5, p. 346-347. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3).

EISENSTEIN, Evelyn *et al.* #MENOS TELAS #MAIS SAÚDE. **Manual de orientação**: grupo de trabalho saúde na era digital (2019-2021) [Internet]. Rio de Janeiro (RJ): Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP); 2019; [acesso em 2020 Jun 08]; 1-11. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c--ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf.

ESPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Trad. e notas de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

EVANGELISTA, Rafael; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. O digital e a pandemia. **Antropológicas**, v. 4a32. Disponível em: <https://www.antropologicas-epidemicas.com.br/post/o-digital-e-a-pandemia>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FERRAZ, Amanda dos Santos Silva; CARVALHO, Danielle Costa de; ANJOS, Cleriston Izidoro; CARVALHO, Mercedes. Infância (s) e educação infantil em tempos de pandemia: um olhar sobre as produções acadêmicas (2020-2021). *In*: ANJOS, Cleriston Izidoro; SANTOS, Solange Estanislau.; SOUZA, Ellen de Lima; TAVARES, Maria Janailma Barbosa da Silva. **Infância(s) e Educação Infantil**: pesquisas, docências e pedagogias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/infancias-e-educacao-infantil-pesquisas-docencias-e-pedagogias/>

FERREIRA, Adilson Rocha; FRANCISCO, Deise Juliana. Controle de dados, educação e pandemia: “se o produto for de graça, você é que é o produto”. In: PIMENTEL, Fernando Silvo Cavalcante; FRANCISCO, Deise Juliana; FERREIRA, Adilson Rocha. **Jogos digitais, tecnologias e educação** [recurso eletrônico]: reflexões e propostas no contexto da covid-19. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

FIOCRUZ. **Crianças na pandemia COVID 19**. (2020). Disponível em: https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wpcontent/uploads/2020/05/criancas_pandemia.pdf

FOLINO, Carolina Habergic *et al.* A percepção de crianças cariocas sobre a pandemia de COVID-19, SARS-CoV-2 e os vírus em geral. **Cadernos de Saúde Pública [online]**. v. 37, n. 4 e00304320. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00304320>. Acesso em: 23 out. 2022.

INACIO, Cláudia de Oliveira *et. all.* Criança, infância e tecnologias: desafios e relações aprendentes. **Textura**, v. 21, n.46, p. 37-58, abr./jun. 2019.

LANZI, Lucirene Andréia Catini; FERNEDA, Edberto; VIDOTTI, Silvana Aparecida Borsetti Gregorio. Leitura e TICs: a hora do conto utilizando tablet. **4º Seminário em Ciência da Informação: Ciência da Informação: ambientes e práticas na contemporaneidade**. Londrina, PR, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2011/secin2011/paper/viewFile/28/40>.

LE MOS, André; MARQUES, Daniel. Vigilância Guiada por Dados, Privacidade e Covid-19. **Blog do Lab404**. Salvador, 11 maio 2020. In Vitro: Dossiê Covid-19. Disponível em: <http://www.lab404.ufba.br/vigilancia-guiada-por-dados-privacidade-e-covid-19/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

LEVY, Bel. Covid-19 mata dois menores de 5 anos por dia no Brasil. **Portal Fio Cruz**. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-mata-dois-menores-de-5-anos-por-dianobrasil#:~:text=Compartilhar%3A,v%3C%ADtimas%20infantis%20saltou%20para%20840>. Acesso em: 02 nov.2022.

MATA, Ingrid Ribeiro Soares *et al.* As implicações da pandemia da COVID-19 na saúde mental e no comportamento das crianças. **Resid. Pediatr.** 2020, n. 10, v. 3, p. 1-5 DOI: 10.25060/residpediatr-2020. v. 10, n3-377. MINUJÍN, Alberto; PAZ, Jorge. Desigualdad socioeconómica y acceso diferencial a las tecnologías digitales de niñas y niños en la Argentina. **Sociedad e Infancias**. Madri, v. 5, n. 2, p. 15-30, 2021. <https://doi.org/10.5209/soci.79045>

MELLO, Ana Maria Araújo; NEGREIROS, Fauston; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Caderno de Direitos – **Retorno à creche e à escola: Direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os**. Piauí: FRENTE NORDESTE CRIANÇA/EDUFPI, 2020. 34pp. 17fls. (Círculo Temático Violência e Direitos Humanos - Subgrupo 8 - Políticas Públicas). Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Caderno_Direitos_-_EDULPI_com_ISBN20200725103619.pdf

MULLER, Juliana Costa. Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na Educação Infantil. *In: Reunião Nacional da ANPed*, XXXVII., 2015, Florianópolis. Anais... Rio de Janeiro: ANPed, 2015. p. 1-17.

OZÇAKIR, Bilal *et al.* Children's Geometric Understanding through Digital Activities: The Case of

Basic Geometric Shapes. **Turkey: International Journal of Progressive Education**, V. 15, N. 3, 2019.

PONTE, Vanessa; NEVES, Fabrício. Vírus, telas e crianças: Entrelaçamentos em época de pandemia. *Simbiótica*. **Revista Eletrônica**, Vitória, v. 7, n. 1, p. 87-106, 2020. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v7i1.30984>.

SCHUMACHER, Elcio; BRUM, Wanderley. A importância das concepções alternativas na apropriação do conhecimento: a aplicação no estudo de bactérias no Ensino Fundamental e suas implicações para a saúde humana. **Revista Areté/Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, 2017, n. 7, p. 38- 47.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação – #Menos Telas #Mais Saúde**. Rio de Janeiro: SBP, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.

SOUZA, Ellen de Lima.; ANJOS, Cleriston Izidoro; CORREA, Núbia Cristina Sulz Lyra. (Orgs). **Necropolítica e as crianças negras: ensaios na pandemia**. São Paulo: Editora Dandara, 2022.

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. **Trabalho infantil: crise econômica e pandemia acendem alerta para risco de retrocesso**. 2022. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/-/trabalho-infantil-crise-econ%C3%B4mica-e-pandemia-acendem-alerta-para-risco-de-retrocesso>

UNICEF. **Pobreza Infantil Monetária no Brasil: impactos da pandemia na renda de famílias com crianças e adolescentes**. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/17881/file/pobreza-infantil-monetaria-no-brasil.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.



EPISÓDIO 4

As relações entre os bebês na creche ou construir a copresença

Leila Oliveira Costa

Há alguns anos convido adultos e adultas a pensarem em outras possibilidades de estar com os bebês, a partir da simples experiência de prestarem atenção em si mesmos. Assim, eu não poderia deixar de iniciar este texto – que trata de um assunto complexo, as relações entre os bebês na creche – convidando os leitores e as leitoras a prestarem atenção em sua própria maneira de se relacionarem consigo mesmos e com outros/as adultos/as em diferentes contextos, e com os próprios bebês.

Como são as suas relações no ambiente familiar? Como você se relaciona em um ambiente desconhecido? Como você reage quando alguém faz algo que você considera errado? E quando alguém lhe diz algo que você supostamente fez errado? Como você se sente? Como você responde a alguém que discorda de você? O que você faz em um ambiente no qual as pessoas se comportam de forma hostil? E, ao contrário, como você se sente em um lugar em que as pessoas são gentis?

Estas simples perguntas podem fazer pensar em como atuamos nas relações, e oferecem uma dimensão

importante para compreendê-las. São múltiplos os fatores que influenciam as formas pelas quais nos relacionamos.

Essa afirmação parece óbvia, porém, não representa a realidade. São inúmeros os discursos que nos dizem que a forma de se relacionar é uma responsabilidade sempre pessoal, desconsiderando a dimensão social, política, histórica, econômica e religiosa da responsabilidade pessoal. De fato, nós não consideramos a multiplicidade de fatores que circulam nas diversas situações nas quais nos relacionamos. Nós aprendemos a modular nosso comportamento de forma que este não seja compatível com o que sentimos, e nem percebemos isso. Talvez por isso não compreendemos como os bebês se relacionam consigo mesmos, com os/as adultos/as e com os outros bebês.

Quando queremos, desejamos, pensamos e nos preocupamos com as relações entre os bebês, temos sempre a intenção de que o comportamento deles seja adequado. A pergunta é: adequado para quem? Adequado a que tipo de sistema? Adequado em qual perspectiva?

Maria Montessori afirma que os/as adultos/as querem que as crianças os/as obedeçam. As crianças não podem obedecer aos adultos, pois estão obedecendo à vida. O que dizer dos bebês que acabaram de chegar ao mundo, e estão vivendo enquanto conhecem a vida?

Nós insistimos em ações como corrigir, punir, constranger, barganhar, separar e enganar os bebês, quando consideramos que se relacionam de forma inadequada, desorganizada ou ruim. Consideramos que o bebê é responsável por ser quem é. Atribuímos palavras às relações entre os bebês de toda ordem da guerra: conflito, agressões, violência, desentendimento, briga, birra,

egocentrismo, disputa, sem considerar a complexa rede de fatores que pode influenciar as relações entre eles.

As pesquisas que se debruçaram nas relações entre os bebês continuam contribuindo para a construção desses discursos e, de algum modo, com a maneira simplista de olhar para as relações entre os bebês e interpretá-las. Reproduzem ensaios derivados de observações em contextos artificiais e não longitudinais.

Este texto apresenta algumas inconsistências metodológicas de pesquisas que se debruçaram entre a relação entre os bebês, apontadas no artigo de Maria Vincze, publicado no ano de 1971, e ainda presentes na atualidade; a metodologia de pesquisa utilizada na pesquisa conduzida no Instituto Pikler acerca da relação entre os bebês de três anos até dezesseis meses; e, ao final, traz questionamentos de como os/as educadores/as e cuidadores/as, que acompanham os bebês todos os dias, podem observar as relações entre os bebês ou a construção de uma copresença.

Pesquisar as relações entre os bebês: uma linha entre risco e possibilidade

O artigo de Maria Vincze, intitulado “Análise dos contatos sociais de bebês e crianças pequenas educados juntos”, foi publicado inicialmente em húngaro, no ano de 1970, para uma revista de Psicologia.

Nesse artigo, Vincze questiona o fato de que as pesquisas acerca das relações entre os bebês se baseavam na obra de Charlotte Bühler. Segundo ela, os resultados eram questionáveis, devido às metodologias utilizadas tanto para a coleta como para a análise dos dados.

Tratava-se de situações particulares, ou seja, situações artificiais. Os bebês eram levados para um local onde se realizavam as observações, porém, não conheciam os outros bebês, nem o espaço ou os brinquedos. Os bebês eram colocados sentados em cadeirinhas, separados uns dos outros, ou no chão, sentados, quando ainda não podiam se mover com autonomia. O pesquisador também não conhecia os bebês, apenas descrevia as cenas que se realizavam em sessões curtas e em periodicidade curta.

Na leitura do artigo “Conflitos e Agressões entre Bebês e Diferentes Atributos de Brinquedos: Um Estudo Experimental” (GARCIA, 2013) também encontramos as mesmas características apresentadas por Vincze. Embora os pesquisadores tenham realizado algumas sessões que eles chamaram de ambientação e que de alguma forma conhecessem os bebês (embora no artigo não fique claro a que nível), eles eram colocados em situação em que os objetos de brincar eram modificados a cada sessão, em um determinado período, num total de apenas oito sessões de cinquenta minutos. Os autores apresentam uma robusta análise estatística dos episódios de interação e atribuem os resultados ao tipo de brinquedo, porém, não levam em consideração a própria mudança do espaço, a relação quantidade de brinquedos por bebê e o fato de que possivelmente bebês já sabiam que esses objetos não estariam mais disponíveis.

Ao considerar quatrocentas cenas de interação, mediadas em sua maioria por objetos, os autores não apresentam se há modificações nas relações entre pares de bebês ao longo das sessões. Apresenta-se apenas o que se define como relações amistosas agonísticas.

Desconsideram a complexa rede de fatores que podem influenciar as relações, e fazem afirmações, baseadas em dados estatísticos, de que brinquedos menores geram mais conflitos entre os bebês do que os brinquedos maiores.

As generalizações e afirmações em uma pesquisa referente aos bebês são sempre perigosas. A tendência no campo da Pedagogia é que a partir dessas generalizações se criem formas de silenciar, exterminar, diminuir, controlar ou adiantar processos que nada mais são do que expressões de viver em copresença.

Como realizar pesquisas a respeito de e com os bebês? Como realizar as pesquisas sem classificá-los? Que aspectos seriam fundamentais para reconhecer as relações entre os bebês? Como apresentar resultados de pesquisa com bebês, e quem de fato poderá contribuir de forma genuína com essa pesquisa?

No Instituto Pikler, Maria Vincze fez parte de um grupo de pesquisadores que trabalharam em uma pesquisa longitudinal (nada menos do que vinte e sete meses) sobre bebês que moravam juntos em um orfanato, ou seja, partilhavam do mesmo espaço em todo o tempo.

Lembro-me que em uma das vezes em que estive no Instituto Pikler, Anna Tardos, uma das pesquisadoras que atua desde a década de 60 nas pesquisas sobre os bebês, fez inúmeras ponderações do que significava que os bebês do Instituto vivessem em um ambiente relativamente estável, em que podiam se movimentar livremente, sendo cuidados por uma educadora de referência, com a qual estabeleciam relação de confiança. Os bebês ali tinham um bom estado de saúde, e passavam a maior parte do dia brincando. O que ela nos dizia é que qualquer que seja a pesquisa realizada com bebês, há de considerar

inicialmente as condições de vida. Quem são os bebês? Como vivem? Onde? Quem são os/as adultos/as que cuidam deles/as? No espaço coletivo em que eles/as frequentam, estão presos ou livres? Como é o entorno? Quais as ideias de bebês que compõem o que chamamos de proposta educativa?

Sem a compreensão destes aspectos e de outros que apresentarei na última sessão, e que dizem respeito às creches brasileiras, pouco poderemos compreender no tocante a qualquer aspecto relacionado à vida do bebê, em especial as relações entre eles.

De fato, a consistência das pesquisas realizadas no Instituto Pikler diz respeito a três aspectos indissociáveis e relevantes para se construir a compreensão da experiência de viver dos bebês.

Trata-se de uma pesquisa com uma metodologia na qual o prognóstico é sempre positivo, e deriva de descrições de observações diretas e longitudinais. A estabilidade do grupo de observadores, de crianças, de educadores/as e de condições de vida oferecem uma possibilidade de compreensão acerca das condições de vida de um bebê, e de um grupo de bebês, concomitantemente. Portanto, capturam-se também detalhes referentes aos resultados, invisíveis em uma pesquisa em outras condições.

As condições conhecidas e fundamentais para as análises dos resultados das relações entre os bebês nos primeiros doze meses de vida, na pesquisa citada, são quatro: um desenvolvimento emocional satisfatório, o que significa que o próprio bebê deve perceber que suas expressões, que derivam de seus sentimentos, são realmente aceitas; a liberdade para se movimentar, de

brincar e estar em contato com os outros bebês; a estabilidade do grupo, protocolos de observação próprios para a pesquisa longitudinal, (que como citamos, para a pesquisa aceca da relação entre bebês durou vinte e sete meses) e, por fim, a atitude do/a profissional, do/a educador/a que atua direto com o bebê.

Somente o/a educador/a que observa e garante as condições de vida no espaço coletivo poderá permitir as relações entre os bebês sem realizar intervenções diretas, e sem impedir as expressões dos bebês.

Vincze salienta que todos os registros da pesquisa se basearam na metodologia de Ferenc Méri, um psicólogo que estudou os fenômenos sociológicos no interior de grupos pequenos de crianças. Foram extraídos padrões característicos anotados ao longo das observações. O interesse da equipe era conhecer como aconteciam as interrelações sociais, ou seja, como a ação de um bebê era respondida com réplica do seu companheiro, e se essa réplica suscitava uma contrarréplica em quem iniciou a relação.

O resultado mostrou uma infinidade de possibilidades de interrelações entre os bebês. Essas possibilidades foram organizadas em sete rubricas:

- Contato físico;
- Pegar o objeto;
- Oferecer algo;
- Imitar;
- Realizar atividades conjuntas;
- Comunicação verbal;
- Comportamento adulto com o companheiro

Ressalto que, ao organizar as múltiplas interrelações entre os bebês a partir dessas rubricas, a pesquisa

realizada não atribui uma generalização que incide nos bebês. Por exemplo, o contato físico inclui uma série de possibilidades: tocar, puxar, encostar, abraçar, subir sobre o outro. Esse tipo de rubrica tende a construir uma atitude observadora aberta e livre de generalização. Quais são as diferentes formas de contato físico entre os bebês? Em que momentos e como eles imitam? Quais são as formas de imitação presentes em um contexto? Quais as formas de um bebê pegar um objeto? De onde ele pode pegar? De quem? Qual objeto ele gosta de pegar?

A apresentação das rubricas leva a novas perguntas, que, mesmo hoje, podem nos levar à compreensão dos bebês no aqui e no agora.

Os resultados da pesquisa também são apresentados sem generalizações. O que se apresentam são os resultados característicos das relações entre os bebês, em determinadas condições. Assim, nenhum resultado poderia ser generalizado sem se levar em conta outras formas de organização de espaço coletivo.

Dez resultados foram descritos por Vincze nas condições de vida no Instituto Pikler:

1 - Dos dois aos três meses, os bebês já realizavam contatos sociais, mas a observação dos/as companheiros/as era antes precedida pela observação de um/a observador/a. Ou seja, os bebês prestavam atenção em quem os observava.

2 - Aos seis meses, os bebês já sorriam mutuamente, mas, sempre em condições de movimento livre. Um dos bebês iniciava a relação, por exemplo, ficando de bruços e olhando para seu companheiro, e então os dois sorriam juntos.

3 - Não foram observados bebês chorando juntos.

4 - A atividade motora tem papel fundamental nas relações sociais. As relações se iniciam sempre a partir de movimentos mútuos. Ou seja, quanto mais livremente os bebês podem deslocar-se, mover-se e escolherem suas posições, mais interações sociais.

5 - Antes de sorrir mutuamente, os bebês se tocam.

6 - Os bebês sobem um sobre os outros por volta dos sete meses, mesmo com espaço para deslocamentos, e parecem se interessar pelo contato corporal.

7 - Aos sete meses, pegam diversos objetos e iniciam o contato com os outros a partir deles.

8 - Aos dez meses, colocam um objeto perto de um colega, mas nem sempre a intenção é entregá-lo.

9 - Em um total de cento e cinco protocolos de observação, em apenas vinte e três casos o companheiro retira um objeto do outro e a criança chora.

10 - Há mais momentos de prazer do que contrariedade dos bebês nos contatos sociais.

Vincze ressalta no texto que a equipe se surpreendeu com a competência dos bebês para interagirem de forma amistosa, além de resolverem entre si questões no tocante à posse dos brinquedos. Também questiona o fato de precocemente interações entre os bebês receberem o nome de conflitos. Os muitos meses de observação contínua permitiram a percepção de que os bebês não têm nenhuma intenção de magoar o outro, e sim de estabelecer uma relação com o outro. Termina com uma pergunta com a qual eu gostaria de iniciar a terceira parte deste texto: Por que observamos e descrevemos mais as situações que reconhecemos como conflitos do que as situações amistosas? Por que não paramos para observar como os bebês constroem a presença?

A observação das relações entre os bebês hoje - algumas possibilidades

Ainda hoje, as situações que nomeamos como conflituosas na creche chamam mais a nossa atenção. De fato, as consequências que derivam dessas situações são inúmeras e envolvem uma série de desfechos e consequências, desde o questionamento da atitude dos/as profissionais, das famílias e do projeto educacional, até relações que podem chegar à judicialização (como é o caso dos vários processos que envolvem mordidas entre bebês). Talvez sejam esses alguns motivos que nos fazem observá-las e descrevê-las com mais intensidade. Nas dezenas de instituições em que passei e nos diversos atendimentos na clínica de família, queixas acerca das relações conflituosas entre os bebês são constantes e ocupam um lugar relativamente importante na perspectiva dos/as adultos/as. Os pais, em geral, se sentem incomodados e preocupados quando seus filhos supostamente causam conflitos ou são as vítimas de um conflito. Em geral, profissionais e pais/mãe tendem a querer uma resposta apenas: Como esse bebê pode aprender a se comportar?

Tenho perguntado a mim mesma, aos pais e aos grupos com os quais trabalho se haveria uma forma não prescrita de compreender essas relações, e, de fato, aos poucos, que nos permitiria a construção de uma percepção diversa, aberta e mais gentil quando consideramos inicialmente que para um bebê, estar em espaço coletivo, significa aprender a estar junto, com adultos/as, objetos, outros bebês e consigo mesmos. Significa estar presente

construindo o estar presente enquanto o outro também constrói a sua própria presença.

Outra pergunta frequente que faço aos/às adultos/as é: o que os bebês fazem quando não estão tomando o brinquedo do outro, ou mordendo o outro, ou jogando um objeto no outro? Na maioria das vezes, os/as adultos/as não percebem que nas inúmeras horas em que o bebê está na instituição, ele está envolvido em inúmeras relações, e que são em poucas ocasiões que algo como um contato corporal poderá se transformar em situação de choro e tristeza.

Portanto, antes de definir e catalogar as relações entre os bebês em um jogo dialógico agonística e amistoso, seria possível interrogações de outra ordem?

Quais seriam as possibilidades que as nossas perguntas a respeito das relações entre os bebês nos proporcionariam uma compreensão mais abrangente?

Minha experiência tem demonstrado que a possibilidade para essa compreensão tem relação com dois aspectos. Um deles é com o lugar do/a educador/a de bebês na creche. Para aqueles que apresentamos as pesquisas, muitas vezes realizadas em sua presença, porém, sem considerar a sua presença. Àqueles que apresentamos as nossas perguntas de pesquisa sem considerar as perguntas próprias que eles têm, e nem ao menos as suas considerações da pertinência de nossas perguntas. Àqueles que ocupam o lugar com os bebês, um território que invadimos, sem nos perguntar o quanto a nossa presença modifica, transforma, desorganiza e desestrutura a vida cotidiana.

O segundo aspecto tem relação com o conhecimento que construímos (ou não construímos) dos bebês ao longo das últimas décadas, que deriva exatamente de pesquisas

realizadas por pesquisadores/as que estão fora do contexto pesquisado.

Uma importante contribuição da metodologia de pesquisa levada a cabo no Instituto Pikler é o fato de que os/as educadores/as dos bebês, que estavam com eles todos os dias, participavam da observação e das discussões com a equipe. Mesmo os/as observadores/as que não estavam com os bebês diretamente todos os dias faziam parte da equipe e conheciam todo o funcionamento do Instituto, bem como cada bebê. Outra questão é que, ao realizar a pesquisa de forma longitudinal, registrando de forma descritiva os acontecimentos, possibilitava-se uma compreensão do processo de construção das relações entre os bebês em suas dimensões qualitativas.

O que podemos aprender com essa maneira de se realizar pesquisa?

Em primeiro lugar, que as pesquisas que se referem às relações entre os bebês devem ser construídas levando-se em consideração, antes de tudo, as condições de vida do bebê na creche. Isso não significa apresentar a rotina, o tempo que os bebês lá estão ou as condições sociais da família. Trata-se de apresentar, de fato, como o bebê pode viver a sua própria vida em copresença com outros bebês, com adultos/as e com os espaços. Trata-se de compreender quais condições permitem ou inibem a relação entre os bebês.

Por exemplo, o fato de ficar confinado a um bebê-conforto, carrinho ou berço, por longos momentos do dia, permite a relação entre os bebês? O fato de ser colocado sentado, quando ainda não tem condições de se equilibrar, poderia permitir a relação entre os bebês? Se

em uma tentativa de tomar o objeto de um companheiro, uma educadora separa os bebês, quais as consequências em relação às relações entre eles? Pode-se perguntar também como são as relações entre os bebês e seus/suas educadores/as. Um bebê a quem pedimos sempre um objeto que precisa ser guardado, esperando pacientemente a sua resposta, ou a quem oferecemos um objeto, também esperando seu aceite, constrói que tipo de relação com o/a adulto/a? Como essa relação pode influenciar a forma com as quais os bebês se relacionam entre si? Os bebês que têm a possibilidade de brincar livremente em grandes áreas de jogo, ou no espaço externo, estabelecem uma relação análoga aos bebês que seguem uma rotina de atividades determinadas pelo/a adulto/a? Quais os impactos da presença de um observador externo no espaço dos bebês? Como se sentem os/as educadores/as em situações em que pesquisadores/as externos/as observam seu grupo? Como essa situação de observação pode influenciar a conduta do/a educador/a e conseqüentemente a dos bebês?

Como construir uma pesquisa sobre a relação entre os bebês na creche – uma experiência

Considero que é preciso que os/as educadores/as se sintam apoiados a descrever as situações cotidianas, fazendo relações com as condições que se relacionam à vida do bebê como um todo, com a intenção de compreender as relações e o intuito de oferecer aos bebês um espaço onde as relações são possíveis. A descrição detalhada da situação, e, logo depois, a observação da situação em um período, na maioria das vezes, permite

que o/a educador/a identifique as múltiplas questões que influenciam as relações entre os bebês. A contribuição da pesquisa acadêmica para uma intensa rede de pesquisas sobre a relação entre os bebês seria, nesse sentido, compartilhar, acompanhar, refletir, registrar com as equipes das creches metodologias e métodos adequados para a observação, descrição e análise das relações entre os bebês. Ou seja, espera-se que a pesquisa contribua com os/as professores/as para que ocupem o seu lugar de pesquisadores/as.

Com o intuito de exemplificar essa possibilidade, apresento um relato de uma experiência de pesquisa com a equipe de uma creche, na qual realizamos uma observação longitudinal, com o intuito de verificar se as rubricas descritas por Vincze seriam evidentes em uma situação em que os bebês não vivem em um orfanato, mas partilham o mesmo espaço por um período de oito horas.

Iniciamos, com a autorização das famílias, gravações nos espaços de jogo livre, duas vezes por dia, ao longo de um ano.

As gravações eram realizadas pelos/as educadores/as e tinham duração máxima de cinco minutos.

Os bebês estavam em condição de movimento livre, porém, com possibilidades de deslocamentos e posturas diversas, já que alguns, antes de estarem na instituição, foram colocados sentados, ou em dispositivos que não permitiam o movimento, no ambiente familiar.

Essa diferença específica não seria relevante para a observação em termos de avaliação, mas de consideração das formas diversas em que a diferença possibilitaria a

descrição de alguma rubrica distinta das apresentadas por Vincze.

A cada semana, encontrávamo-nos para conversar acerca dos registros em vídeo. As educadoras descreviam não apenas a situação específica do vídeo, mas também eventos cotidianos que poderiam estar associados às diversas formas de os bebês se relacionarem. Apontavam condições de sono, de fome, de chegada tumultuada na creche, de falta de um/a educador/a, e até mesmo o fato de que as condições climáticas impediram os passeios no espaço externo. A cada descrição das situações de vídeo as educadoras se tornavam mais detalhistas na consideração de múltiplos fatores que influenciavam as relações.

Do conjunto das mais de centenas observações, uma nos chamou a atenção. São quatro vídeos, com intervalo de tempo de trinta, sessenta e cento e vinte dias, gravados na área de jogo, e que demonstra a diferença qualitativa da relação entre dois bebês.

Os dois bebês, um menino e uma menina, que no primeiro vídeo têm respectivamente treze meses e onze meses, partilham de olhares, balbucios e contato corporal, enquanto dividem o interesse pelo mesmo brinquedo. A educadora só intervém quando se inicia o choro, mas ainda assim não os afasta, apenas se aproxima da cena. Neste primeiro vídeo, identificamos as rubricas “Contato físico”, “Pegar o objeto”, “Oferecer algo” e “Imitar”.

Na segunda gravação, em que os dois bebês aparecem juntos, trinta dias depois, observamos as mesmas rubricas.

Em cento e vinte dias, porém, o que nos surpreende é a capacidade de os bebês, mesmo sem a comunicação verbal, realizar uma atividade conjunta. Os bebês

construíram uma comunicação em que é possível realizar um jogo compartilhado e com regras.

Na situação, eles dividem a brincadeira com o carrinho da seguinte maneira: a menina espera que o menino lance o carrinho rampa abaixo. Ela toma o carrinho nas mãos e novamente leva até ele. Em alguns momentos, o menino tenta trocar o local de lançamento. Ela permite que ele faça isso, mas novamente leva o carrinho ao local onde se iniciou a brincadeira de lançar. Em determinado momento, a menina corre com o carrinho para outra área da sala. O menino vai até ela, e ela oferece o carrinho e o entrega sorrindo, com a verbalização de: TÁ!

Nós então criamos a rubrica “Compreensão Mútua”, e passamos a observá-la em outras situações com diversos bebês.

Essa rubrica colaborou com o grupo na percepção de que a compreensão mútua é um fator relevante das relações sociais entre os bebês, e depende de inúmeros fatores, dentre eles a disponibilidade dos/as educadores/as para se abrir à compreensão mútua com os bebês. A própria equipe começou a observar como no par bebê e bebê e no par adulto bebê, essa a compreensão se estabelecia a partir das relações e nas relações, e não em um conjunto de regras verbalizadas por adultos/as, ou em cartazes com regras. Também começaram a perceber como e em quais condições os bebês iniciavam processos de comunicação e compreensão.

Em situações em que os/as adultos/as compreendiam que os bebês precisavam de apoio na comunicação, apenas se aproximavam da dupla, o que na maioria das vezes era suficiente. Em outros momentos, verbalizavam

o acontecimento aos bebês de forma descritiva, sem intervenção direta em momentos em que os dois bebês, por exemplo, queriam o mesmo brinquedo, como: “Vocês dois querem o carrinho” ou “Temos mais carrinhos?”

O resultado de uma pesquisa realizada pela própria equipe é a confiança nos bebês, mas também a confiança dos/as adultos/as em seu próprio trabalho e em suas observações.

Gostaria de finalizar destacando a imensa contribuição dos próprios bebês para a compreensão das relações entre eles mesmos.

Bebês vivenciam os espaços coletivos, sem fazer a escolha pelo espaço coletivo. A escolha foi sumariamente dos/as adultos/as, e incisivamente, uma escolha baseada em fatos sociais, históricos, políticos, afetivos e até jurídicos. Ainda assim, os bebês não vivem de forma passiva os espaços e as relações.

Eles insistem, resistem, interrompem, transgridam, transformam e colocam em xeque as certezas dos/as adultos/as. Eles estão construindo a copresença, precisam de tempo para as relações e precisam viver as relações.

Se queremos conhecer as relações entre eles, devemos observar, com curiosidade, mas também com respeito, o que eles querem nos mostrar. Não com o intuito de julgá-los, categorizá-los ou conformá-los a um modelo ideal. Mas, por que não, para que também possamos construir uma copresença com eles.

Referências

- GARCIA, Lucas Tadeu; ALMEIDA, Nancy Vinagre Fonseca de; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. Conflitos e Agressões entre Bebês e Diferentes Atributos de Brinquedos: Um Estudo Experimental. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 17, n. 1, nov. 2013. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/19417>>. Acesso em: 19 jun. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v17i1>
- VINCZE, Mária. Análisis de los contactos sociales de los bebês e niños pequeños educados juntos. *In: Claves de la educación Pikler- Lóczy*. Asociación Pikler – Lóczy de Hungría, 2018. p. 261-274.

Descolonizar



EPISÓDIO 5

Uma pedagogia à altura das crianças: práticas macunaímicas para descolonizar o pensamento

Ana Lúcia Goulart de Faria

O texto a seguir retoma os pontos principais tratados em uma aula-*live*, proposta em 2021, pela Central de Formação e Mídias, da Rede Municipal de Vinhedo-SP, no projeto Formações de Narizinho. O convite que aceitei com muita alegria partiu do coordenador pedagógico do CEI Narizinho, o professor Eduardo Pereira Batista, com quem convivi durante seu período de estudos na Unicamp, no grupo coordenado por mim “*Simplemente Complexa*”, e que desde então mantenho um relacionamento de interlocução intelectual e uma grande amizade.

Para que nossa experiência fosse a de uma aula como acontecimento, segundo a concepção de Geraldi (2010), parti de “perguntas” que, como “fios de um novelo” ao serem puxados, destacados, funcionaram como disparadoras da discussão. O diálogo se constituiu sempre a partir de provocações que fiz às/aos profissionais presentes para orientar a análise do material proposto, a saber, dois filmes curta-metragens, cuja temática era relacionada às culturas de grupos indígenas brasileiros. O primeiro filme tem o título “Çuikiri” e o segundo se chama “Para todo mundo ficar sabendo”. A

discussão acerca da temática, sempre dialogada, entre as duas produções, focava as concepções de família, educação, indivíduo e etnia propostas pelas produções fílmicas, num diálogo com as experiências vividas pelas profissionais nas unidades educacionais de Vinhedo onde trabalhavam. Tratava-se, portanto, de uma aula calcada nas trocas de saberes, com a proposição de questões para suscitar o debate e buscando sempre construir paralelos com a prática docente e com as questões do cotidiano das creches e pré-escolas de Educação Infantil da região. Vocês observarão alguns atalhos, uma certa fragmentação, alguma generalização, por vezes motivadas pelas perguntas e observações das professoras, pelas contingências da comunicação, alguma digressão. O texto mantém o tom coloquial da aula. Eu me sentia à vontade, graças à receptiva acolhida dada pelo grupo e, principalmente, pelo professor Eduardo. Vamos a ela.

Nos anos 2000, havia uma disciplina eletiva, Pedagogia da Imagem, que era oferecida aos sábados, aberta para professoras/es, então chamados alunas/os especiais. Era bem interessante, a gente fazia inclusive no Salão Nobre da Faculdade de Educação da Unicamp, a maior sala do prédio, que comporta até 200 pessoas - e a gente tinha 80 participantes por evento, em média. Foi uma experiência muito boa, e havia uma presença expressiva da rede pública da região metropolitana de Campinas. Muitos/as participantes eram da Educação Infantil, alguns/as eram dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que era muito bom, porque a gente já trabalhava com esse conceito de infância do ECA, com crianças de 0 a 12 anos. A proposta era trabalhar a partir de vídeos, de filmes. O professor Milton de Almeida,

criador da disciplina e fundador de um grupo dedicado ao estudo das relações entre imagens e Educação - OLHO -, fazia uma tradicional abertura do curso e, depois, discutíamos as produções audiovisuais propostas para o semestre. De fato, era um contato bem interessante o que a gente tinha com as educadoras e os educadores, mediado pelo audiovisual. Nessa época, formamos muitas/os professoras/es, que a partir daquele momento se vincularam ao Gepedisc - culturas infantis. Hoje temos em nosso grupo doutoras e doutores que estiveram entre os/as participantes dos encontros de sábado, pessoas que continuam trabalhando nas redes municipais da região metropolitana de Campinas.

Considero uma imensa alegria conhecer o Projeto Formações de Narizinho. De princípio, eu apontaria o nome do projeto como um bom tema a ser debatido: se por um lado podemos afirmar que o Monteiro Lobato, o criador da personagem homenageada, era uma figura controversa - porque machista, racista -, por outro, temos de assumir que Narizinho e a própria Emília eram seus alteregos! Aproveito então e sugiro puxar esse fio inicial, para começar uma problematização, lembrando de sempre estarmos atentos e atentas para descolonizar o pensamento. Se a gente não estiver atento/a, a gente vai reproduzindo o já dito, as falas cristalizadas e descontextualizadas, sem perceber.

A proposta inicial para esse encontro é falar acerca o meu doutorado (FARIA, 1999), pesquisa que também é o ponto de partida para a existência do Gepedisc - culturas infantis, que está fazendo 25 anos. Outra festa que está próxima, é no ano que vem (2022), a dos 100 anos da Semana de Arte Moderna, da qual o Mário de Andrade

foi um dos organizadores. A importância desse fio é justamente recuperar o conceito de infância dos modernistas, em que as crianças são consideradas inventivas. (GOBBI, 2011). Outro conceito importante de que vamos tratar foi criado em 1928, quando outro modernista, Oswald de Andrade (2018), também organizador da semana de 1922, publicou o *Manifesto Antropófago*, quase concomitante ao *Manifesto Surrealista*. O conceito de Antropofagia, entendido como prática cultural indígena, não era uma característica de toda a população originária do Brasil, mas alguns povos a adotaram, como os botocudos, por exemplo. Ela propõe que os guerreiros literalmente comam os inimigos derrotados em batalhas, para incorporar as suas forças e habilidades. Então, foi o que eles fizeram, claro, como inspiração e como proposta artística. Oswald era casado com Tarsila do Amaral, a artista plástica que criou aquela maravilha, o Abaporu (1928).



Disponível em: culturagenial.com/abaporu/

Nessa época, eles vão para a Europa e lá conhecem e devoram a vanguarda europeia; ao retornar, propõem uma arte que dialoga com essa vanguarda, enquanto recupera elementos da cultura popular brasileira, produzindo algo original, inovador antropofagicamente.

Na primeira ponta desse fio com o qual teceremos a aula de hoje, estão os parques infantis, criados nos bairros operários, e com o objetivo de proporcionar às crianças locais um lugar para brincar, para conhecer as tradições populares do país. Quem as orientava eram as chamadas instrutoras, que eram pessoas muitas delas com formação em Educação Física. No tocante à relevância dessa experiência, conversaremos hoje. E na outra ponta do fio está o hoje, esse momento de pandemônio e pandemia: e a questão que se impõe é se a gente pode pensar em uma educação brasileira, emancipatória, pós-colonialista.

Eu considero que a primeira manifestação do pensamento pós-colonial na América do Sul pode ser conferida no Manifesto Antropófago, de 1928¹. Os parques infantis foram criados nesse contexto, com esses componentes: uma concepção de criança inventiva e uma proposta estética, que ressignifica o princípio de alguns povos originários de “comer o inimigo para apropriar-se de sua força”.

Vamos tentar fazer isso aqui hoje. Vamos, antes que esse monstro que está no poder extinga a população indígena, dar um destaque ao subtítulo do *Macunaíma*, da obra-prima da literatura brasileira, rapsódia feita pelo Mário de Andrade (2017), que é “o herói sem nenhum

¹ Pode ser lido em <https://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf> . Acesso em: 23 jul. 2022.

caráter” -; vamos incluir, considerar, cuidar. Se o autor usa a expressão “sem nenhum”, entendemos que seu intento é justamente destacar que a personagem é composta de “com todos os caracteres” que formam nossa população: o negro, o branco e o indígena.

Nesta oportunidade, a gente vai propor um olhar mais cuidadoso para os povos da floresta. Afinal, os portugueses, quando chegaram, havia cinco milhões de pessoas que viviam no Brasil. Eles invadiram e mataram quatro milhões e oitocentos mil desses habitantes originários. Hoje, o Brasil tem 200 mil pessoas representantes das populações originárias, com 254 línguas, enquanto a língua oficial é a língua do colonizador. Esse destaque é uma homenagem aos povos indígenas sobreviventes, às e aos intelectuais indígenas que hoje estão escrevendo e falando... e sendo vistas/os e ouvidas/os, o que nem sempre aconteceu. Mas elas e eles estão aí e estamos construindo essa interlocução.

E nós vamos fazer o exercício de descolonizar o nosso pensamento, naquele sentido proposto pelo professor Wanderley Geraldi (2010), da aula como um acontecimento, numa produção coletiva de conhecimento. E eu começo com uma provocação, enquanto trago algumas informações do funcionamento dos parques infantis. Há algumas fotos também, que são da época mesmo e eu trabalhei no doutorado, que já é bem antigo ²

² Para os interessados, há ainda meus dois textos curtos relacionados ao tema que podem ser consultados: um artigo na **Pro-posições**, nº 16, que pode ser encontrada no site Faculdade de Educação/Unicamp, e na **Revista Educação & Sociedade** há um outro artigo sobre o tema dos parques infantis, que pode ser acessado pela plataforma Scielo.

Primeiro, gostaria de dizer da atualidade de pensar como Mário de Andrade concebeu os parques infantis, quando os propôs como um Projeto Educacional - embora não escolar. Antigamente, a gente estudava nos cursos de Pedagogia, que quando a política pública voltada para a infância não era "escola", era necessariamente "assistência social". E o parque infantil era considerado oficialmente como uma ação de assistência social. Com minha tese, eu demonstro se tratar de um projeto educacional, embora não escolar. Os meus estudos italianos viriam ao encontro dos processos de elaboração de análise e argumentação que corroborariam essa minha aposta. Como vocês sabem, a creche, na Itália, nasceu nos governos comunistas: foram as feministas de esquerda e os homens, que eram feministas de esquerda, que criaram as creches, nos anos 1960. Desde então, e acolhendo a natureza dessas iniciativas, a pesquisa voltada para a infância, na Itália, percebe a creche como lugar de educação e cuidado - educação, embora não escolar.

Como afirma Maurício Tragtenberg, a escola é uma organização complexa, tanto emancipa como coage. Esse é o aparelho ideológico do Estado. E a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, em creche e pré escola, não deveria se comprometer com essas funções! Sendo uma educação não escolar, deveria ser uma educação para a emancipação.

Primeiro vamos discutir o vídeo *Çuikiri*, que quer dizer "Verde", na língua Nheengatu. Para essa conversa, proponho que vocês estranhem o familiar. Os realizadores do filme foram alunos do curso de cinema do Instituto de Artes da Unicamp, participantes de grupos de trabalho que unem profissionais de universidades e

missionários, em São Gabriel da Cachoeira, AM. Trabalho interessante com os povos indígenas, bem importante. Existe há muitos anos.

Para iniciar a discussão, eu proponho uma questão: vocês acham que o renascer da vida, como nos é mostrado no vídeo, em uma sociedade indígena, seria concebido como um presépio? A criança na choupana, com a mãe e o pai. De onde veio esse imaginário? Onde foram elaboradas essas imagens que as próprias crianças indígenas desenharam? Também chamo a atenção para que notem uma coisa muito importante nessa produção, que é essa iniciativa de desenvolver com as crianças a técnica do desenho animado, o que permite que se expandam suas possibilidades de se comunicar e se expressar.

O segundo vídeo que vamos discutir foi realizado por Eduardo Gianne, um cineasta e promotor cultural voltado para as temáticas indígenas. Neste, podemos perceber também essa apropriação da câmera de vídeo por parte dos Xavantes. Vocês viram que o título dado pelos Xavantes ao vídeo é “Para todo mundo ficar sabendo”. Quem me colocou em contato com este trabalho foi uma colega da Unicamp, também aposentada e que continuava trabalhando, (como eu, hoje em dia). A Dulce Pompeo morava durante 6 meses com os Xavantes e, depois, 6 meses em Campinas. Ela trouxe esse vídeo e mostrava, como eles a instruíram, para que todo mundo saiba como as coisas são, do jeito como eles nos explicam. Faz 25 anos que esse vídeo foi feito. Faz muito tempo. Mantém-se, no entanto, a importância do que eles mostram, para que pensemos com eles.

Esse processo de apropriação da câmera pelas/os realizadoras/es dos vídeos me parece de alguma forma

análogo ao que ocorreu na história da pesquisa com bebês, com crianças de 0 a 3 anos, que frequentam creche. A apropriação da tecnologia permite que nós conheçamos melhor as pessoas - eu quero destacar isso. As crianças pequenininhas se relacionam entre elas, elas pensam; mas, os/as pesquisadores/as, antes da tecnologia, não haviam observado isso. A pesquisa só pôde começar quando, nos anos 1970, na França e na Itália, colocaram-se câmeras e circuitos internos de televisão nas creches. As pesquisadoras, que eram da Psicologia cognitivista, começaram a filmar as crianças entre elas na creche e se depararam com os gestos e a comunicação das crianças entre elas e não só as crianças com as pessoas adultas. Ao assistir às filmagens, as pesquisadoras observaram que as crianças se comunicavam com os olhos, o sorriso, começavam uma brincadeira um dia e terminavam no outro. Detalhes que o olho humano não conseguia ver. As crianças se relacionam e a gente tem que se alfabetizar nessa linguagem. A partir daí, iriam pôr de ponta-cabeça o próprio Piaget, criticando conceitos, como o de egocentrismo.

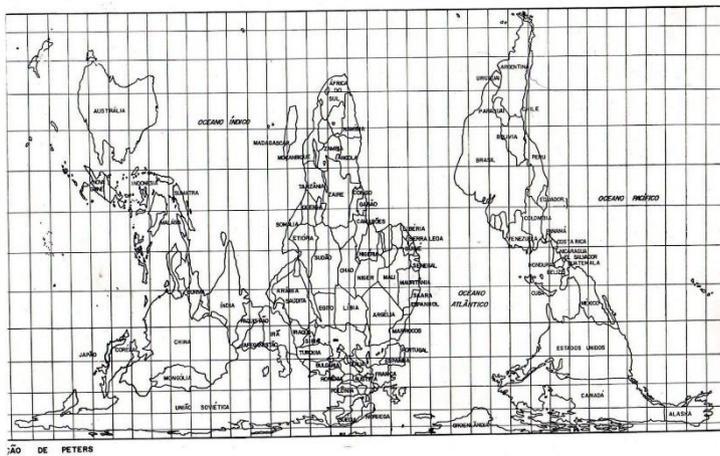
Se a gente hoje tem o poema “Ao contrário, as cem existem”, do Loris Malaguzzi (*in* EDWARDS, 1999), por um lado, há, por outro, as 254 línguas faladas no Brasil. Nesse sentido, é preciso estarmos atentos/as e tomarmos cuidado para não querer que as crianças pequenininhas brasileiras todas aprendam português, porque as 253 línguas faladas, que não são o português, são faladas só até o momento em que elas vão para a escola, quando têm 6, 7 anos de idade.

Neste sentido, considero um infanticídio esse programa de Leitura e Escrita, por exemplo, que foi

criado no governo democrático, pelas colegas da Federal de Minas, lamentavelmente. Com o apoio do MIEIB, da COEDI³. Se todos os fóruns fazem parte do MIEIB, nós, do Fórum Paulista, somos dissidentes. Um programa de Leitura e Escrita que tem por meta que as crianças aprendam português desde que nascem - e eu dou o testemunho de que isso foi falado em um Congresso em Manaus, um lugar em que se falam 80 línguas diferentes! Trata-se de um genocídio da cultura restringir as línguas faladas pelas crianças indígenas, induzindo-as a falarem apenas o português e não falarem suas línguas maternas.

Voltando ao tópico anterior: a apropriação dos instrumentos da tecnologia nos são úteis para estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho - é ação antropofágica, alinhada à Pedagogia macunaímica e a uma Pedagogia da escuta, com o objetivo de descolonizar o pensamento. Eu faço esta análise inspirada nos meus estudos das pedagogias italianas. Vejo a Pedagogia macunaímica também como uma Pedagogia da escuta, uma Pedagogia das relações, uma Pedagogia da diferença. Estamos falando disso: de uma Pedagogia que “come o inimigo para pegar a sua força”, uma Pedagogia antifascista, uma Pedagogia libertária, uma Pedagogia antiadultocêntrica.

³ MIEIB - Movimento interfóruns de Educação Infantil; COEDI - Coordenadoria de Educação Infantil do MEC



GEOPOLÍTICA E REPRESENTAÇÕES DO MUNDO

Eu só gostaria de chamar atenção para esse mapa, que nós vamos deixar de pano de fundo. Ele não está de cabeça para baixo. Esse mapa foi feito olhando de um outro ângulo. Aquele mapa da Europa colonizadora do Hemisfério Sul foi feito, no movimento de rotação e translação, em um determinado momento; esse foi feito em outro. Aqui, o que importa para nós é ver a Europa esmigalhada embaixo da África. Naquele outro mapa que a gente conhece, a Europa é central; e aqui não, aqui nós temos uma África no centro e a Europa bem pequenininha, embaixo. Dependendo de como você olha o mapa, a distribuição muda. Então, uma coisa que é redonda, na hora em que ela fica plana, como na imagem acima. Por isso que tem gente que acha que a terra é plana, sacou?...[risos]. Eu só queria dizer isso: espero que a gente, durante esse processo de conhecimento aqui, na *live* como acontecimento, que fique todo mundo assim, de ponta-cabeça, tá?

O que eu acho que impressiona, quando se lê meu currículo Lattes, está relacionado a como eu me apresento: lá eu digo que eu sou antifascista, que eu sou feminista, que sou comunista, que eu sou anti-adultocêntrica. Nossa sociedade é adultocêntrica. Então, nessa forma com que eu me apresento, fica claro que eu gosto de praticar com as pessoas esse exercício de estabelecer relações horizontais, de produção de saber coletivamente. Chamaria a atenção ainda para um entendimento desta nossa conversa, como uma proposta que não pretende oferecer receitas ou soluções; não acredito que a Pedagogia, como “ciência da prática”, na definição do Luiz Carlos Freitas, pretenda isso.

Devemos ir além do sentido imediato, ficar atentas/os e problematizar, ouvir as pessoas, as perguntas e talvez rever os vídeos, se necessário, para verificar que nossa intenção é estranhar o familiar e nos familiarizar com o estranho. E que não tem nada de escolar no que estamos vendo ou sobre o que falamos, nem de burguês, nem de adultocentrismo, nada de fascismo e nada de superioridade, de hierarquia, de desigualdade. Nós estamos conhecendo, principalmente na fala dos Xavantes, como é que eles/elas são. Olhando e ouvindo suas falas e as aceitando como saberes legítimos de brasileiras/os. Essa educação para ser guerreiro, por exemplo, é um valor entre eles. O que nós vemos ali, nas crianças? Elas, desde pequenininhas, brincando de “brigar”, no sentido de saber usar a sua força e se tornar um guerreiro. Inclusive, no *Quarup* (CALLADO, 2021), isso é esclarecido: não é uma questão de treino, de se aprender fazer as coisas, mas é uma questão mesmo de pertencimento de um povo.

Chamo ainda a atenção para o fato de que as crianças pequenas, médias, grandes e os/as adultos/as convivem o tempo inteiro, algo completamente diferente da sociedade ocidental. Nós temos uma formação bem europeia. Quando o historiador Ariès (1973) analisou a construção do conceito de infância, tomamos suas palavras como válidas no mundo inteiro, em todas as culturas. Mas ele é um historiador e está falando da Europa, da passagem do Feudalismo para o Capitalismo, em que é criada uma condição de infância que não guarda nenhuma semelhança com o que percebemos acontecer em relação à população indígena Xavante e toda população (por volta de 5 milhões) que habitava o Brasil na época estudada por ele. Porque o conceito que o historiador analisa é calcado justamente no processo de separação entre pessoas adultas e crianças, isso é, quem trabalha e quem não trabalha. E, no entanto, a gente tem essa contradição no seio mesmo do Capitalismo: se para uma classe social (a burguesa) pessoas adultas e crianças estão separadas, na outra não estão, já que essas crianças trabalham lado a lado com as pessoas adultas. Nas sociedades indígenas, por exemplo, convivem todas as idades e se aprende e constrói o pertencimento de indígena no dia a dia: ao aprender a fazer o arco e a flecha, ao saber qual animal que se pode caçar e em que época. E vocês viram o Xavante denunciar: a escola é para embranquecer o indígena, é para matar a cosmologia indígena, para matar a cultura indígena e trazer a cultura branca colonizadora católica.

Os portugueses chegaram ao Brasil, mataram os povos indígenas, trouxeram os africanos, porque disseram que os índios eram preguiçosos, não queriam

trabalhar. Eu, por exemplo, sou de 1951. Quando eu tinha 7 anos, na primeira série, aprendi que os índios eram selvagens. Aí, quando eu fui fazer meu mestrado, ao estudar os livros didáticos distribuídos nas escolas públicas pelo governo militar, nos anos de 1980, descobri que neles os índios aparecem como seres preguiçosos, que não queriam trabalhar.

Então, o que precisamos ver nesse vídeo não é uma receita, não é para aplicar amanhã, é para a gente descolonizar o pensamento. Eles estão contando para nós como é que eles são. Inclusive deram este título: “para todo mundo ficar sabendo”. Por isso, reafirmo a necessidade que temos de, de fato, não só descolonizar o pensamento, como temos de ficar muuuuito indignadas/os porque ninguém ensinou isso para a gente! Por que eu, com sete anos de idade, aprendi que índio era selvagem? A minha geração inteira! A minha consciência da gravidade de tais crenças é relativamente recente, Imagine os outros que não a têm até hoje! Veja este, que se tornou presidente, o que está fazendo? Matando!

Por fim, comento acerca Das nossas práticas de exclusão, que são invisíveis apenas para nós, já que a comunidade excluída está reclamando. Existe, por exemplo, o projeto Cirandas do MST. Eu fui orientadora da Edna Rossetto, coordenadora Nacional das Cirandas do MST, aprendi muito com ela. E o que é Ciranda? Qual é a sua história? No início, as crianças do MST iam para a escola, frequentavam as duas primeiras semanas e iam embora. A professora começava perguntando como é que foram as férias, ficava perguntando a profissão do pai, e elas não tinham nada a dizer sobre aquilo! Ficavam envergonhadas. E iam para casa, dizendo “não vou mais

lá na escola, eles têm férias, eu nem sei o que é férias, a gente trabalha aqui o tempo todo”.

Então, o MST criou a Ciranda, para que as crianças construíssem o “pertencimento sem- terrinha”. Antes de ir para a escola, a criançada frequenta o espaço da Ciranda. Todas as crianças até 14 anos, antes de ir para a escola, ficam um tempo convivendo ali. Hoje, as crianças do MST, quando vão à escola, enfrentam aquele tipo de questão com altivez. Nós, que trabalhamos na região urbana, eu acho que a primeira coisa que a gente tem que fazer quando chegamos para trabalhar com uma turma deveria ser perguntar que língua as famílias falam em casa. Se estão falando uma língua de imigrantes ou dos povos originários, uma das 253 línguas faladas no Brasil além do português. A região em que vocês vivem, de Valinhos, tem muitos imigrantes italianos. Em São Paulo, por exemplo, há regiões em que as pessoas falam guarani.

Importante saber também como é a organização dessas famílias. Não sei se vocês viram o caso de um bebê que estava chorando muito no hospital, lá em Belém, e aí o enfermeiro improvisou, com o lençol, uma rede. Foi pôr o bebê na rede e ele parou de chorar! E aquelas crianças que fazem folia na hora de dormir, pulando no colchão. Perguntemos a elas como é que dormem! Se o colchão vira um tatame, talvez seja porque elas dormem em rede, por exemplo. Acho bem importante problematizar nossas práticas. Que estejam sempre relacionadas: Pedagogia, pesquisa e prática, esse é o papel da formação.

Por isso eu parablenizo a iniciativa local. Em várias localidades há uma formação municipal muito melhor do que a inicial, porque, diferente do que se diz sobre as/os professoras/es de creche e monitoras/es, elas/eles têm

uma boa formação para trabalhar, têm a formação oferecida pela prefeitura. Enquanto quem faz faculdade, às vezes, não tem nenhuma disciplina que discuta a educação de crianças de 0 a 3 anos. E quando se discute a pré-escola, tratam como estágio preparatório para o fundamental.

Nesse aspecto, cabem alguns alertas, como a necessidade de problematizar a formação universitária: destaco a importância de acrescentar em nossa formação a história dos povos originários, expandir a lei nº 11.645 (a obrigatoriedade de estudar os povos originários) para o Ensino Superior. Outro alerta: atenção quem diz que os bebês não se relacionam, não se esqueçam que o eixo das diretrizes da Educação Infantil é justamente sobre interação e brincadeiras - e isso é bem importante na formação. E um último alerta: a importância de a professora /o professor estar ciente de como a família se relaciona, quem é que cuida das crianças em casa, por exemplo. Na realidade da nossa pobreza, vemos muitas vezes crianças cuidando de crianças.

brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar requer do adulto educador conhecimento teórico sobre o brincar e o brincar e muita paciência e disciplina para observar sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para reaprender a brincar, recuperando, construindo sua dimensão brincalhona. Diferentemente do que se pode pensar à primeira vista, como foi acusado de *laissez faire* o projeto da Escola Nova, o professor, a professora, é elemento fundamental nesse processo de criação, quando deve equilibrar esse tempo maior necessário para o desenvolvimento da fantasia com outros

tempos diferenciados para outros tipos de atividades. É necessário também estar informado sobre a existência de diferentes tipos de conhecimento e de como se dá a sua produção nas diferentes idades. (FARIA, 1999).

Nós temos a sorte de ter tido Florestan Fernandes, que foi da primeira turma da Sociologia da USP. Ele pesquisou povos indígenas, a população negra e crianças. Uma coisa rara, na Sociologia esses não eram temas habituais. O TCC dele foi sobre as “Trocinhas do Bom Retiro” (FERNANDES, 1979), em que pesquisou as crianças entre elas, brincando na rua, e descobriu que as crianças produzem saber, que as crianças formam os grupos infantis - e criou o conceito de Cultura Infantil, em 1942. Nunca fez uma pesquisa só sobre mulheres, mas quando fez sobre as culturas indígenas, por exemplo, os Tupinambás, ele pesquisou os papéis exercidos pela mulher, como a mulher guerreira dos Tupinambás, e as meninas negras e as indígenas.

Hoje, a gente fala: o papel do professor e da professora na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é organizar o tempo, o material e o espaço para as crianças produzirem as culturas infantis. A Educação Infantil tem que ter essa qualidade do oásis, de ser como disse Calvino: “o que não é inferno dentro do inferno”. A escola vai te colocar face a face com a incompetência, a violência, o preconceito e a intolerância. O aparelho ideológico do Estado tem esse papel, mas tem também um papel libertador, de proporcionar ferramentas. Isso depende de o/a educador/a estar descolonizado/a e saber fazê-lo, porque se não, se estiver distraído/a, estará colonizando também. Esses missionários maravilhosos, por exemplo,

ensinaram as crianças a fazer animação para contar o que elas pensavam. Mas eles as influenciaram e elas acabaram contando as histórias *deles* e não *delas*!

“A cada nascimento um mundo novo passa a existir, então cada criança é um pouco desse novo, representa um novo começo”⁴. Esse conceito da Hannah Arendt é muito ocidental. Eu não sei se ele é assim para as populações indígenas, porque não existe o eu e o outro entre os indígenas. Não existe eu e outro. Então, não tem criança que é o futuro, entendeu? Eles são todos todos, e se vocês querem ler sobre isso, leiam aquele livro, para o qual nós ganhamos o edital Capes, eu, a Nélia e o Alex, da Faculdade de Educação da Unicamp, tem um artigo da Alik Wunder (2020) tem até fotos, é a coisa mais maravilhosa

Nós temos uma lei no Brasil que defende o resgate da ancestralidade africana, o mesmo em relação aos indígenas, aos povos originários. Hoje, os movimentos negros estão fazendo pesquisa, denunciando problemas. Nós estamos superfortes e afiados/as. Mas em relação às questões indígenas, nem tanto. Existe, sim, o movimento de mulheres indígenas, e estudiosas como a minha orientanda Vanderlete Pereira da Silva (2021). Ela está estudando questões inerentes às vidas das mulheres manauaras e, no processo, reencontrando seu pertencimento enquanto mulher indígena, justamente ao refletir sobre as relações complexas que são estabelecidas entre essas mulheres e a instituição educativa, entendida como lugar onde os povos indígenas não cabem, lugar de

⁴ Trecho da fala do prof. Eduardo, em suas observações sobre os vídeos durante a aula.

embranquecimento. Na cultura indígena, os/as avôs/avós contam a história de sua sociedade e favorecem a construção do pertencimento. Esse pertencimento é fruto do convívio de crianças entre elas, entre pessoas adultas e entre estas e as crianças.

Os povos indígenas sempre foram generalizados com o nome “índios”, como se fossem todos iguais. Eles são povos diferentes uns dos outros. Hoje existem indígenas que possuem uma vida dupla vida, quando adquirem hábitos e têm experiências urbanas, ocidentais. Quando voltam para suas aldeias, isso pode provocar alguma confusão, porque em muitas destas sociedades não existe o conceito de “família”, tal como existe na nossa sociedade urbana ocidental, por exemplo. Na configuração dos costumes nessa dupla experiência cultural, ao homem é permitido casar-se com uma mulher não indígena, enquanto as mulheres não costumam ter esse direito, porque ela é matriz, é quem reproduz. Alik comenta em seu artigo (2020) um pouco desses atravessamentos culturais, da especificidade da concepção de “eu” e “outro” no ideário indígena. E a Vanderlete, que estuda esse tema em seu doutorado, também pode contar um pouco sobre as famílias, sua organização. Por fim, retomando o fio: é por isso que o *Çuikiri* é descolado do real tal como eles o vivem: não concebem uma família com pai, mãe e filho.

Então, agora e daqui para frente, sugiro que em suas formações estejam atentas/os, que assistam à festa do Quarup, ao Roda Viva, com o Krenak, eles não estão apenas avisando, eles estão nos convidando a conhecer sua história, seu pensamento, porque não vão parar, de jeito nenhum. Resgatar os povos originários na verdade é

a tarefa número um, antes que eles acabem - *antes que eles acabem, por causa desse governo!*

Ainda mais uma coisa. Perguntamos: por que será que quando o Xavante conta que “é para todo mundo ficar sabendo”, ele mostra esse ritual de passagem? Porque isso faz parte da vida. Esses rituais de passagem não são como os nossos (MATAREZIO, 2014), como lembramos com a propaganda do primeiro sutiã, o absorvente íntimo, transar, fazer o ato sexual. Ao ato sexual, Mário de Andrade, inclusive no próprio *Macunaíma*, chama de “brincar”, brincar com o corpo. Os/as adultos/as indígenas brincam, neste sentido, mas não na frente das crianças, são ciosos de sua intimidade.

Uma vez ocorreu um escândalo, acho que se pode chamar de “antropológico”, quando em um congresso se usou uma foto em que aparecia, em meio àquele especial arbusto, os pezinhos das duas pessoas adultas. A população indígena ali focalizada e, nesse momento, devassada em um de seus assuntos privados, indignou-se e protestou. Aquilo era um segredo dela, aquelas pessoas fazem escondido. E a antropóloga achou o máximo ficar exibindo a intimidade do casal. Que absurdo, o ocidentalismo disso é flagrante. Por seu turno, as crianças brincam com o corpo, estabelecem relações corporais, mesmo que não sejam com os genitais. Importante mencionar que uma menina indígena tem de aprender a ouvir o seu corpo quando essa brincadeira pode engravidá-la. E como isso é feito? Elas ficam trancadas num lugar, para pensarem no corpo. Esperam os processos de amadurecimento do corpo, que culminam com a menarca. Ao conhecerem seus corpos, elas saberão distinguir quando brincar se

quiser ou não ter filhas/os. A tese de Matarezio (2019) é um livro de 400 páginas, que mostra todos esses processos como componente de uma cultura.

Eu acrescentaria, para finalizar, uma frase da Rosa de Luxemburgo: porque a gente é igual só nos direitos, porque nós temos de lutar. Mas nós temos que ser diferentes como nós somos, homem e mulher, indígena, negro/a e branco/a, não queremos o igual. Como a Rosa diz: “iguais e diferentes e humanamente livres”, uma frase muito importante, e eu chamaria atenção para isso: que a gente não esqueça de que nós somos diferentes. E tem uma frase do Boaventura Santos, de quem eu gosto, muito porque ele é português, mas não é um colonizador, é um crítico da colonização portuguesa: “eu quero igualdade quando a diferença me discrimina, mas eu quero a diferença quando igualdade me descaracteriza”.

“Os” Índios, como “os índios”? Tem Yanomami, tem Xavante... “As” mulheres. Há as burguesas, as brancas, as dondocas que querem voltar para escola, cuja mensalidade custa 7 mil reais. Não são “as mulheres”. Sempre que essa igualdade me descaracteriza, eu quero a diferença. Então, eu chamaria a atenção para isso: não vamos ficar satisfeitos/as com essa igualdade e vamos lutar pelo direito de afirmar as nossas diferenças.

Recomendo que vocês leiam sobre a Pedagogia quilombola e a Pedagogia do MST “sem terrinha”. Não há muita produção acadêmica acerca de crianças pequenas, nessa faixa etária, relacionada à Educação no Movimento Sem Terra. Por isso, mas não só, a leitura dos textos da Edna Rossetto, que atualmente é diretora de escola pública e doutora, será muito formativa para todas e todos vocês. Conheçam também o trabalho de Márcia

Anacleto de Souza (que estudou crianças quilombolas e fez o mestrado e doutorado com a antropóloga Neusa Gusmão, do meu grupo de pesquisa, o Gepedisc: linha culturas infantis⁵.

Por fim, eu queria aproveitar para falar o seguinte: nesse momento de pandemia e desse pandemônio no poder, se tem uma coisa boa é que nós estamos nos *vendo!* Que tal parar de reclamar que a gente não está se beijando e abraçando, já que o mundo inteiro não está se beijando/ abraçando? Mas, vejam que maravilha, nós estamos nos vendo, nós estamos nos vendo! Todo dia eu vejo um monte de gente, vocês me veem. Então eu queria dizer: normalidade nunca mais! Não queremos normalidade. A “normalidade” deu no que deu. Agora vocês vão olhar as crianças de vocês como uma pergunta, não vão mais olhar como um vaso a ser preenchido - mesmo que seja de flor! Espero que vocês (se) digam: o que será que essa criança está querendo e o que eu tenho para dar? Até tem uma frase, eu não sei de quem é, que diz assim: “educar não é encher um vaso vazio, mas é acender um fósforo”. Então, acho que é isso: pôr fogo ali, fazer uma iluminação, uma revolução, uma transformação de todos nós. E nós não vamos conseguir se continuarmos considerando que existe um abismo intransponível entre o “eu” e o “outro”, isso já acontece.

⁵A tese de Márcia Anacleto de Souza, “**Ser quilombola**”: **identidade, território e educação na cultura infantil**, pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1627602>; a tese de Edna Rosseto R. Araújo, **A organização do trabalho pedagógico nas Cirandas Infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha**, neste link: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1628399> Acesso em: 23 jul. 2022.

Referências

- ANDRADE, Mario. **Macunaíma**. O herói sem nenhum caráter. São Paulo: Melhoramentos, 2017.
- ANDRADE, Oswald. **Manifesto antropófago e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1973. p. 76-78.
- CALLADO, Antonio. **Quarup**. Rio de Janeiro: Record, 2021
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez Editora e Editora da Unicamp, 1999.
- FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *In: Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1979. p. 153-175.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GOBBI, Marcia. **Desenhos de outrora, desenhos de agora**: os desenhos das crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade. São Paulo: Annablume, 2011.
- MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. *In: EDWARDS, Carolyn et al. As cem linguagens da criança*. São Paulo: Artmed 1999. p. 1.
- MATAREZIO, FILHO, Edson. **Ritual e pessoa entre os Waimiri- Atroari**. SP: Annablume, 2014.
- MATAREZIO, FILHO, Edson. **A festa da moça nova**: ritual de iniciação feminina dos índios Ticuna. SP: Humanitas: Fapesp, 2017.
- SILVA, Vanderlete Pereira da. **Mães manauaras e a educação das crianças pequeninhas: pluralidades**

históricas e resistência na cidade da floresta. Tese. 2021. Unicamp, Campinas.

WUNDER, Alik. Infância yudjá e a educação em um mundo vivo: pensamentos entorno do filme Waa. In: BARREIRO, Alex; CAVALCANTE, Nélia A.S.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). **Pesquisas e Pedagogias** - educação para as diferenças. Campinas: Editora Navegando, Capes, 2020.



EPISÓDIO 6

Ancestralidade e colonialidade: luta e resistência das mães manauaras

Vanderlete Pereira da Silva

O que trago para a reflexão neste texto como contribuição ao processo de formação dos professores e professoras é parte do meu doutorado, no qual realizei uma pesquisa sobre as mulheres manauaras, mães de crianças de 0 a 3 anos de idade, e suas diferentes formas de enfrentar os desafios cotidianos, em uma cidade com um número inexpressivo de vagas em creches públicas, para que seus filhos e filhas tenham acesso à educação. No decorrer deste texto, aproveito ainda para fazer um diálogo entre a pesquisa que realizei e alguns fragmentos da minha experiência como professora e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Educação na cidade de Manaus, onde nasci e trabalho.

É importante explicar que, quando falo das mães manauaras, estou me referindo a mulheres que vivem no espaço urbano, de culturas diferenciadas, miscigenadas, tanto indígenas quanto dos povos tradicionais (NASCIMENTO, 2016); estou me referindo, portanto, a mulheres marcadas por um pluralismo histórico fortemente atravessado pela ancestralidade indígena.

Assim, é no contexto da ancestralidade indígena, presente na cultura manauara, com as lentes do

pensamento decolonial, que analisei a forma como as mães manauaras enfrentam a luta pelo acesso das/os filhas/os pequenininhas/os ao direito à creche. Heloísa Lara Campos da Costa (2005), investigando a condição de mulher na Amazônia, acrescenta que algumas peculiaridades que caracterizam as mulheres da região estão relacionadas às culturas indígenas. Segundo Costa (2005, p.140):

[...] a influência da religião católica, a despeito de ser hegemônica na região, não conseguiu impor seus padrões de moralidade, dada a influência indígena, condições de isolamento, distribuição da população e peculiaridades do processo de colonização e dominação em áreas de fronteira.

Solange Nascimento (2016), que pesquisou mulheres indígenas do povo Sateré-Mawé, descreve as mulheres manauaras como herdeiras de culturas ancestrais, cujo papel na comunidade tem elevada relevância.

As mulheres têm tarefas primordiais dentro da comunidade. São elas as responsáveis pela educação das crianças, pelo alimento que sustenta a todos, pela organização familiar, pelos rituais de passagem que marcam o estado de iniciação de meninas e meninos, delimitando, pedagogicamente, o interstício entre a infância e a maturidade. (NASCIMENTO, 2016, p.16)

Antes de dar continuidade à incursão que fiz acerca do tema e que aqui compartilho com vocês, professores e professoras interessados/as nesse assunto, quero contar um pouco da minha relação com a problemática da pesquisa. Penso que esta narrativa seja importante para

que meu/minha interlocutor/a compreenda o meu lugar de fala. As problematizações com as quais inicio a pesquisa têm origem no meu trabalho como professora, inicialmente na Educação Infantil, nas unidades da rede pública municipal de educação, durante duas décadas, e atualmente no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, na Universidade do Estado do Amazonas. Além da minha atuação docente, sou militante e atuo no Fórum Amazonense de Educação Infantil, desde sua criação, em 2007, sendo este um dos fóruns que integra o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Esse Fórum tem procurado manter um diálogo permanente com outros movimentos sociais como, por exemplo, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Foi participando das reuniões do MIEIB, me envolvendo nas discussões das pautas nacionais, que comecei a questionar o porquê não existia creche pública¹ na cidade de Manaus, onde vivem um número expressivo de crianças e mulheres trabalhadoras do polo industrial. Percebi que, enquanto a pauta dos demais estados era a qualidade do atendimento, a nossa pauta era anterior. Embora o acesso por todo o país não era e não é suficiente para atender ao público-alvo da faixa etária de creche, o estado do Amazonas precisava ainda pôr na pauta o acesso e o direito à Educação Infantil. Isso me fez pensar, dentre outras questões, por que as mulheres de Manaus não lutavam por creche. Se a creche no Brasil tem sido resultado da luta feminista e dos movimentos sociais, em especial dos movimentos de mulheres, e como existem

¹ A primeira creche pública da Secretaria Municipal de Educação de Manaus foi inaugurada em 2008.

vários movimentos de mulheres em Manaus², por que a creche não tem sido uma pauta importante para as mulheres manauaras? Foi com esse questionamento que cheguei ao doutorado.

Na discussão com minha orientadora, Professora Ana Lúcia Goulart de Faria, várias hipóteses surgiram e me fizeram avançar no questionamento inicial. Pouco a pouco, fui ampliando meu olhar acerca do tema. Assim, diferente da ideia de atraso, que pairava entre as possibilidades de resposta ao problema, passei a questionar o tipo de educação que essas mulheres queriam ou não queriam para os/as seus/suas filhos/as. Passei a questionar o que estava por trás desse não questionamento a um direito garantido há décadas nas

² Segundo levantamento do Fórum Permanente de Mulheres de Manaus (FPMM), realizado em 2012, foram contabilizados 24 grupos: AMA - Articulação das Mulheres do Amazonas, ADCEAM - Associação das Donas de Casa do Estado do Amazonas, AAMILS - Associação Amazonense de Mulheres Independentes pela Livre Expressão Sexual, CARMA - Coordenação das Religiões de Matriz AfroAmeríndia, CAMMA - Casa Mamãe Margarida, Centro de Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, CPT- Comissão Pastoral da Terra, CUT - Central Único dos Trabalhadores, Fórum Permanente dos Afrodescentes do Amazonas, GAM - Guerreias Amazônicas em Movimento, Grupo de Mulheres Nova Floresta, Grupo de Mulheres do Monte Pascoal, MCMII - Movimento Comunitário Mauazinho II, DANDARA - Movimento de Mulheres Negras da Floresta, Movimento Feminista Maria Sem Vergonha, Mulheres em Ação pela Transformação Santa Inês, MUSAS - Movimento de Mulheres Solidárias do Amazonas, Núcleo de Mulheres do Comitê Social de Santa Etelvina, ONG Maria Bonita, Rede de Mulheres Positivas, UBM - União Brasileira de Mulheres (PINHEIRO, 2013, p.6).

legislações, tanto para as crianças, quanto para as mulheres-mães trabalhadoras.

Para situar vocês, leitores/as, quando me refiro à ancestralidade indígena, estou falando de um estado que concentra a maior população indígena do Brasil. São 65 povos, mais o povo Warao, que veio recentemente da Venezuela. Portanto, estou falando de 66 etnias que vivem atualmente no estado, com representantes de mais de 25 povos morando na cidade de Manaus, na zona urbana. Minha orientadora, professora Ana Lúcia, dizia: "vai ver essas mulheres não querem essas creches, elas estão recusando esse modelo de creche. Pode ser uma forma de resistência a essa educação branca, a essa educação europeia. Talvez isso seja uma forma de resistência". A partir dessa hipótese, passei a olhar de outra forma para a questão, descartando o aparente descaso ou atraso no modo como as mulheres pensavam a educação dos/as filhos/as pequeninhos.

A pesquisa foi realizada em um bairro da cidade de Manaus, onde, segundo o IBGE (2010), havia a maior população de crianças de 0 a 3 anos de idade, e onde só havia uma creche pública, construída através de um programa, resultado de um convênio da Prefeitura de Manaus com um banco internacional. A creche, no entanto, atende a um número reduzido de crianças. Com a ajuda das mulheres que atuavam na Pastoral da Saúde, organizada pela igreja católica, e que conheciam as famílias do bairro pelas visitas que faziam aos enfermos, selecionamos doze mulheres, mães de crianças pequeninhas, com as quais realizei as entrevistas.

Após as entrevistas, identifiquei que, das doze mulheres entrevistadas, onze queriam a creche para

matricular seus filhos e suas filhas. Apenas uma disse que não queria a creche. Contou-me que queria os/as filhos/as próximos/as, onde tivesse total controle sobre a educação deles/as. Disse-me ainda que tinha dois filhos maiores, que acreditava ter dado certo e queria repetir os cuidados e a educação com esses/as filhos/as menores. Ela acreditava que deu certo, que foi bem-sucedida. Por isso, queria estar perto dos/as filhos/as e não abria mão disso. Essa mãe se considerava a pessoa mais importante para estar perto dos/as filhos/as nesses primeiros anos de vida.

As outras mulheres, onze, no total, falavam da necessidade da creche, mesmo sem ter filhos/as matriculados/as, mesmo sem nunca terem frequentado uma creche quando criança. Elas afirmavam acreditar na importância da matrícula das crianças. Vale acrescentar que, das doze mulheres entrevistadas, apenas uma só sabia escrever o nome, as demais tinham Ensino Médio completo e apenas uma delas tinha cursado Ensino Superior. Chamou-me a atenção o relato de algumas mães, que afirmaram ter iniciado a escola por volta dos dez anos de idade, somente depois que aprenderam a ler e escrever. Para elas, escola não é o local onde deveriam aprender a ler e escrever, mas deveriam chegar já sabendo. Mesmo sem ter vivido a experiência de frequentar uma creche e/ou pré-escola, essas mulheres valorizavam esses espaços de educação e cuidado das crianças.

Ao perguntar por que elas queriam a creche, o que elas queriam que as crianças tivessem oportunidade de experimentar na creche, as onze mães entrevistadas responderam que queriam a escolarização. Elas queriam que suas crianças aprendessem a ler, aprendessem a escrever, que fossem bem-sucedidas no Ensino

Fundamental. Essas mães sabiam acerca do fracasso escolar. Algumas experimentaram isso pessoalmente e com outros filhos maiores, por isso, tentariam evitar que os menores repetissem essa experiência.

Pensar nessas questões me levou, inicialmente, a dois autores decoloniais. Até então, antes de formular a problemática da minha pesquisa, estava trabalhando com outras referências bibliográficas. A partir daí, comecei a ler Aníbal Quijano (2002, 2005, 2010, 2014), um importante pesquisador peruano, que cunhou o conceito de colonialidade do poder. E comecei a ler também Walter Mignolo (2003, 2005, 2017, 2018), teórico argentino, que me trouxe grandes contribuições para pensar a colonialidade e relacionar ao que havia reunido de informações nas entrevistas com as mães, no sentido de interpretar o que elas me disseram sobre a importância da creche na educação dos/as filhos/as.

Isso me levou a uma questão muito particular, pois meu trabalho de doutorado tem para mim uma relação que vai muito além da questão acadêmica. Ele me coloca uma questão existencial, pois, até iniciar minha pesquisa de doutorado, eu não me via como indígena. Foi no diálogo com minha orientadora, nas provocações durante os momentos de orientação, que passei a me reconhecer como uma mulher indígena e me dar conta da minha ancestralidade. Compreendi assim o conceito de colonialidade do poder, cunhado por Quijano (2005) e aprofundado por Mignolo (2017). Eu era o exemplo perfeito das cegueiras nas quais estamos imersos/as, efeito da colonialidade caracterizado pelos dois teóricos decoloniais. Mignolo (2017, p. 05) afirma que:

Na sua formulação original por Quijano, o “patrón colonial de poder” (matriz colonial de poder) foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade.

Comecei a compreender, a partir da minha experiência e história de vida, como a colonialidade atua em nossa subjetividade, alimentando nossas cegueiras e nos impedindo de ver o lugar subalterno onde nos mantém. Nessa perspectiva, comecei a pensar na educação que recebi quando era criança. Passei a frequentar a pré-escola quando tinha quatro anos de idade. Eu me lembro bem do meu primeiro dia na pré-escola, no início da década de 1970, havia pouquíssimas classes de pré-escolas na cidade de Manaus. Meu pai trabalhava em uma empresa que oferecia escola para os filhos dos funcionários. Minha mãe, embora não tenha ultrapassado as séries iniciais do Ensino Fundamental, ansiava que eu fosse para escola. Sendo eu sua primeira filha e vindo de uma realidade na qual a escolaridade era para poucos, minha mãe entendia a escolarização como condição para mobilidade social. Por meio da escolarização, era possível sair daquela condição em que as desigualdades se impunham para ter acesso a condições mais dignas de vida. Era por isto que minha mãe queria que eu estudasse, para que tivesse acesso a coisas que ela não teve. A percepção que os povos colonizados construíram sobre si mesmo confirma as análises de Quijano (2005, p. 118): “[...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também

seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais”. Minha mãe se dava conta da condição de inferioridade que a ancestralidade indígena nos colocava, e não queria isso para os/as filhos/as.

No dia seguinte em que completei quatro anos, idade em que começava a oferta de vagas na escola para os/as filhos/as dos trabalhadores/as da empresa em que meu pai trabalhava, eu estava aguardando o ônibus para ir à pré-escola. Minha mãe, tal como as mães que entrevistei e que buscavam as escolinhas do bairro para garantir aos/às filhos/as a possibilidade de vislumbrar outros horizontes, viu na educação escolar uma forma de me proteger da pobreza e evitar uma vida de privações e violências.

Os estudos decoloniais me fizeram compreender o que essas mulheres querem para os/as filhos/as. Elas querem uma educação branca, europeia, uma educação que despreza seus saberes ancestrais porque entendem ser esse caminho uma via de superação da subalternidade.

As subjetividades produzidas pela colonialidade não deixam dúvidas da necessidade de apropriação do saber do colonizador e ocultamento do saber ancestral, que passa a se configurar como a marca do vencido. A rejeição aos saberes ancestrais, naturalizada pela ideologia neoliberal, se transforma falsamente na via de superação da condição subalterna (SILVA, 2021, p. 106).

É nessa educação que as mães buscam encontrar uma forma de proteger suas crianças da “bala perdida”, de evitar que morram asfixiadas pela falta de oxigênio, nas condições em que morreram as pessoas doentes, com a

Covid19, internadas nos hospitais públicos na cidade de Manaus, durante o momento mais crítico da pandemia. Vi nas mulheres-mães manauaras que entrevistei o que a minha mãe desejou para mim: libertação do processo de subalternização. Esse processo se impõe, sobretudo, para as mulheres, tal como afirmam as teóricas feministas decoloniais Maria Lugones (2008, 2014) e Rita Segato (2005, 2012, 2018), cujas produções contribuíram muito nas análises dos dados que reuni durante minha pesquisa.

Durante as entrevistas, as mães afirmam o desejo de que as crianças fossem para a creche porque assim poderiam aprender mais cedo a ler e escrever, poderiam chegar no Ensino Fundamental já “preparadas”. Pensavam que quanto mais cedo começasse a escolarização dos/as filhos/as, com um ano ou dois anos de idade, maiores seriam as chances deles/as escaparem do fracasso escolar. Algumas buscavam os serviços oferecidos por professoras particulares, moradoras do bairro, para ensinar as primeiras letras e os primeiros numerais para os/as filhos/as. Quando eu perguntava sobre as brincadeiras e o direito das crianças serem crianças e viverem suas infâncias, de passarem o tempo em que ficavam respondendo as apostilas ou livros didáticos para brincarem, elas diziam, convencidas de que estavam oferecendo o melhor que podiam às crianças: “mas ele é muito sabido, já está aprendendo a escrever o nome dele. Ele faz as letras, ele sabe cobrir aqueles pontilhados”.

Vale destacar que das doze mães entrevistadas, apenas uma frequentou a creche quando criança. Nenhuma das outras mães, além de não ter frequentado, também não teve ninguém da família que frequentou e não conheciam ninguém que tivesse vivido essa

experiência. Mas quando perguntei se elas deixariam o/a filho/a na creche, caso as creches existissem, onze das doze mães entrevistadas afirmaram que sim, pois segundo elas, na creche teriam profissionais preparados para educar e cuidar das crianças.

As mães que entrevistei são mulheres que, não tendo a creche para deixar o/a filho/a, se submetem a trabalhos informais, em situação precarizada, à margem dos direitos trabalhistas, a fim de garantir o sustento das crianças. Muitas delas assumem sozinhas a criação dos/as filhos/as, sem contar com a ajuda do pai das crianças. Quanto a esse ponto, destaco as análises de Segato (2018) que apontam para a insensibilidade dos homens, diante do abandono das mulheres com seus/as filhos/as.

A masculinidade está mais disponível para a crueldade porque a socialização e o treinamento para a vida do sujeito que deve carregar o fardo da masculinidade o força a desenvolver uma afinidade significativa - em uma escala de tempo de grande profundidade histórica - entre masculinidade e guerra, entre masculinidade e crueldade, entre masculinidade e estranhamento, entre masculinidade e baixa empatia. As mulheres são empurradas para o papel de objeto, disponível e descartável, uma vez que a organização corporativa da masculinidade leva os homens à obediência incondicional a seus pares - e também opressores - e encontra neles as vítimas disponíveis para dar lugar à exemplar cadeia de comandos e expropriações (SEGATO, 2018, p. 28).

Mesmo com os avanços das legislações que protegem mulheres e crianças, resultado das lutas feministas e dos movimentos de mulheres, as marcas do patriarcado

permanecem. O “fardo da masculinidade” na prestação de contas aos pares, impõem modelos de comportamento desumano como, por exemplo, o abandono de mulheres grávidas e com crianças pequenas, como as que encontrei durante a realização da pesquisa. Em uma cidade com poucos equipamentos sociais, como a creche, que garante o direito da mãe trabalhar deixando suas crianças em um lugar seguro, o abandono do pai as condena a terem uma vida precarizada e sob ameaça permanente.

Sem a ajuda dos pais, as mães passam a buscar alternativas de sobrevivência para garantir o sustento dos/as filhos/as. Assim, o trabalho das professoras que atendem às crianças nos espaços improvisados no bairro serve tanto para escolarizar, quanto para abrigar as crianças enquanto suas mães estão realizando atividades laborais, a fim de garantir, sobretudo, o alimento das crianças. São estratégias que as próprias mães manauaras, na ausência do Estado no cumprimento de seus deveres, vão criando para resolver o problema da falta de creche na cidade.

No tocante à escolarização das crianças pequenininhas, considero importante refletir acerca da pressão que as famílias fazem ao trabalho das professoras da Educação Infantil. Mesmo com uma significativa produção científica na área, convivemos ainda com as cobranças de escolarização, cobranças para que as crianças aprendam os conteúdos escolares e, para tanto, reduzam o tempo dedicado às interações e brincadeiras, as quais estão garantidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010). Nesse sentido, nós, professores e professoras que nos apropriamos dos conhecimentos sobre as crianças e suas

infâncias, precisamos proteger o direito delas vivenciarem suas infâncias, tranquilizando as famílias e informando o quanto as experiências vivenciadas na creche e na pré-escola concentram possibilidades de aprendizagens, das mais diversas possíveis, e que poderão resvalar nas distintas fases da vida.

Peter Moss (2011, p.149) explica que “a preparação ou prontidão para a escola presume que a escola tenha padrões fixos, que as crianças devem alcançar antes de nela entrar; a tarefa dos serviços de educação infantil é ‘entregar’ crianças que preencham os requisitos desses padrões.” Portanto, é preciso urgentemente desconstruir essa ideia da Educação Infantil como fase preparatória para o Ensino Fundamental. Essa ideia é um obstáculo para as crianças viverem suas infâncias e, por isso, precisa ser superada o mais rápido possível, pois ameaça e empobrece as experiências infantis, distanciando-se do ideal de formação que deve se voltar para a construção da autonomia das crianças.

O uso de apostilas e livros didáticos nas pré-escolas pelo país afora, processo que se acelerou nos últimos quatro anos do governo da extrema-direita, desconsidera toda a produção científica, sobretudo, as da área da sociologia e da pedagogia da infância, que nos têm apontado outros caminhos para conceber outras práticas docentes. Romper com o adultocentrismo, compreendido como um dos entraves para a construção da autonomia das crianças, é uma tarefa revolucionária que precisamos empreender na educação das novas gerações. Avançar no processo de descolonização do nosso pensamento e, conseqüentemente, das nossas ações, a fim de construirmos um trabalho pensado para e com as

crianças, valorizando a produção das culturas infantis, em que as rotinas propostas para as creches e pré-escolas tenham as crianças como centro, deve ser nosso compromisso na luta contra todas as desigualdades e os mecanismos de exclusão que operam para a manutenção da hegemonia social, que também nos afeta diretamente.

Nesse sentido, os estudos decoloniais me ajudaram a compreender como a colonialidade atua na subjetividade e intersubjetividade das populações colonizadas, desviando o foco do nosso olhar. Para Dussel (1993), a invasão dos países ibéricos, em 1492, promoveu o holocausto na América Latina, que garantiu o acúmulo de capital e o enriquecimento da Europa. Esse processo violento que culminou em destruição e morte foi chamado, posteriormente, de Modernidade. Para Mignolo (2005), modernidade e colonialidade são correlativas e uma não existiria sem a outra. A invasão dos países ibéricos reduziu e rebaixou o outro, o não europeu, à qualidade de coisa, como ilustra Dussel (1993, p.44):

[...] o Outro, em sua distinção, é negado como Outro e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido. [...] a subjetividade do “conquistador, por seu lado, foi se constituindo, desdobrando lentamente na práxis.

É nessa perspectiva que, sem ver e perceber, impedidos/as de acessar a realidade pelas tantas camadas que são colocadas sobre ela, passamos a agir contra nós mesmos/as. Sem refletir acerca de nossas ações cotidianas, damos continuidade ao processo de colonização, que não se rompeu com o fim da administração portuguesa e que

se manifesta em nossas atitudes cotidianas, na relação verticalizada que adotamos com as crianças, por exemplo. Na perspectiva colonial, os planos de trabalho são feitos para as crianças, sem a participação delas, sem observar a singularidade de cada uma, suas curiosidades, interesses, medos, afetos...

As mães manauaras que desejam a escolarização desde a creche pensam da mesma maneira que nossas colegas professoras/as, que aguardam as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Todas desejam que as crianças cheguem no Ensino Fundamental com o domínio das letras e dos numerais. A produção de subjetividades pela colonialidade do poder impõe a necessidade de fazer com que as crianças se apropriem, o mais cedo possível, do saber do colonizador, distanciando-as do saber ancestral que, sob o olhar subalternizado que internalizamos, carrega consigo a marca do vencido. A ideologia neoliberal, como camadas que são colocadas na realidade e falseiam nossa visão, desviando nosso olhar do que nos aprisiona, nos mantém cativos/as e nos faz agir no sentido de darmos continuidade aos processos de subalternização, distanciando-nos das lutas pela libertação das opressões que historicamente nos aprisionam. A manutenção do adultocentrismo em nossa relação com as crianças é apenas um exemplo disso.

Não obstante a hegemonia capitalista, bem como as imposições daí decorrentes, as fissuras estão abertas e nos convidam a dar continuidade às lutas. Minha experiência construída como professora de Educação Infantil e coordenadora pedagógica da rede municipal aponta para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), como

uma alternativa possível e viável para construir formas de resistências à colonialidade do poder. Embora se constitua como um trabalho exigente, pois demanda uma construção coletiva com todas as contradições inerentes à sua produção, o processo de elaboração do PPP pode produzir as reflexões necessárias para um trabalho pedagógico na educação de crianças condizente com nossas expectativas de superação da condição de subalternidade que nos é imposta.

A experiência de elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico leva tempo. É um trabalho intenso, desafiador, mas necessário para ampliar as fissuras. E com isso adentrarmos na construção da educação que aponta para a formação de gerações críticas e comprometidas com as rupturas que precisamos empreender, para que as transformações sociais vislumbradas ocorram.

A participação das famílias, junto com a comunidade escolar nas reflexões e definição da educação que precisamos para avançarmos nas nossas lutas, fortalece as práticas institucional e o trabalho pedagógico com as crianças, evitando ou, pelo menos, minimizando conflitos e tensões entre a instituição e as famílias. Saber o porque determinadas práticas são implementadas pelas/os professoras/es com as crianças, e não outras, pode contribuir para que os objetivos definidos sejam alcançados, não apenas pela creche ou pré-escola isoladamente, mas pelo coletivo de segmentos que compõem a comunidade educativa. Nesse processo, é importante destacar a agência da criança, que deve ocupar o centro das discussões, inclusive participando

desde pequeninha na construção, implementação e avaliação do PPP.

Não se trata de um trabalho fácil, mas considero determinante para uma educação que vai além da preparação das crianças para o Ensino Fundamental, que vai além da ideia de escolarizar precocemente as crianças para que sejam bem-sucedidas nos anos escolares seguintes. Esse é o momento oportuno para colocar a questão de qual educação queremos para nossas crianças. Trata-se de debater concepções, de escolher caminhos, de decidir se aceitaremos as estratégias da colonialidade do poder ou se resistiremos a elas, a fim de traçar novas estratégias para a formação da autonomia das crianças. Para tanto, é preciso que as práticas adultocêntricas, ainda tão naturalizadas socialmente, sejam substituídas pelo respeito à singularidade de cada criança, levando em consideração as diferenças de gênero, raça, religião, território, classe social e idade.

A clareza contra quem lutamos, sabendo identificar quem são, de fato, nossos inimigos, também se faz necessário no trabalho docente. As crianças e suas famílias são nossos aliados/as nas lutas contra a colonialidade do poder. Sozinhos/as não avançaremos nem nas nossas práticas cotidianas, circunscritas no espaço institucional da creche e da pré-escola, tampouco avançaremos nas alterações mais amplas na sociedade. Os estudos decoloniais nos alertam nesse sentido. Eles mostram que as relações de dominação e controle, tendo em vista a perpetuação dos processos de exploração capitalista, nos faz ver os/as outros/as, subalternizados/as, como nossos inimigos/as. Quando essa estratégia é bem-sucedida, enfraquecemos nossa luta.

Considerações Finais

As diversas exclusões e desigualdades geradas para assegurar a construção da hegemonia capitalista na América Latina atravessaram séculos e se impõem na atualidade. A colonialidade do poder produz empobrecimento e violência nas mais diversas formas. As abissais desigualdades que perduram colocam o Brasil entre os países mais desiguais do mundo, evidenciando o quanto nosso passado colonial continua presente.

As mulheres-mães entrevistadas durante a pesquisa, mesmo amparadas pelas legislações, continuam vivendo à margem dos direitos constitucionais que protegem alguns e excluem muitos. Estamos às vésperas de completar mais uma década do Plano Nacional de Educação (2014-2024), cuja meta reeditada do Plano Nacional anterior (2001-2011), é a de ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, para atender no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos de idade. Faltando pouco mais de um ano para o encerramento do prazo para cumprir a Meta 1 do PNE, o percentual de ampliação das vagas na cidade de Manaus, segundo informações oficiais do Ministério da Educação, é de 16,7%³.

Os dados da pesquisa apresentados, em diálogo com as experiências construídas por mim ao longo do trabalho como docente e coordenadora na rede pública de Manaus, demonstram como as desigualdades sociais atingem diretamente as mulheres, mães de crianças pequenininhas, e precarizam a vida das crianças, que são

³ Fonte: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

excluídas do seu direito à educação, garantido na Constituição Federal brasileira, desde 1988.

O problema da falta de creches para as crianças manauaras e a luta das mães para escolarizar os/as filhos/as, como alternativa para protegê-los/as das violências que o empobrecimento ocasiona, evidencia os efeitos da matriz colonial de poder, denunciada pelos/as teóricos decoloniais. Nesse sentido, compreender a forma como a colonialidade opera é condição para pensarmos alternativas de superação da condição subalterna. É preciso enfrentar as armadilhas deixadas pela lógica de acumulação capitalista. E esse é também um desafio permanente para nós, professoras e professores que atuam na Educação Infantil. Para levar adiante uma educação decolonial, antirracista, que promova a autonomia das crianças e respeite as diferenças culturais entre os povos originários e diaspóricos, é impossível desconsiderar a pluralidade histórica que marca a formação do povo brasileiro, especialmente na Região Amazônica, caracterizada pela presença de tantos povos que carregam em si a marca da resistência.

O poder colonial atravessa nosso cotidiano de ponta a ponta. Ele atua sorrateiramente em nossa subjetividade, fazendo-nos trilhar caminhos que vão na contramão do processo de libertação. O adultocentrismo praticado contra as crianças evidencia nossas cegueiras. Com tais práticas, reforçamos a hierarquia que impera em nossa sociedade racista e desigual. É preciso erguer a voz contra as relações de dominação entre as pessoas, contra a continuidade do racismo e as opressões de gênero, que colocam a mulher numa condição de inferioridade em relação ao homem. Do contrário, confirmamos ainda que

há pessoas que são mais, que valem mais e outras que valem menos e, por isso, podem viver às margens dos direitos sociais; confirmamos ainda que crianças não pensam e, por isso, precisam ser tuteladas por um/a adulto./a E, no geral, mesmo mantendo nossas práticas adultocêntricas, muitas vezes continuamos acreditando, e discursando, que trabalhamos para construir a autonomia das crianças.

Nesse momento de reconstrução da democracia brasileira, ainda tão ameaçada, é fundamental rever nossos Projetos Políticos Pedagógicos, atualizar ou construí-lo, exercitando com as crianças experiências democráticas que podem se ampliar ao longo da vida de cada uma delas. Jamais podemos esquecer que as crianças são o início e o fim do nosso trabalho, que elas são o centro de todas as preocupações e compromissos para educar e cuidar, numa perspectiva emancipadora e transgressora dos modos subalternizados de ser, pensar e existir.

Referências

- COSTA, Heloísa Lara Campos da. **As Mulheres e o poder na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2005.
- DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LUGONES, Maria. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9, julio-diciembre 2008, p.73-101.
- LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014.

MIGNOLO, Walter D. **História locais/Projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In:* LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, p. 33- 49, set. 2005.

MIGNOLO, Walter. **Desafios Decoloniais hoje. Epistemologias do Sul.** Foz do Iguaçu/PR, 1, (1), p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. **O controle dos corpos e dos saberes:** Entrevista com Walter Mignolo concedida a Javier Lorca. 8 jul. 2014. Trad. de André Langer. Disponível em: controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo. Acesso em: 30 jul. 2018.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *In:* **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, jan./abr. 2011, p. 142-159.

NASCIMENTO, Solange Pereira do. **O Feminino Sateré-Mawé e suas Manifestações Simbólicas na Amazônia.** Tese de Doutorado. 176f. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas – Instituto de Ciências Humanas e Letras, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y Clasificación Social. *In:* CLÍMACO, Danilo Assis (Org.) **Cuestiones y Horizontes:** de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa;

MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, setembro 2005, p. 107 – 130.

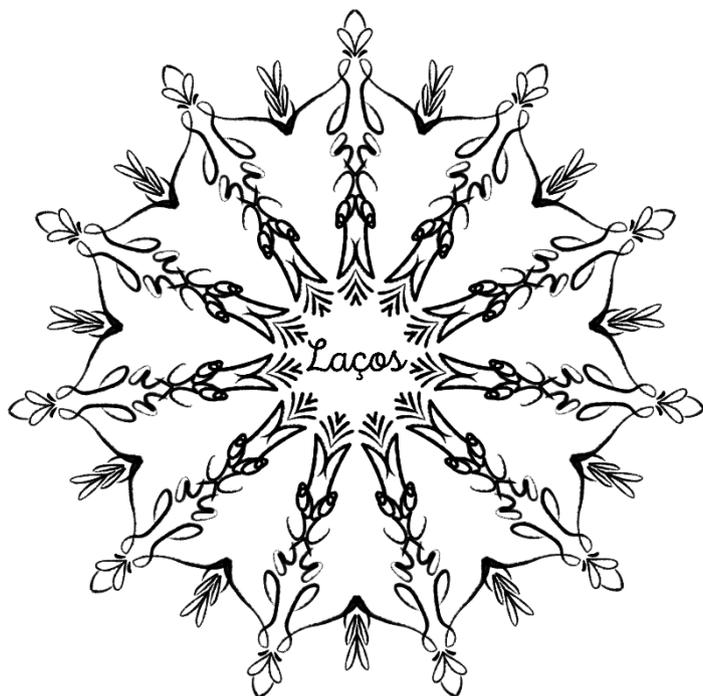
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, n. 37, p. 4-28, 2002.

SEGATO, Rita Laura. Território, soberania e crimes de segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres de Ciudad Juarez. *In*: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(2): 265-285, maio-agosto, 2005.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. E-Cadernos Ces [online], **Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical**, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 5 maio 2019.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SILVA, Vanderlete Pereira. **Mães Manauaras e a educação das crianças pequenininhas**: pluralidades históricas e resistência na cidade da floresta. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas, 2021.



EPISÓDIO 7

Enlaçar para aprender: considerações sobre a importância do laço educativo

Nathália Meneghine dos Santos Rodrigues

Isso do que o professor se ocupa e com o que se preocupa, isso que ama, isso a cujos signos é sensível e do qual é intérprete, isso que o chama e o acena (...), seu saber e não saber, (...), não é outra coisa que a transmissão do mundo. E é isso, só isso, que podemos chamar de Educação.
(Larrosa, 2018)

A Psicanálise tem despertado, ao longo do tempo, grande interesse do campo da Educação, tanto em seu emprego teórico, quanto prático, como destacou Freud (1925), sem pretender - nem poder - substituir o que é próprio e singular da Educação. Todavia, é possível empregá-la para auxiliar os/as educadores/as ao abordarem alguns impasses de seu próprio campo pela sua visada analítica acerca da posição discursiva assumida por cada um/a,

Nesta perspectiva, também Freud (1913-1914) já apontava para uma influência de algo para além da matéria lecionada, que produzia certo efeito de encantamento dos/as alunos/as para com seus/as professores/as. Inclusive, sustentou ainda que, de partida,

os afetos do amor e ódio já estavam colocados na cena educativa, levando a uma ambivalência emocional instalada nessas relações. Fato é que os afetos estão mobilizados para que haja ensino-aprendizagem.

De início, uma professora/um professor se ocupa da função de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, transmitir a História, fazendo um fio entre o passado e o presente. Ao tecer esse fio, se encarrega de zelar pela tradição, enodá-la ao devir, para que possamos não ter que “começar tudo outra vez” a cada geração. Provoca, portanto, a emergência do futuro.

Essa função, que coloca em ato um processo de filiação chamado Educação, possibilita reconhecer marcas de identificação com o outro, e dar lugar às diferenças. Ainda para Freud (1913-1914), todos/as com quem a criança vem a se relacionar mais tarde, após os seis primeiros anos de vida, tornam-se figuras substitutivas dos primeiros objetos de seu amor. O amor de transferência se coloca como consequência de representações fixadas no/a professor/a.

O ensinar coloca em cena o amor, que veicula também a dimensão do mistério, necessária ao aprender e construir saberes, já que o desejo de saber passa por se interessar sobre o desejo do Outro.

Conforme defendido por Lacan (1960-61), o desejo é o desejo do Outro, e essa é a mola do amor. Pela natureza da Transferência, o que lhe falta (neste caso, ao/à aluno/a), ele/a vai aprender amando (sob Transferência).

Para Kupfer (2009), em sala de aula, um/a professor/a tanto pode basear-se num ensino pronto (protegendo-se, assim, das formações inconscientes), quanto colocar-se a falar livremente, abrindo campo

para o fenômeno da transferência. O/A aluno/a pode aprender com o/a professor/a um modo próprio de se relacionar com o seu desejo.

O campo do desejo é de falta, tem furo, claudica. Portanto, a transmissão que se faz é tanto da posição desejante, quanto das falhas, dos limites, da castração. É aí, no campo do desejo, que se pode verdadeiramente filiar e transmitir. Podemos afirmar que o ofício de professor/professora se ocupa, em última instância, da preparação das crianças para o desejar.

Kupfer (2009) também nos adverte de que é o/a professor/a quem primeiro transfere, pois está do lado dele/a a possibilidade de falar. Sustentando-se na posição de sujeito de suposto saber, ele/a pode receber esse endereçamento de amor ao saber. O/A professor/a, ao falar de um objeto, demonstra seu saber sobre ele, e acaba também ocupando lugar como objeto causa do desejo para seus alunos.

Por sua vez, Lacan (1960-61) destaca que a Transferência se manifesta com alguém com quem se fala, colocando em causa o amor, e, a partir disso, o sujeito em movimento. O desejo é movimento.

Nesta esteira, verificamos que a palavra do/a professor/a, e sua posição discursiva, engendra - ou não - as condições para que a transferência possa se instalar.

Lacan (1964) nos recorda que os efeitos de transferência podem acontecer mesmo onde não haja um analista no horizonte. Isso significa que a relação professor/a e aluno/a não está excluída, pois a Transferência é um conceito determinado por sua função, um conceito comandado pela práxis.

Também Lacan (1960-61) postula que a Transferência não se importa com o 'bem', mas antes se ocupa do amor.

Isto posto, para a teoria psicanalítica, a Transferência é uma modalidade amorosa. Ela é repetição e se dá onde afetos se dirigem à função ocupada, no nosso caso, pelo/a professor/a. Portanto, do lado dele/a está colocada a tarefa de ocupar a função de suposto saber. Para tanto, é preciso receber esse endereçamento transferencial e sustentá-lo como dirigido a sua função, e não à sua pessoa. Ou seja, é preciso estar advertido da presença da ambivalência afetiva, que comporta tanto afetos positivos, quanto afetos negativos. Faz-se necessário que o/a professor/a se coloque como objeto causa de desejo.

Quando essa operação é bem-sucedida, o laço transferencial pode acontecer e viabilizar a transmissão, não só do ensino dos conteúdos/saberes sobre objetos, mas, sobretudo, a transmissão de uma posição na linguagem que engendra a posição frente ao desejo. Desta forma, a posição ocupada por cada professor/a e a maneira como ele/a exerce sua função trazem elementos cruciais para que a Transferência possa emergir - ou não - na cena educativa.

No que concerne à questão da Transferência na relação professor-aluno, Voltolini (2019) já problematizou acerca dos riscos e problemas desencadeados na cena educativa, em consequência de correntes pedagógicas que promovem um ensino excessivamente centrado na figura da criança, deslocando o/a professor/a de sua posição de mestria para um lugar que desvaloriza sua presença subjetiva como elemento determinante da aprendizagem e transmissão.

Esse deslocamento, tal como apontado por Voltolini (2019), que pretende localizar o/a professor/a apenas numa função objetiva, coloca-o/a num lugar derrisório, como apenas um/a intermediário/a entre aluno/a e objeto de conhecimento. Derrisório porque, ao considerá-lo apenas pela sua funcionalidade, destitui a importância de sua presença subjetiva, sua posição discursiva, sua posição enquanto sujeito na Linguagem e, portanto, destitui sua relação com o próprio desejo. Todos esses são elementos de viabilização da Transferência.

Nesta toada, Voltolini (2019) grifa que retirar de cena a necessidade de considerar a subjetividade do/a professor/a não permite que o/a aluno/a faça o deslocamento da face imaginária do amor de transferência (endereçada ao/à professor/a) para a face simbólica desse amor, que se dirige para aquilo que ele não tem. Toda essa travessia só pode ser realizada partindo de um/a adulto/a que sustente um conhecimento, um/a adulto/a que encarne a sustentação de um conhecimento.

Destituir o/a professor/a deste lugar, segundo Voltolini (2019), deserotiza a relação de ensino/aprendizagem. Ou seja, retira o lugar do amor votado à mestria. Esse amor que, por sua dimensão estrutural, não pode ser suprimido e nem mesmo tomado apenas como um adereço pedagógico.

Nesta perspectiva, concluímos que não há aprendizagem sem laço educativo, pois é ele que a viabiliza. Faz-se necessário enlaçar para aprender.

No entanto, o saber-fazer docente tem enfrentado obstáculos provocados pelo nosso funcionamento atual e

conhecidos da experiência do dia a dia no chão da escola, dentre os quais, destacamos alguns:

- A invasão dos saberes do campo médico na escola, na medida em que entram na escola com a pretensão de colonizar o saber docente, levando o/a professor/a a uma espécie de função pericial;

- A escola, quando tomada por uma maximização do campo moral, acaba por diminuir a reflexão ética, colocando-nos frente ao risco de engajar-nos em ações sem a reflexão necessária. A ética, vale destacar, exige alto grau de reflexibilidade;

- O excesso de protocolização e a diminuição da institucionalidade da escola, que acabam por impor muitas barreiras/amarras ao ato educativo;

- O discurso e as práticas neoliberais que tomam a educação como negócio, o/a aluno/a como cliente, a escola como empresa e o/a professor/a como adereço pedagógico fomentam o individual em detrimento ao coletivo, o privado em sobreposição ao público.

Considerando esse cenário, nossa reiterada aposta tem sido na sustentação do saber docente e do ato educativo, para priorizar uma aprendizagem viabilizada pela potencialidade do laço educativo, uma aposta no saber do laço, tomada como direção de trabalho na escola, para que ela possa ocupar sua função de janela para o mundo, em vez de proteção para o mundo.

A função do/a professor/a, seja na transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, seja na transmissão do desejo de saber para que o novo possa advir, não acontece desarticulada dos desafios (e sintomas) de nossos tempos atuais, convocando-nos a

lidar com esse real, restituindo aos/às professores/as seu lugar de palavra e ato na cena educativa.

Referências

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar, 1913-1914. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006. 280 p. v.13.

FREUD, Sigmund. Prefácio à Juventude Desorientada de Aichhorn, 1925. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2019. 403 p. v.19.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Amor e saber: a psicanálise da relação entre professor e aluno. *In: Psicanalistas e educadores: tecendo laços*. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2009. 184 p.

LACAN, Jacques. **Seminário 8: A Transferência**, 1960-1961. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992. 385 p.

LACAN, Jacques. **Seminário 11: Os Quatro conceitos fundamentais em Psicanálise**, 1964. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008. 279 p.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 523 p.

VOLTOLINI, Rinaldo. Uma Pedagogia Esquecida do Amor. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.21, n.2, p.363-381, abr./jun.2019.



EPISÓDIO 8

Diálogos sobre a *progettazione*, a documentação pedagógica e os espaços na Educação Infantil

Isabela Signorelli Fernandes

Em um clima político-cultural em que palavras como "observação", "documentação pedagógica", "espaços e materiais" e "pedagogia dos projetos" parecem ter se tornado pontos de referência das políticas, das práticas e das teorias educativas, a *progettazione educativa* ou *progettazione pedagogica* ocupa um lugar central e estratégico.

Tais palavras ganharam força na atual proposta pedagógica para a Educação Infantil, e, por esta razão, devem ser tratadas com muita cautela, para que não corramos o risco de esvaziá-las de seus profundos sentidos. Uma proposta pedagógica a partir de projetos é uma experiência que deveria redesenhar radicalmente as dimensões do espaço e do tempo; uma experiência que, como nova, não pode contar com respostas automáticas e práticas viciadas, que foram anteriormente sedimentadas pela força do hábito.

A fim de fornecer algumas orientações úteis e ferramentas concretas para quem hoje trabalha dentro do nosso sistema educacional, gostaria de propor uma

breve reflexão acerca do lugar onde estávamos antes da chegada do termo *progettazione*.

Esse termo de origem italiana veio para indicar o declínio da era dos planejamentos e das programações, e afirmar o início da temporada da *pedagogia dos projetos*. O presente trabalho tem como objetivo refletir justamente a respeito da natureza dessa alternância, que afeta fortemente tanto a prática docente quanto os caminhos de vida e de aprendizagem das crianças dentro das creches e das pré-escolas.

Não podendo, em poucas páginas, tratar as diversas variações de práticas que envolveram a ideia de planejamento e de *progettazione* ao longo do tempo, quer simplesmente invocar o significado específico dessas duas palavras que herdamos da pedagogia italiana, buscando verificar se as nossas práticas pedagógicas fazem justiça, sobretudo, ao conceito de *progettazione*. É necessário rever o significado particular que tem sido atribuído a uma educação estruturada a partir de projetos. Isso nos ajudará a entender melhor por que hoje é mais apropriado falar em *progettazione*, quando nos referimos à organização da prática pedagógica para a primeira infância e, ao mesmo tempo, a compreender os possíveis passos e caminhos do ato de projetar.

Do planejamento à *progettazione*

Durante muito tempo, a palavra planejamento representou a forma de organização por excelência dos tempos e dos espaços da Educação Infantil em nosso país. De certa forma, a história da educação poderia ser lida a partir de uma análise criteriosa dos planejamentos que se

seguiram para as diversas faixas etárias. Os ditos semanários eram verdadeiras tabelas elaboradas pelas/os professoras/os, na maior parte dos casos em forma autônoma, para organizar as práticas educativas de acordo com cada uma das áreas do conhecimento e com os objetivos a serem alcançados para cada uma delas. Assim, segmentava-se e consumia-se o tempo na Educação Infantil: a hora da brincadeira, a hora da atividade, a hora da música, a hora do corpo, e assim por diante.

Os planejamentos são símbolos do típico contexto educativo representado pela corrida das/os professoras/es para concluir o programa anual, para “atingir” os objetivos fixados e, nos piores casos, terminar os fatídicos livros didáticos que a Educação infantil obteve como má herança das séries superiores. Tal corrida representava muitas vezes ansiedade e preocupação por parte das/os professoras/es, e principalmente trazia consequências preocupantes em relação às crianças, mortificadas pelo equívoco das figuras profissionais que visavam mais à quantidade de atividades propostas do que o sentido e a qualidade daquilo que a experiência e o encontro com aquele específico ambiente e com aquela/e específica/o professora/professor e aquele grupo de crianças havia representado. Na hegemonia dos planejamentos, o real regente do cotidiano infantil não era nem sequer a/o professora/professor, mas os conteúdos.

Gosto de afirmar que planejar ou programar a semana, o mês e o ano são ações fortemente resistentes à mudança no âmbito da educação, ações relutantes à transformação, uma vez que as formas como pensamos os conteúdos referem-se a um dos nossos maiores vícios

pedagógicos. E é por isso que, para explicar a diferença entre planejamento/programação e projeção, costumo chamar atenção ao fato de que os dois conceitos possuem no seu interior a mesma palavra: ação. No caso da programação, como mencionamos anteriormente, o fazer pedagógico diz respeito a colocar em ação um programa, um planejamento, enquanto no caso da projeção, a ação educativa refere-se a colocar em movimento um projeto.

Portanto, quando nos referimos a planejamento ou programação, significa uma ação que diz respeito a algo que foi planejado, definido, dividido e organizado *a priori*. A ação docente, neste caso, é puramente aplicativa e visa sobretudo atingir um específico resultado. No caso da *progettazione*, o fazer educativo diz respeito a um projeto educativo, ou melhor, aos mais variados projetos educativos que coexistem e se entrelaçam no interior de uma creche ou pré-escola.

Por parte de muitos/as professores/as, o planejamento e a *progettazione* têm sido considerados termos equivalentes, quase sinônimos, embora tenham características distintas bastante significativas. O que tenho observado é um processo automatizado de transposição de significados. Parece-me que ainda estamos atribuindo funções e ações típicas da programação e dos ditos planejamentos à *progettazione educativa*. Ou então estamos nomeando como projeto algo muito parecido com aquilo que fazíamos antes, quando ainda estávamos planejando. Contudo, o fazer docente e pedagógico associado à *progettazione educativa* não poderia de maneira alguma nascer de um programa ou de um planejamento. Esses despontam de ações muito mais complexas, que costumo resumir em apenas

uma palavra: a reflexão. Na verdade, como demonstra Guerra (2008), projetar contém numerosos verbos, significados, declinações, aos quais retornarei mais adiante. E como apresentaremos a seguir, aquilo que unifica todas as ações que emergem desses verbos não poderá jamais constituir-se como um ato de aplicação ou de execução, mas como um ato de pensamento. Isto porque, a *progettazione educativa* refere-se ao ato de estudo perene em relação às vivências, às linguagens, aos interesses e às pesquisas próprias das crianças pequenas e pequenininhas. A chegada deste novo termo busca nos afastar da ótica do planejamento e da tentativa pedagógica de organizar conteúdos, tempos e espaços.

Aquilo que foi trazido ao Brasil reduziu tal prática educativa à famigerada pedagogia dos projetos, ou seja, do ato de *progettare* experiências para e com as crianças, partindo de um determinado tema. No contexto italiano, o conceito de *progettazione* é utilizado nos mais variados contextos e situações, em todos os níveis de ensino. Tal palavra se reconhece como um ato de cuidado, de pensamento e reflexão constantes, que implicam e sugerem uma intencionalidade pedagógica em relação a uma determinada questão. Como demonstra Capperucci (2008), trata-se de projetar meios a partir da observação do estado atual da vida interior à instituição educativa, para então projetar-se para o futuro e para a individualização de caminhos hipotéticos de transformação da realidade e de medidas específicas de intervenção.

É importante ressaltar que a *progettazione educativa* concerne diferentes níveis da prática educativa. Podemos nos referir a um nível macro, quando se refere à instituição educativa como um todo e suas

possibilidades de relação e trocas com o território; um nível intermediário relacionado às práticas de uma inteira instituição ou que estabelecem encontros e entrelaçamentos de diferentes salas de referência; e um nível micro, relacionado à elaboração de projetos internos a um contexto específico e singular de uma das salas de referência, ou até mesmo de pequenos grupos de crianças e adultos/os.

Com isso, compreende-se que as questões a respeito das quais um projeto pode escolher se debruçar são variadas, imensas, infinitas: projetam-se os encontros e os diálogos com um específico tema, mas *projeta-se* também a relação com as famílias; projeta-se a relação com o território; projetam-se as relações *entre* educadoras, entre crianças ou *com* as crianças; projetam-se os espaços e os materiais e assim por diante.

Diante disso, a primeira e importante compreensão em relação a este tema deve ser o de que a *progettazione educativa* é uma palavra e, portanto, uma prática que nos responsabiliza, não apenas em relação ao valor que oferecemos às aprendizagens das crianças, mas em relação às dimensões que pulsam no interior de uma instituição educativa, o que faz dela um conceito muito complexo, e certamente muito mais interessante do que o seu antecessor.

***Progettare* como um ato de pergunta**

Costumo afirmar que falar de projetos com professores/as requer antes de tudo um ato de desconstrução, e provavelmente de decepção. Quando me perguntam: “Quais são as fases para construir um

projeto?” costume enfatizar que a ideia de projeto por si só estabelece uma não estruturação em fases pré-determinadas e precisas. Os projetos, especialmente no campo da primeira infância, pedem hoje por habilidades mais flexíveis e fluidas por parte de suas/seus profissionais. Aquilo que a *progettazione* estabelece é a construção de novos hábitos e o cultivo de algumas posturas específicas, sabidamente complexas e talvez por isso, ainda distantes de nosso fazer pedagógico.

Como demonstra Monica Guerra (2008), um projeto nunca procede em linha reta, mas em círculo, quase em espiral, e, portanto, não deve ser pensado em fases, a partir de etapas que se seguem umas às outras. Um projeto constrói-se a partir da convivência e do entrelaçamento das partes, entre as quais se encontram o ato de observar, o ato de refletir, o ato de cocriar e o ato de documentar, diária e constantemente.

O ato de *progettazione* não é, portanto, a elaboração de um projeto como uma atividade extra ou ocasional, mas é uma prática cotidiana do fazer educativo a partir da qual as/os professoras/es, em conjunto com as/os demais profissionais da instituição educativa, analisam, decidem e remodelam as intervenções que consideram mais adequadas para atender às necessidades e/ou aos interesses que se fazem visíveis naquele contexto.

Sendo *progettazione* um termo italiano de origem arquitetônica, costume utilizar a metáfora da construção de um edifício para pensar nos projetos pedagógicos. Os projetos são como desenhos iniciais, que correspondem às intenções pedagógicas e educativas das/os professoras/os, que se justificam por que situadas em um específico contexto de existência. A *progettazione* é uma ação que parte

do lógico, do artístico e do científico para desenhar formas capazes de criar específicos espaços de experiência. O conjunto de circunstâncias específico ao qual se refere o projeto exige que o arquiteto volte constantemente ao canteiro de obras, para monitorar e avaliar os andamentos do percurso desenhado, assim como as falhas, os imprevistos e os eventos não esperados.

A *progettazione* é, portanto, um ato de criação que, quando transferido ao campo da educação, se forma a partir da habilidade do/a “educador/a-arquiteto/a” em aprender a acolher as intervenções criadoras das crianças e a permanecer aberto, como um/a pesquisador/a curioso/a, cuja única certeza é a de saber antecipadamente que a obra final jamais corresponderá ao resultado que imaginou no começo. Quem trabalha e convive com crianças sabe das suas capacidades de provocar metamorfoses aos nossos desenhos iniciais, e é precisamente esta a riqueza da *progettazione*: transformarmo-nos reciprocamente a partir de outras e novas formas de ver o mundo.

Quando me perguntam de onde nasce um projeto, costumo afirmar que a sua origem é a consequência natural do cultivo de uma específica postura: a complexa habilidade de captar, ver e escutar o que as crianças dizem e fazem, bem como aquilo que os contextos educativos transmitem. A observação de um contexto educativo é um processo difícil e delicado, pois requer, acima de tudo, que os/as adultos/as afinem o próprio olhar em relação àquilo que as crianças fazem e busquem se unir a elas em suas imensas capacidades de ver nas coisas e nas situações, muito mais do que aquilo que os nossos olhos, enquanto órgãos de sentido, podem

enxergar. Contudo, aprender a ver o que as crianças fazem requer a compreensão de que, diante deste mundo concreto e perceptível, os olhares infantis abrangem uma dimensão mágica, simbólica, abstrata, metafórica e invisível. Tal entendimento pede por processos de autorreflexão e auto-observação cada vez mais profundos por parte das/os educadoras/es, especialmente sobre as próprias tendências pedagógicas, historicamente consolidadas, em direcionar ou até mesmo interromper e ajustar os processos criativos e as soluções imaginativas das crianças.

A prática observacional, reforçada pela intencionalidade educacional, apoia o educador no exercício de um pensamento reflexivo que pode levar à desaceleração ou à **suspensão da resposta imediata, para limitar a agitação e os comportamentos habituais, gestos precipitados, intervenções inúteis e inadequadas para questionar o real pedido da criança** (*O que você está me perguntando? O que ele está me dizendo? O que é que eu posso fazer?*). Tudo isso é útil para lançar luz sobre a necessidade que a criança sinaliza, para lhe dar mais tempo e espaço para se expressar mais claramente mesmo em sua linguagem ainda não verbal e trazer seu gesto para dar sentido e significado ao que acontece nas muitas interações que ocorrem diante de seus olhos. (Orientamenti Nazionali per i servizi Educativi per l'Infanzia, 2017, tradução minha, grifo do autor, p.30)

A atenção dedicada à análise das necessidades e à observação dos interesses das crianças é uma habilidade ainda muito frouxa no mundo da educação. Possivelmente por conta disso, ainda encontramos

aqueles/as que eu costumo nomear “grandes temas pedagógicos”: os característicos e comuns projetos acerca das borboletas, dos cinco sentidos, das cores, dos bichinhos de jardim, do fundo do mar, dentre outros. Tais temas demonstram a ausência de metodologias adequadas por parte das/os professoras/es em colher os reais *interesses* das crianças. A recorrência dos mesmos temas, que habitam concomitantemente diversas instituições educativas para além dos limites dos confins do tempo e do espaço, me parece uma demonstração de que ainda não se compreendeu profundamente a função social desta instituição, e o que significa, de fato, colocar a criança no centro da proposta pedagógica, acolhendo os seus interesses. Tais temas representam um legado de pedagogias passadas (diria ainda ultrapassadas) e parecem associar-se mais à ideia de uma pedagogia por planejamentos, do que uma pedagogia por projetos.

No tocante a esse tema, a pesquisadora Luciana Ostetto (2004) traz problematizações importantes, questionando a confusão e o comum equívoco de professoras/es que, ao buscar respeitar “o interesse” das crianças, acabam por acolher todo e qualquer interesse infantil, incluindo músicas de sucesso, personagens de desenhos animados e as diversas formas de interesse que advém, na verdade, da cultura de massa. Atitudes como essas, se seguidas de maneira acrítica, nos remetem novamente à figura do arquiteto, que simplesmente executa os desejos do cliente e ignora aquilo que existe de mais singular em sua profissionalidade: a capacidade de analisar e avaliar contextos.

À vista disso, é importante compreender que a ocupar o eixo das propostas pedagógicas estão as

crianças, seus interesses, suas necessidades e culturas e não mais os conteúdos. E como nos provoca Ostetto (2004), deveríamos nos perguntar: o que seria exatamente o interesse e a realidade das crianças?

Para que se possa iniciar a clarear tal conceito e aprender a colher os interesses das crianças, é preciso que o grupo de trabalho assuma e cultive um papel direto de observação e de reflexão. Podemos enfatizar que a observação atua em duas principais dimensões: a que se relaciona a cada criança individualmente, e uma outra, ampliada, que inclui e vê todas as crianças em suas relações e suas experiências. A primeira requer a "visão um-para-um", e a segunda, a "visão do todo". Tais dimensões da observação falam da capacidade de ver o que *está acontecendo* e refletir sobre o que se vê enquanto se vê, e de ver o que acontece *enquanto* acontece, a partir de uma reflexividade que se realiza no decorrer da ação (SCHÖN, 1993).

Diante disso, enquanto se observa, o grupo de trabalho pode buscar questionar e responder ciclicamente, por exemplo, a essas perguntas: Quando brincam as crianças? Com quem brincam? Quanto tempo elas brincam? Do quê? O que mais estimula o interesse das crianças? Quais espaços e materiais as interessam mais? O que tendem a fazer com esses materiais nesses espaços? O ato de reflexão diante dessas perguntas nunca deve ser uma operação solitária, mas antes coletiva, de um grupo que elucubra em conjunto para melhor compreender os significados e os sentidos das respostas reunidas.

Ao responder a essas perguntas, é importante debruçar-se concomitantemente no comum equívoco de

compreensão no que se refere ao papel do/a adulto/a diante das crianças. A respeito disso, junto com Monique Voltarelli e Jennifer Lupis, recentemente escrevi:

Colocar a criança no centro da proposta educativa, em um mundo habituado a ter o conteúdo como eixo não é certamente um simples deslocamento. Quando a prática pedagógica inverte seu andamento para a criança, podem-se criar confusões e desorientação em relação à qual ação cabe aos adultos diante das crianças. De fato, este deslocamento oferece certo sentido de liberdade, que pode ser interpretado a partir da recorrente ideia de que, de tão protagonistas, as crianças aprendem melhor por conta própria e que, conseqüentemente, a orientação dos/as educadores/as deve ser severamente limitada. (VOLTARELLI; FERNANDES; LUPIS, 2022, p. 302)

Portanto, percebe-se que pensar no interesse das crianças coloca em evidência o sentido e a função social da creche e da pré-escola, como instituições que não apenas acolhem os interesses, mas constroem interesses, pois o interesse das crianças não é apenas um ponto de partida, mas também um ponto de chegada. Trata-se de reconhecer-se responsável pelo enriquecimento dos repertórios criativos, imaginativos e culturais das crianças; por construir contextos educativos que propiciam diariamente o entrelaçamento de interesses, de gostos, de linguagens, de criatividade e de pensamentos que se alimentam e se enriquecem quotidianamente, reciprocamente, na relação com o outro.

A característica principal da *progettazione educativa* é o encontro de um equilíbrio: ela não quer impor os próprios interesses adultos, programáticos e

conteudistas, como se fazia na era dos planejamentos, e ao mesmo tempo não se deixa guiar simplesmente pelos interesses das crianças, deixando-as no solitário limbo da autonomia. “Seguir o interesse das crianças não significa vagar sem rumo atrás de todos os pontos de partida possíveis” (GUERRA, 2008, tradução minha, p. 17). Especialmente em ambientes educacionais, considerar as crianças competentes não nos tira a responsabilidade de mediação das suas experiências com o mundo, através de estímulos provocatórios de um/a adulto/a empenhado/a também em apresentar o mundo. A complexidade dos projetos é aquela de construir-se a partir do encontro entre o *fazer pedagógico* e o *pensar*, e da incessante busca por um equilíbrio entre os objetivos, as intenções e os repertórios dos/as adultos/as e dos interesses, das expectativas e das pesquisas das crianças.

Como demonstra Ostetto (2004), pensar o gosto e o repertório das crianças requer problematizar o gosto e o repertório dos/as adultos/as, bem como compreender que os interesses das crianças viajam juntos aos interesses das figuras adultas que as acompanham. A partir dessas considerações, às perguntas iniciais, somam-se outras: Onde estamos nós adultos/os? O que fazemos? Como observamos e documentamos as experiências das crianças? Como relanço as investigações iniciadas por eles/elas? Como provooco outras? Quais teorias e hipóteses são criadas? Como essas teorias podem ser desafiadas e revividas?

A progettazione como um ato de criatividade

Recorro, aqui, a uma situação vivenciada por mim, enquanto professora de crianças pequenas, ainda no Brasil, durante meus inícios na Educação Infantil, por reconhecê-la como símbolo da discussão aqui apresentada. Lorenzo, menino de 4 anos e 3 meses, costumava levantar-se durante o lanche e percorrer os espaços do parque ainda com o alimento em mãos. Algumas vezes subia nos brinquedos, em outras, se escondia. Certa vez, observo que Lorenzo começa a girar em torno de si mesmo, sem parar. Gira para um lado, gira para o outro. Observo de longe, tentando entender o que estaria fazendo. Após alguns minutos, me aproximo e pergunto: “Lorenzo, o que você está fazendo?”. Nesse momento, ele para de girar. Demonstrando irritação, responde: “Eu tô tentando *fazer o vento*, mas eu não consigo!”.

Muito rapidamente, diante de crianças que fogem à contenção, ao corpo sentado, tendemos a chamar seus corpos à ordem e incluo-me nesta “estatística”, buscando, contudo, desprender-me de tais valores dominantes em minha prática. Quantas experimentações teremos interrompido, ou não enxergado, quando nos apressamos em conter este corpo que escapa à ordem, quando não nos ocupamos desses momentos como momentos de aprendizagem das crianças ou simplesmente porque “as coisas cotidianas estão diante de nossos olhos e não mais as vemos, [...] não as estranhamos a ponto de nos maravilharmos.” (GOBBI, 2007, p. 46), como fazia Lorenzo naquele momento? Os/As adultos/as parecem manter o olhar que

está cego para o que há de mais singular nas crianças: a arte de metaforizar os saberes, os sentidos e oferecer, assim, um novo olhar a algo que já existe.

Percebo que as creches e pré-escolas constituem-se quase sempre como espaços de interrupção dos tempos da infância, de interrupção das linguagens infantis e como espaços que restringem a todo instante o processo e o ato criativo das crianças. Estas, felizmente carregadas de um caráter transgressor, que perguntam, que se movem e que brincam quando não poderiam, que sentem, experimentam e investigam as sensações do vento quando não as permitiriam fazer, encontram formas de manter vivas suas dimensões sensíveis, imaginativas, corporais e brincantes que distanciam-se assim “de uma perspectiva adultocentrada”. (GOBBI, 2007; PRADO, 1999a). *A progettazione educativa*, portanto, tem algo a ver com isso, com aquilo que decidimos fazer com as perguntas e com a criatividade das crianças.

As crianças estão no mundo e o descobrem a partir de uma infinidade de perguntas, que respondem diretamente às experiências realizadas. São perguntas que acompanham a investigação do mundo e que dependem de sua extraordinária capacidade de imaginação. Curiosas e atentas em relação às experimentações propostas, as crianças parecem querer quebrar suas partes, descobrir conexões, reinventá-las em uma busca por reconhecerem-se capazes de afetar o mundo. É importante contudo situar as perguntas no âmbito da primeira infância, pois essas nem sempre se farão visíveis através de expressões verbais ou perguntas propriamente formuladas.

As perguntas das crianças pequenas se manifestam quase sempre como *atos de pergunta*, como *experiências de questionamento*, que se expressam em gestos, movimentos, olhares e linguagens que vão além das palavras. Meninos e meninas, desde os primeiros meses de vida, nos mostram que sabem perguntar de mil maneiras. Um olhar, um sinal, um movimento, uma expressão, uma ação, uma reação, um dedo esticado no espaço: tudo é comunicação, e em tudo há perguntas. Como no caso de Vittoria, bebê de 10 meses que buscava compreender, em uma sucessão de tentativas, o porquê de alguns objetos permanecerem fixados contra o espelho e outros não. Criar projetos educativos com bebês e crianças pequenas é, portanto, um ato que requer a capacidade de observação e de escuta das modalidades de perguntas que vão além dos verbos e paralelamente que afinem suas habilidades de captá-las e ao mesmo tempo em ocasionar novas e outras *experiências de pergunta*.

Na condução de um projeto, parte-se da experiência e retorna-se a ela enriquecidas/os pelos novos significados e linguagens interpretativas adquiridas. As relações entre professor/a -criança e entre crianças são elementos decisivos para a construção de conhecimentos inéditos, compartilhados e, sobretudo, não estereotipados. A proposta de se trabalhar a partir da perspectiva da *progettazione educativa* não tem a tarefa de transmitir às crianças informações cientificamente aceitáveis, nem de indicar respostas ou verdades absolutas, mas estimular questões, dúvidas, criações, interpretações e preparar caminhos de investigação e de exploração em companhia, em cocriação. As experiências propostas caracterizam-se como uma forma

de encontro e de diálogo com as coisas que deve ser de alguma forma ocasionada e criar “uma interrupção, uma dobra, um obstáculo que atrai a atenção, intriga, surpreende [...] propõe uma cena da vida para investigá-la, revisá-la” (NOSARI, 2017, p.58- tradução minha).

Costumo afirmar que os projetos, sejam eles quais forem, exigem que nós nos documentemos acerca das coisas, no sentido de reconhecer que existe algo sobre elas que não sabemos. O desenho projetual surge a partir do desejo de ampliar uma pergunta, como aquela de Lorenzo, e compartilhá-la, torná-la visível e coletiva. No encontro com profissionais das artes visuais, do teatro, da educação física, da expressão corporal, da música, aprofundamos juntas/os o que cada uma dessas áreas pode trazer como elemento inédito para pensar e para “fazer o vento”.

Portanto, o projeto não se estrutura a partir de uma miríade de atividades desconectadas umas das outras. Documentar-se a respeito de um tema, partindo de variadas linguagens, não significa elaborar uma experiência representativa para cada área dos famosos campos de aprendizagem. Tal ação seria apenas uma reapropriação dos antigos planejamentos, em que segmentávamos os tempos de acordo com as áreas de conhecimento. Documentar-se sobre as coisas diz respeito ao comprometimento de buscar possibilidades de expandir os possíveis horizontes de replicação da pergunta e da experiência inicial das crianças, que podem ser encontradas nas *linguagens literárias*, a partir explicações imaginativas, metafóricas e linguísticas; nas *linguagens analógicas e digitais*, através das inspirações que podem nascer a partir de ferramentas como vídeos,

projetores, câmeras fotográficas, retroprojetores, que estimulem novas formas de percepção; na *perspectiva das linguagens visuais* através do estabelecimento de alianças com as imagens, com as fotografias, com as artes visuais e com os artistas que tiveram tal tema como fator inspirador ou perturbador de seus próprios processos criativos; nas *linguagens sonoras* através da experimentação e da fruição dos cantos do vento, os seus ritmos, do prazer de ouvir e produzir os seus sons, ruídos e melodias; nas *linguagens do corpo* também em seu aspecto poético, através de experimentações que façam conversar corpo, vento e movimento.

Desenhar os caminhos de um projeto educativo, portanto, nada mais é do que construir diálogos com o objeto analisado. Diálogos ampliados, enriquecidos, inspirados pelo olhar e pelos sentidos atribuídos por parte das crianças; e por todos/as aqueles/as, cientistas ou artistas, poetas ou filósofos que um dia, de alguma forma, *com* o vento ou *sobre* o vento buscaram dialogar. O vento se torna um objeto acerca do qual podemos concentrar nossa atenção e iniciar uma busca. O compromisso e o esforço exigidos na análise e na construção de um projeto demonstra o quão complexo é este trabalho, comparado às típicas compreensões dos projetos educativos que mencionei no começo.

E é justamente por isso que considero uma missão difícil falar da *progettazione*, justamente pelo seu caráter aberto, múltiplo e criativo. Esta nova proposta educativa, na verdade, quer diminuir o desacordo existente entre o discurso de reconhecimento do valor das diferentes linguagens e das culturas infantis, muito difundido atualmente, e as ações educativas que

efetivamente têm se desenvolvido. Construí-las é difícil, pois nossas ações ainda não refletem os nossos discursos. Alimentamo-nos de falas, leituras e teorias a respeito das formas de expressão das crianças, mas não estamos ainda suficientemente atentos àquilo que elas exprimem. E ali reside a dificuldade da *progettazione*, pois como mencionamos anteriormente, essa não se estrutura a partir da simples escolha de temas a serem propostos às crianças, mas da observação e da dilatação de suas perguntas, de seus interesses, de suas experiências, de suas ações, dentro da perspectiva de conexões translinguageiras.

Outro aspecto que muitas vezes observo é o de que cada professor/a tende a deixar-se guiar pelas próprias predileções. As formas com as quais se amplia uma pergunta muitas vezes baseiam-se no sentido da simpatia ou da antipatia por uma determinada linguagem. As indicações da BNCC e de todos os documentos que ainda virão a compor o cenário político da educação para a primeira infância fazem sentido apenas dentro de um modelo específico da instituição educativa que é nada menos que o das instituições autônomas, onde o desenho projetual é tarefa e responsabilidade dos/as professores/as. As indicações devem ser vistas, portanto, como ponto de partida para não mais organizar tempo e espaços como atos de planejamento, mas aprender a fazer-se um/a professor/a criador/a, questionador/a, tendo como base alguns quesitos. Esse é o ponto de partida dos projetos educativos, que não são planejamentos, mas surgem da sua superação.

Retornar à metáfora arquitetônica pode ser uma estratégia útil para compreender o papel da *progettazione* educativa e a sua ligação com os documentos que têm inspirado o fazer pedagógico. Existem aspectos na completude de um projeto arquitetônico que não são negociáveis; estruturas mínimas e uma série de normativas que devem ser respeitadas para que um edifício possa ser erguido. No caso da educação, poderíamos reconhecer as estruturas adultocêntricas, segmentadoras, etapistas e prescritivas como composições a respeito das quais já compreendemos os perigos e que, portanto, devem ser imediatamente afastadas do processo de idealização de um projeto.

Nesse sentido, se, por um lado, entendo que os campos de experiência possam ser instrumentos perigosos, fadados a confusões interpretativas e investimentos financeiros daqueles que querem fazer da educação uma mercadoria, por outro, acredito que os documentos possam de alguma forma auxiliar-nos em nossas construções com as crianças e também na específica construção de uma identidade profissional para a primeira infância, a partir de uma cultura compartilhada; uma cultura que não se constrói a partir de ideias de senso-comum, de gostos e de preferências, mas de um ato coletivo, que tem seus valores como estruturas sólidas do fazer educativo.

Não há solidez e segurança ao interno de uma estrutura que não tenha como patamares a pesquisa, a reflexão, a análise do contexto e a avaliação. No campo da educação e especificamente no da *progettazione educativa*, compreende-se que esses quesitos não são negociáveis.

Ao mesmo tempo, retornando à questão dos campos de experiências, poderíamos pensar que as suas cinco dimensões servem talvez para garantir que não nos esqueçamos de algumas delas e que busquemos perceber se não estamos construindo palácios apenas a partir das linguagens dominantes, e pré-alfabetizadoras. Construir projetos que não abranjam as interpretações poéticas da vida seria como construir clausuras ou arquitetar casas sem janelas.

A estrutura dos projetos se forma a partir do justo equilíbrio entre todas essas dimensões, do reconhecimento de que os campos de experiência e a aprendizagem infantil coexistem e se alimentam reciprocamente.

Ao mesmo tempo, os campos de experiência poderiam ser compreendidos como dimensões destinadas a criar espaços dedicados para uma educação plena. Estruturar um projeto a partir do planejamento de ações ou atividades específicas para cada campo de experiência, demonstra a incompreensão de que na experiência das crianças residem diferentes gradações de cada um daqueles campos, e a impossibilidade que uma prática didática corresponda perfeita e exclusivamente a apenas uma dessas dimensões sem afetar as demais. Trata-se de uma mentalidade que não consegue compreender, por exemplo, a correlação entre raciocínio e imaginação, como duas dimensões que se sustentam reciprocamente no interior de um palácio; como um pilar e uma viga, cuja ausência de uma das partes não erige uma estrutura. Portanto, adotar a perspectiva de um projeto nos obriga a superar nossas tendências dualísticas em relação à existência e ao nosso

vício humano, e diria sobretudo pedagógico, de estruturar a vida separando corpo-mente, razão-emoção, brincadeira-aprendizagem. Eis a complexidade dos projetos: considerar seus espaços prescritivos para construir seus espaços de liberdade.

O valor e as armadilhas da pedagogia dos espaços

As perguntas das crianças, assim como os seus interesses, não se constroem independentemente do ambiente, mas dependem, e nascem em um específico contexto. Um projeto educativo que não cuida do espaço não pode ser designado como tal, pois lhe faltaria um elemento essencial (GANDINI, 1995). Todos os espaços falam, comunicam certas mensagens aos nossos corpos, transmitem expectativas, convidam a determinadas explorações e inibem outras. É importante enfatizar que a atenção e o cuidado em relação aos espaços não se estruturam como uma dimensão separada da *progettazione educativa*. Espaço e projeto estão estreitamente conectados. Diante disso, não se pode deixar de observar e refletir sobre as maneiras como os espaços têm estimulado e sustentado os interesses das crianças. Assim, e justamente por isso, para dar forma aos seus processos de pesquisa, o ambiente não pode permanecer inalterado. O espaço é o resultado de uma pesquisa contínua. É projetado e redesenhado ao longo do ano, todos os anos, com base na observação constante das crianças que o habitam diariamente.

O valor do espaço e dos materiais como dimensões estruturantes da prática pedagógica com crianças pequenas, assim como a *progettazione educativa*, é um

conceito muito debatido, em especial a partir das contribuições da abordagem pedagógica de Loris Malaguzzi, que descreve o espaço exatamente como um terceiro educador. Poderia afirmar que estamos (quase) teoricamente convencidos/as do valor do espaço como uma estrutura concreta e simbólica, representativa da comunicação de expectativas, de atitudes, de processos de aprendizagem, convivência e bem-estar das crianças.

O espaço das creches e pré-escolas não deve ser concebido como algo fixo, eterno, imutável, mas como a continuidade daquelas específicas relações. Ainda vejo ambientes definidos a partir de ideias gerais e padronizadas, sobre o que pode ser útil em uma instituição educativa para a primeira infância (GUERRA, 2008). Ainda vejo personagens de desenhos animados colados nas paredes, escorregadores, gangorras e brinquedos de plástico em muitas creches e pré-escolas, particularmente no Brasil. Quem de nós nunca se deparou com salas de referência totalmente preenchidas por carteiras escolares, mesas, cadeiras, lousas, lápis, papel e borracha? Trata-se de espaços que admitem experiências vivenciadas por corpos contidos, sentados, muitas vezes como uma escolha deliberada para realizar as práticas escolarizantes, que reprimem as crianças justamente naquilo que é peculiar em ser criança.

As instituições educativas que costumam se organizar conforme o modelo escolar tanto temporalmente quanto espacialmente dão força e forma às dicotomias e às oposições existentes entre brincadeira/trabalho, imaginação/ aprendizagem, corpo/mente, científico/artístico, prosa/poesia e assim por diante. Eis a dimensão rebelde e contracorrente da *progettazione*

educativa (CAPPERUCCI, 2008), que nos tira da lógica de imaginar espaços tendencialmente imutáveis e pede literalmente que haja movimento entre suas partes: que se tirem as carteiras, que se arranquem as lousas, que se movimentem os móveis e se imaginem outros, que se introduzam objetos reais em locais inusuais.

Quando enfatizo que estamos “quase” teoricamente convencidos do valor dos espaços e dos materiais é porque essas premissas nem sempre correspondem à consciência de ter que alterá-los, tendo como ponto de partida a *progettazione educativa*. Ao mesmo tempo, nos últimos anos, tenho assistido frequentemente, inclusive em creches e pré-escolas italianas, a uma corrida por alterações nos espaços, inspirados pelas arquiteturas reggioemilianas, a partir de materiais não estruturados, materiais naturais, materiais digitais, construção de ateliês, e assim por diante. Tal atitude pode exprimir, em alguns casos, uma espécie de automatismo alimentado por expectativas de que mudar o espaço pode bastar para mudar a qualidade das práticas educativas e, por conseguinte, das aprendizagens. É por isso que falar em vícios pedagógicos é uma de minhas insistências. Justamente por perceber que o âmbito da educação tende a construir-se a partir de dois polos opostos: de práticas sedimentadas, viciadas, resistentes às mudanças; e de práticas apressadas, que reviram modos e mundos de ponta cabeça, acolhendo mudanças de forma automática.

Toda e qualquer mudança no âmbito da educação deve ser amplamente questionada e estudada. Os espaços não podem ser alterados a partir de práticas apressadas e essencialmente visuais. Foi por isso que

Loris Malaguzzi caracterizou o espaço como terceiro educador. Se ele é o terceiro, significa que alguém vem primeiro. Se eu mudar os espaços, se eu mudar os materiais, mas eu não mudar antes de tudo o que eu tenho autorizado e o que eu tenho impedido às crianças de fazerem, de nada adiantará. Parece que estamos construindo belos contextos educativos, mas permeados por práticas antigas. A nova concepção pedagógica que colocou o espaço como um terceiro educador veio para construir novos sentidos em relação ao papel do/a adulto/a na relação educativa, que se modifica paralelamente às modificações dos espaços.

Projetar é, portanto, um exercício de questionamento que deve ser lido como um momento de reflexão dentro das creches e pré-escolas, que inclui também os possíveis aspectos do ambiente educativo que imploram por modificações e reformulações. Por exemplo: refletindo com o grupo de trabalho, pode-se identificar a necessidade de reestruturar e enriquecer um específico espaço interno, de transfigurar um lugar reconhecido como pobre de estímulos, mas potencialmente criativo e imaginativo. A partir de processos cuidadosos de problematização da realidade de uma instituição educativa, nascem projetos contemporâneos e variados que não necessariamente precisam adequar-se aos tempos de início e de finalização do ano letivo.

As formas de um espaço podem mudar significativamente a qualidade das experiências e das perguntas das crianças. Por isso, o ato de projetar espaços expressa um ato consciente sobre as maneiras como desejamos estimular novos interesses e, sobretudo,

um ato consciente sobre o grau de liberdade que oferecemos às crianças para a invenção de novos interesses. Trata-se de pensar em espaços não como lugares triviais, mas como resultado de pesquisas. E é assim que funciona a *progettazione educativa* dos espaços: como uma prática que explica os atributos dos materiais, que sabe o porquê foram escolhidos, esclarece como foram desenvolvidos e, por fim, demonstra as movimentações geradas a partir deles.

A atenção ao contexto deriva da necessidade de refletir acerca da qualidade dos encontros entre aquelas/es que compartilham e convivem internamente nos ambientes educativos. O espaço da creche, sobretudo o da seção de referência, é um veículo para mensagens educativas precisas, um lugar onde nada deve ser deixado ao acaso. Cada vez que inicio um novo ano em uma nova sala de referência, começo também uma pesquisa particular a respeito daquele espaço específico, que muda progressivamente, seja no que diz respeito aos materiais, seja na própria organização dos móveis. O ambiente toma forma em relação aos projetos e às experiências de aprendizagem das crianças, em um constante diálogo entre arquitetura e pedagogia.

Nesses últimos anos anômalos, marcados pela emergência sanitária Covid-19, o cotidiano que costumava ser vivido mudou substancialmente: não só as rotinas mudaram, mas também os espaços internos e externos às estruturas educativas. Dentre as medidas de contenção da pandemia estava a recomendação de que buscássemos permanecer o maior tempo possível ao ar livre. Tal necessidade trouxe a exigência de superar radicalmente um paradigma que ainda vive muito

fortemente em nossa imaginação, o de que a única maneira de construir instituições que acolham as crianças seja internamente a espaços fechados, em salas que segmentam e enclausuram meninos e meninas, em um período da vida assim tão vivo quanto a infância.

Consciente acerca da complexidade desta recomendação, que deveria reinventar também o meu ser professora, me empenhei em processos observacionais e reflexivos que miravam indagar a experiência de um grupo de 17 crianças de 12 a 36 meses, que viveu profundamente todas as dificuldades e fragilidades do primeiro período de retorno pós-pandemia, em 2020. Naquele ano, os processos de *progettazione educativa* foram muito mais alargados em relação aos anos anteriores e, ao mesmo tempo, mais específicos, devido à necessidade de focar nossas atenções em relação a interesses e aprendizagens que se realizavam em um espaço diferente daquele ao qual estávamos acostumadas/os, ou seja, diferente dos espaços internos à instituição educativa.

Analisando o material que emergiu das nossas observações, concordamos em focar o projeto educativo coletivo da creche no aspecto da busca por conexões entre o espaço interno e externo. O projeto consistia na revisão das linhas de confim entre essas duas dimensões, que até então não eram consideradas a partir da perspectiva de sua conexão, mas sim de sua separação. Observamos o quanto os elementos naturais dos quais o nosso jardim é rico, assim como os materiais internos, passavam entre o interior e o exterior, enriquecendo a identidade desses dois ambientes, sugerindo continuidades e relações que mantinham as partes

externa e interna em constante diálogo. Garantir tal continuidade definiu *dentro* e *fora* como espaços sempre novos, sempre diferentes, como lugares que criavam e às vezes também desfaziam equilíbrios. As crianças a partir de seus gestos, suas movimentações e seus diálogos pediam por um lugar compreendido a partir da lógica de uma continuidade mais fluida, em uma relação de interdependência e interpenetração.

Observar os efeitos de um projeto que buscava por confins menos rígidos entre o espaço interno e o espaço externo nos levou a formular perguntas específicas em relação à corporeidade das crianças. Estabelecia-se paralelamente outro foco observacional no âmbito da minha específica sala de referência. Como *progettazione* anual de seção, o projeto que nomeamos *Diálogos com o Espaço* dizia respeito à relação entre corpo e espaço. A partir daquele projeto, observando os encontros e relações entre corpos e espaços, “descobrimos” o sol, que se tornou tema e argumento de aprofundamento teórico e prático entre adultos/as e crianças. Projetar caminhos de pesquisa sobre o Sol mostrou-se uma experiência capaz de aproximar crianças e adultos/as às linguagens da maravilha, do estupor e das formas que reivindicam o valor da contemplação em vez da passividade. O sol possibilitou experimentar novos pensamentos, teorias e diálogos de onde ele pode estar quando não se vê; da dificuldade de fixar o olhar nele; de construir meios e instrumentos para alcançá-lo; e a estranheza de não poder tocá-lo, mas sentir-se tocado por ele. Pensar o espaço significa reconhecer que a educação é feita de encontros e que devemos nos perguntar as possibilidades de, a partir dele, criar inéditas formas de

afinidade e de relação com a materialidade dos detalhes do mundo.

Ainda no âmbito do projeto referente à relação entre corpo e espaço, colhi outras importantes observações. Naquele mesmo ano, o primeiro após o início da pandemia, as recomendações governamentais exigiam que os materiais internos às seções fossem redimensionados em suas quantidades para garantir uma melhor higienização e permitir a quarentena daqueles não higienizáveis. A necessidade de fazer escolhas no que diz respeito aos materiais tornou visíveis alguns valores que anteriormente estavam ocultos. Emergiam as concepções educativas e as concepções de infância de cada uma das figuras profissionais ali presentes, à medida em que juntas/os precisávamos definir quais, dentre as matérias existentes, continham maiores potencialidades criativas, imaginativas e experienciais; quais dentre todas eram consideradas essenciais e imprescindíveis e quais não. Ao retirar os excessos e tantos materiais do espaço, adverti as nossas dificuldades, como professoras/es e pedagogas/os, em construir experiências com as crianças que não tenham sempre e necessariamente objetos para fazer a intermediação entre a criança e o mundo. Quando tiramos os excessos de materiais, sobramos nós, apenas corpos, em relação uns com os outros. E a partir disso, faço uma provocação: nós possuímos repertórios profissionais que não envolvam objetos necessariamente? Será que damos conta dessa modalidade de educação?

A minha experiência de formação no campo das artes, assim como as parcerias com o grupo de pesquisa

CorpoInfâncias, coordenado pela professora Patrícia Dias Prado, docente e pesquisadora da Faculdade de Educação da USP, há muito tempo tem me demonstrado os encantos e as riquezas de uma pedagogia que se constrói com adultos/as que têm suas dimensões brincalhonas, dançantes, teatrais e corporais despertas e propositivas, e, portanto, capazes de viver e conviver com as crianças desprovidos/as de objetos de mediação. Essas linguagens nos recordam que a mediação da relação e da aprendizagem, não se limita simplesmente aos materiais, mas a tudo aquilo que compõe a expressividade e a gestualidade docente. É importante lembrar: talvez um dos primordiais interesses das crianças sejamos nós, principalmente quando falamos de crianças pequenas e pequenininhas. Percebê-lo nos responsabiliza em relação ao cuidado e à ampliação de nossos pessoais repertórios criativos, artísticos, culturais, gestuais e expressivos. Tal exigência não significa que temos que nos fazer artistas além de pedagogos/os, mas precisamos nutrir essas linguagens, vivê-las com tranquilidade e constituir um interesse às crianças também nesse sentido.

E para não concluir: avaliar

Certamente seria contraditório presumir poder tirar conclusões exaustivas de uma tentativa de aproximação a um tema tão complexo. “Seria como tentar reduzir todos os sentimentos e impressões de uma longa viagem às poucas palavras de um breve relato” (MOLLO, 2014, tradução minha, p. 471). Edgar Morin (2006) afirma que complexidade é um termo frequentemente utilizado

para exprimir a confusão e a incapacidade de explicar. Como nos convida o autor, ocorre fazer uma mudança de rota e falar em complexidade, não para evitar descrever, mas para reconhecê-la como um desafio que se deve e se pode assumir, como uma ruptura ao paradigma da simplificação.

Como demonstra Morin (2006), ao mesmo tempo que o pensamento complexo reconhece a necessidade de uma síntese, de uma totalização, luta contra essa unidade, pois sabe da impossível completude de cada conhecimento.

Diante disso, a conclusão deste trabalho, como reconhecido pelo próprio filósofo francês, não pretende esconder sua incompletude, mas revelá-la, pois acredito que a busca do sentido do ato de projetar e de educar são determinados cada vez que alguém assume a responsabilidade de esclarecê-los. Talvez o sentido de um conceito como este esteja precisamente na sua sofisticação. A estrada que eu indico é talvez da abertura de pensar primeiro para projetar depois. Pensar primeiro para compreender que a sua complexidade exige que se vá além do que já é conhecido e do que se pensa no tempo do agora, que certamente não pode ser decomposto e revirado de um dia para o outro.

Insisto na compreensão de que a partir da *progettazione educativa*, somos chamadas/os a cuidar de nossos pensamentos. Refiro-me, entretanto, a pensamentos que buscam deter e reter fundamentações teóricas, que se distinguem dos pensamentos de senso comum e transformam uma prática educativa à medida em que a situa teoricamente. Refiro-me à obrigação de alargar os horizontes teóricos que inspiram a nossa

prática pedagógica. Não faltam hoje referências teóricas, textos, livros, autores/as que tratam da *progettazione educativa*. Compreendê-la em sua complexidade nos provoca a ocuparmo-nos deste assunto de forma mais séria, mais cautelosa e mais rigorosa.

Ao mesmo tempo, cuidar do que pensamos não se reduz ao simples e puro aprofundamento teórico, pois o caminho do sentido é sempre um itinerário prático e existencial. Tanto a reflexão ilumina a experiência, como a experiência, por sua vez, esclarece a reflexão. (MOLLO, 2014). Por isso, ampliar também os horizontes experienciais não diz respeito apenas ao processo de indagar a própria prática, mas sobretudo de cultivar o hábito de acompanhar pesquisas, instituições e profissionais que compartilham aquilo que Hargreaves (2002) define como “boas práticas”.

O conceito de *progettazione educativa* como requisito central da prática pedagógica para a primeira infância constitui uma importante oportunidade para que as instituições educativas construam sua identidade, como lugares de pesquisa e para que promovam novas compreensões sobre os processos de construção de conhecimentos da cultura das crianças pequenas, a partir de dentro, pelas/os próprias/os professoras/es (CAPPERUCCI, 2008).

Dentro deste contexto, penso que é preciso questionar e rever as próprias estratégias e instrumentos de avaliação. Especialmente em um contexto em que as práticas em uso carecem de reflexividade, em que ainda há muita insistência por formas de avaliação etapistas, diagnósticas e adultocêntricas; a qualidade dos percursos infantis tendem a ser mensurados através de

relatórios referentes à habilidade das crianças de, por exemplo, “reconhecerem as formas geométricas”, de “contarem de 1 a 20”, de “utilizarem corretamente a tesoura”, de “participarem ativamente da roda”, e assim por diante. O deslocamento que buscou substituir as programações por projetos impõe movimentações em relação às nossas históricas e viciadas formas de avaliar as aprendizagens das crianças. Infelizmente, temos o mau costume de compreender *as aprendizagens* como o *objetivo* da Educação Infantil.

Neste contexto, surge claramente o papel decisivo da documentação pedagógica. Esse é o outro novo pilar da pedagogia italiana, que, apesar de definir-se como um ato de avaliação, não deve ser concebida como o momento conclusivo do caminho projetual, mas antes ser alimentada como uma ação constante de monitoramento que vai mostrar o andamento e as movimentações do projeto, levando em consideração as intenções pedagógicas inicialmente desenhadas e aquelas que se somaram no caminho a partir da observação e escuta das crianças.

Utilizar a documentação pedagógica significa atribuir outros valores às aprendizagens das crianças, desprender-se das manias de preencher tabelas classificatórias, libertar-se dos murais cheios de produtos nas paredes das instituições, que pouco nos dizem acerca dos processos dos fazeres e dos saberes das crianças, das histórias, das movimentações e das continuidades dos fenômenos e dos contextos sobre os quais escolhemos nos debruçar durante a *progettazione educativa*. Para Carla Rinaldi (2014, p. 152), “o que de fato, vamos documentar – e, portanto, fazer existir – é o

sentido comovente da procura de significados que crianças e adultos estão vivendo juntos". Utilizar a documentação pedagógica é tornar visível as produções infantis, ou ainda nas palavras de Rinaldi (2013, p. 153), dar visibilidade a "um sentido poético que uma linguagem poética, metafórica, analógica pode construir e restituir na sua inteireza holística".

A partir da documentação pedagógica, costumo rever, repensar, reinterpretar os momentos cruciais das experiências vividas pelas crianças. Faço isso a partir de gravações, anotações, fotos, vídeos e artefatos produzidos, que, de alguma forma, captam momentos importantes. Documentar as experiências das crianças nada mais é do que transformá-las em documentos, que também podem ser pensados como instrumentos de auto-avaliação e autoformação para o grupo de professoras/es. E à medida em que se torna parte do repertório de práticas de uma instituição de Educação Infantil, a documentação vai revelar a concepção de infância, de criança e de Educação Infantil dessa instituição. A documentação pedagógica é essencialmente um ato de pesquisa, que nos constrói como etnógrafos da nossa própria cultura, do nosso próprio lugar, da vida cotidiana das instituições às quais pertencemos. (GUERRA, 2008).

Temo refutar perspectivas sobre a documentação pedagógica como uma maneira de envolver as famílias naquilo que fazem as crianças. Tornar visíveis as suas aprendizagens à comunidade deveria ser uma das consequências de uma boa documentação pedagógica, quando ela se faz presente nos espaços das instituições educativas e nos discursos das/os professoras/os. Temo

que reconhecer como função da documentação pedagógica o envolvimento da comunidade possa empobrecê-la, pois sabemos muito bem das tendências pedagógicas em querer preparar e distribuir produtos às famílias. A documentação pedagógica não pode correr o risco de se tornar um elemento de uma peça publicitária, um produto de *marketing*. Ela deve manter firmemente seu propósito, que é o de ser, antes de tudo, um sólido instrumento de análise e de avaliação dos processos de criação, dos modos de pensar e agir das crianças pequenas e dos/as adultos/as que as acompanham em suas imaginações.

Tenho percebido que compartilhar as minhas pessoais formas de documentação pedagógica nos contextos formativos em que atuo tem se demonstrado uma linguagem cativante, para construir sentidos e tornar visível aquilo que une prática e teoria. A documentação pedagógica parece equipar os/as professores/as em formação, pois une todos os elementos e as habilidades específicas que estão relacionados à *progettazione educativa*, na medida em que retrata e torna visível todos os seus atos: a observação, a pergunta e sua ampliação, seus efeitos e a avaliação.

Talvez mais importante do que tudo isso seja reconhecer a documentação pedagógica como um instrumento de restituição de memórias às crianças sobre suas infâncias. O que sabemos nós, filhas/os de uma outra educação, da pedagogia das atividades para colorir, das danças para imitar, dos teatros para decorar, sobre aquilo que pensávamos, sobre aquilo que fazíamos, sobre aquilo que dizíamos todos os dias nas creches e pré-escolas que frequentamos? O que nos foi

restituído sobre as nossas criações brincalhonas, sobre os nossos gestos, sobre as nossas histórias naqueles lugares? A documentação pedagógica veio para substituir as grandes pastas cheias de atividades coloridas, pouco representativas das nossas histórias, das nossas identidades e das nossas infâncias. Naquelas pastas, que infelizmente ainda é bastante comum nos dias atuais, faltava a amplitude dos diálogos, das perguntas, das experiências, das relações, das imagens e das histórias que hoje buscamos colher. E é justamente por esses motivos que devemos nos lembrar que a documentação pedagógica exige um elevado nível de consciência sobre aquilo que estamos produzindo e restituindo às crianças, sobre suas próprias histórias e suas próprias infâncias.

Nesse texto, busquei demonstrar que a complexidade da *progettazione educativa* diz muito acerca da precária ligação entre teoria e prática, entre prática e pesquisa. Mas certamente a sua precariedade está diretamente relacionada a uma questão estrutural, as problemáticas condições de trabalho de seus/seus profissionais. Por isso, a *progettazione educativa* não mobiliza apenas as/os professoras/es, pois a sua possibilidade de existência está sobretudo no funcionamento das políticas públicas para a primeira infância e para a docência. Como demonstra Infantino (2006), garantir a consistência entre as escolhas educacionais e as soluções organizacionais colocadas em prática tem a ver com a legitimidade dos momentos de trabalho docente que acontecem "por trás dos bastidores", quando a instituição educativa permanece aberta mesmo sem as crianças, para momentos de

pesquisa, de estudo e de avaliação, como um espaço-tempo estendido para este fim.

Para refletir sobre a *progettazione educativa*, busquei situá-la a partir da perspectiva da pergunta, da reflexividade, da criatividade, dos diálogos, da responsabilidade, da avaliação; e, para concluir, acredito que possamos pensá-la também a partir do paradigma do encontro. Durante uma aula que assisti, ainda em meus inícios na educação, Massimo Recalcati, professor e psicanalista italiano, afirma que existem bons e ruins encontros. Os ruins são, em resumo, aqueles que fecham o mundo, que fazem o horizonte desaparecer à medida que restringem as possibilidades de acesso ao mundo. Os bons encontros, do lado avesso, são aqueles que abrem, ampliam, estendem e expandem os horizontes do mundo. Esses estabelecem um antes e um depois e nos fazem enxergar algo que até então nunca havíamos visto.

A essência da prática educativa, a partir da ideia de *progettazione*, refere-se à imagem de uma educação que é atenta às próprias manias pedagógicas, adultas e escolarizantes, que limitam os horizontes do mundo, atenta à possibilidade de transformar os encontros ruins em bons encontros com o mundo; refere-se à imagem de uma educação que busque construir-se a partir da perspectiva de um horizonte alargado de mundo, como uma narrativa que não se completa, cujo desenlace não encerra a história contada pelas crianças no final da narrativa, mas deixa uma abertura que se estende para além do fim, que prossegue depois do que foi documentado sobre elas (NOSARI, 2017).

Como enfatiza Recalcati, após um bom encontro, o mundo muda e podemos dizer “não é mais como antes”.

Tal fala me fez lembrar o dia em que, após uma reunião com as famílias, quando havíamos discutido e compartilhado os caminhos percorridos durante o projeto educativo que envolveu o sol, uma das mães me disse: “Para mim, o sol nunca mais será como antes”.

Referências

CAPPERUCCI, Davide. **Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze.** Milano: Franco Angeli, 2008.

GANDINI, Lella. Uno spazio che riflette una cultura dell’infanzia. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Eds.). I cento linguaggi dei bambini.* Bergamo: Edizioni Junior, 1995. p.235-244.

GOBBI, Marcia. Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). O coletivo infantil em creches e pré-escolas.* São Paulo: Editora Cortez, 2007.p.29-54.

GUERRA, Monica. **Progettare esperienze e relazioni.** Bergamo: Edizioni Junior, 2008.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIUR. **Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l’infanzia, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, 2017.**

MOLLO, Gaetano. **La via del senso.** Brescia: La scuola, 2014.

MORIN, Edgard. **I sette saperi necessari all'educazione del futuro**. Milano: Raffaello Cortina, 2016.

NOSARI, Sara. **Pedagogia del cambiamento**. Torino: Utet, 2007.

OSTETTO, Luciana. "Mas as crianças gostam!" Ou sobre gostos e repertórios musicais. *In*: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2004. p. 41-60.

PRADO, Patrícia. Dar voz e ouvidos às crianças pequenininhas: a dimensão brincalhona em cena. **Cadernos de Educação de Infância**. Lisboa/Portugal: APEI, n.49, jan/mar, p.39-40, 1999.

SCHÖN, Donald. **Il professionista riflessivo**. Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Bari: Dedalo, 1993.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; FERNANDES, Isabela Signorelli; LUPIS, Jennifer. Entre o proposto e o vivido: diálogos sobre o currículo e os vícios pedagógicos na educação infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 283-311, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp283-311. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12584>. Acesso em: 16 jul. 2022.



Espaços

EPISÓDIO 9

Ambientes educativos: um diálogo entre o espaço, os materiais e o Projeto Político Pedagógico

Adriana Freyberger

De que modo o espaço está vinculado ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma unidade de Educação Infantil? Como o espaço pode se tornar um ambiente educativo e contribuir na construção da qualidade? Como os ambientes educativos podem potencializar nossas ações na Educação Infantil, a fim de garantir o direito ao brincar não apenas em um espaço específico, mas em todos os espaços da creche e da pré-escola?

Esses questionamentos instigam a minha pesquisa e o meu trabalho profissional que, na qualidade de arquiteta, consistem em pensar e criar modelos e ambientes educativos que visam auxiliar as professoras a pensar e criar maneiras de se relacionar com o espaço e, assim, modificar suas práticas pedagógicas a partir dessas relações. Se, de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (2010), as interações e a brincadeira são os eixos do currículo, é importante sustentar a ideia de que o brincar não pode se limitar a um espaço específico da creche ou da pré-escola. O brincar demanda espaço e, na Educação Infantil, o espaço

deve demandar o brincar. Não há ou não deveria haver, portanto, um espaço específico para o brincar nas unidades de Educação Infantil, porque o brincar emana do corpo das crianças que ocupam esse espaço. Se o brincar, essa atividade que é intrínseca à criança e imanente à infância, demanda espaço, quanto melhor minha relação com espaço da unidade onde atuo como educadora – e entendo, aqui, todos/as os/as profissionais que atuam na Educação Infantil como educadores/as –, melhor a qualidade de minhas práticas pedagógicas. Daí a importância de compreender todos os espaços da creche e da pré-escola como educativos.

Para tanto, é preciso trazer para o centro da cena a participação das/os professoras/es e das crianças como autoras na construção dos ambientes educativos. É nesse sentido que a minha pesquisa e o meu trabalho como arquiteta permitem ampliar nosso ponto de vista sobre as maneiras de se relacionar com o espaço; e construir coletivamente um ambiente qualificado e que potencializa o brincar como um princípio, isto é, que não apenas convoque o corpo e o movimento das crianças, mas também a atuação lúdica das educadoras e dos educadores.

Nosso ponto de partida será a relação entre as/os professoras/es, o espaço e as crianças. Como se nota, o espaço faz a mediação entre as/os professoras/es e as crianças. Ele torna possível a coexistência de encontro e desencontro; movimento e repouso; barulho e silêncio. Ao pensar e criar modelos e ambientes, é preciso pensar na relação entre os espaços, os corpos e os eixos do currículo na Educação Infantil (DCNEI, 2010). A integração desses elementos, que nem sempre são

pensados em relação uns com os outros, pode modificar nossos modos do ver, sentir e relacionar o espaço com a ação pedagógica. Em outras palavras, a partir dessa integração, podemos construir um novo cotidiano e fortalecer o diálogo entre a educação e o edifício escolar. A reflexão acerca do espaço da unidade na qual trabalho, da minha prática pedagógica e dos direitos da criança que, na qualidade de educadora, tenho o dever de garantir, aponta inexoravelmente para a necessidade de fomentar o diálogo com as famílias e a participação efetiva da comunidade escolar. Somente de maneira democrática e participativa é possível edificar os pilares que dão a devida sustentação para as mudanças, espaciais ou pedagógicas. Elas serão autênticas na medida em que materializam uma vontade coletiva, que se esforça para orientar o trabalho pedagógico na direção do fortalecimento da comunidade escolar e na construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Os princípios ou de onde partir para mudar

As configurações dos ambientes educativos, sejam os espaços das salas de referência, sejam o parque ou a brinquedoteca, não podem ser vistas como prerrogativas de uma única pessoa e, portanto, jamais podem ser fruto de decisões unilaterais. Ou seja, é preciso muito diálogo e paciência para construir coletivamente as mudanças que queremos em nossa unidade. Isso envolve um compromisso de todas e todos com a invenção do comum, e requer da equipe gestora, do coletivo de educadoras e educadores que atuam na unidade, da equipe técnica da Secretaria de Educação, enfim, de todos/as os/as agentes

envolvidos/as direta e indiretamente no cuidado e na educação das crianças um grande esforço para mobilizar a participação de toda a comunidade escolar. O primeiro passo para iniciar uma longa jornada, a fim de modificar as configurações dos ambientes de uma creche ou pré-escola consiste em buscar uma resposta coletiva para a seguinte pergunta: *qual é a intencionalidade espacial que se materializa no prédio da minha escola? E como ela se relaciona com a intencionalidade pedagógica que se materializa no cotidiano da creche e da pré-escola?*

Para a arquitetura, a resposta para a primeira pergunta é dada pelo partido arquitetônico, pelo estilo ou escola de arquitetura que se expressa através das formas, dos materiais utilizados e dos volumes construídos. Esses elementos criam um estilo que se reflete no edifício, no espaço construído da escola. Para os/as usuários/as, adultos/as e crianças, esses modelos e linguagens da arquitetura muitas vezes não são evidentes, porém, denotam significados espaciais e estéticos. Não obstante o projeto defina a forma e a função de cada espaço, os usos podem alterar de maneira substancial o que estava definido previamente. Em outras palavras, os usos que fazemos dos locais que foram pensados em um projeto, tendo em vista uma determinada dinâmica, no dia a dia, eles podem se modificar profundamente. Não raro, é preciso revistar o projeto e adequar os espaços conforme os usos, já que não foram previstos na construção do prédio. Ocorre que os usos podem se modificar muito mais rapidamente do que o espaço. Por isso, toda e qualquer mudança do prédio deve ser discutida amplamente com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, além de mobilizar a participação da

comunidade escolar, e ser pensada à luz do projeto político pedagógico. Caso contrário, corremos o risco de, como no mito de Sísifo, ter de recomeçar sempre outra vez, como se o término do trabalho coincidissem com seu próprio começo. Nesse caso, a escolha pelo caminho mais fácil é o melhor caminho para o fracasso. Portanto, é preciso encarar os conflitos e as dificuldades entre os interesses governamentais, as potencialidades do prédio e as intencionalidades das/os educadoras/es como parte constitutiva do projeto e das novas possibilidades de uso para os ambientes, qualificando e adequando-os às propostas pedagógicas. Lembrando que as renovações são constantes, daí a importância de espaços múltiplos e que possam ser facilmente modificados, para se adequarem às demandas do currículo vivo e dinâmico da educação infantil.

Trazer a arquitetura para o cotidiano escolar como um elemento parceiro e aliado da prática pedagógica aponta para a possibilidade de transformar os espaços em ambientes educativos. Todo espaço é potencialmente um ambiente educativo. E a arquitetura pensada a partir de uma perspectiva educativa pode materializar os princípios educativos que orientam as práticas pedagógicas de uma creche ou pré-escola. Gosto de pensar o espaço como um elemento físico que, ao sofrer uma ação, gera uma reação. Às vezes, essa reação não é percebida de imediato. Cheiros, claridade, texturas, ventilação, barulho, luminosidade, pisos de cerâmica ou de madeira, áreas amplas ou vazias, espaços entulhados, enfim, qualquer que sejam suas características, o espaço provoca em nós certas sensações. Elas podem ser de bem-estar ou de irritação, mas sentimos o espaço com todos os

nossos sentidos. Como as/os professoras/es estão na maior parte do tempo muito ocupadas/os com as crianças, e com tudo o que acontece em seu cotidiano previsivelmente imprevisto, elas/es vão se tornando cada vez mais insensíveis ao espaço, vão dessensibilizando nosso corpo e automatizando nossas práticas para minimizar os efeitos do espaço que nos afetam e possam vir a nos afetar negativamente. É como acontece quando sofremos a interferência contínua ou intermitente de um ruído incômodo. Após um tempo exposto a esse ruído, nossa audição se dessensibiliza e deixamos de notar essa interferência. A ação do ruído não cessa, mas deixamos de perceber seus efeitos mais imediatos. Com o passar do tempo, criamos uma capacidade de suportar esse ruído em detrimento de nossa capacidade de ouvir. Acaso não ocorreria o mesmo quando nos dessensibilizamos dos efeitos incômodos que o espaço provoca em nosso corpo e nossa sensibilidade? Não deixamos de sentir aquilo que o espaço poderia nos transmitir, quando deixamos de perceber como a intencionalidade espacial do prédio atravessa minha intencionalidade pedagógica na qualidade de professora/professor?

É preciso considerar que grande parte dos nossos edifícios escolares, em especial os públicos, são padronizados e seguem – ou deveriam seguir – modelos construtivos referendados pelos órgãos especializados, como, por exemplo, o Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esses modelos atendem a padrões mínimos de qualidade, e têm como objetivo trazer uma padronização das construções escolares, garantido o mínimo para que todos possam ter

uma construção de qualidade. Por outro lado, essa padronização pode ser vista também como uma homogeneização que imprime impessoalidade aos prédios e às configurações dos espaços. Os ambientes educativos, ao contrário, jamais podem ser padronizados, pois materializam os princípios que orientam o projeto político pedagógico de uma unidade educacional específica. E como esses princípios somente podem se materializar por meio dos educadores e das educadoras, sua materialização ocorre sempre de maneira pessoal, isto é, depende de cada pessoa encarnar esses princípios e agir em conformidade com eles.

Por exemplo, o mobiliário que segue certo modelo expressa cria um padrão institucional muito forte, para dar visibilidade àquilo que singulariza cada creche e cada pré-escola.

Trabalhar em espaços padronizados com crianças pequenas singulares é muito difícil, pois a Pedagogia demanda ações que levem em consideração cada ser humano. Transformar o universal em particular, o impessoal em personalizado, depende de inúmeras ações e demanda apoio especializado para garantir que essas transformações sejam efetivas, isto é, interfiram positivamente na qualidade, nos espaços e usos do edifício escolar.

Diante de tantas restrições e dificuldades, por onde podemos começar?

Os espaços educativos são ambientes partilhados, locais de convivência entre muitas pessoas. Ouvi-las e convidá-las para partilharem ideias e opiniões sobre esses

espaços pode contribuir com a proposta educativa da unidade educacional. Compartilhar ideias e opiniões de como esse lugar é e como ele poderia ser abre uma partilha para expor e opor nossas concepções de espaço, de criança e de infância. Além disso, esses momentos de partilha, reunião e convívio são fundamentais para pensar coletivamente os ambientes educativos de maneira participativa e democrática.

Se o cuidar e o educar são indissociáveis na primeira etapa da Educação Básica, então todos os ambientes são educativos. Todos, sem exceção! Da sala de referência ao parque; da entrada ao corredor principal, da secretaria aos banheiros, do refeitório ao pátio; das paredes ao teto, tudo é educativo porque cada espaço transmite signos e símbolos, os quais deciframos cotidianamente. Ao compreendermos e considerarmos a creche na sua totalidade como um ambiente educativo, ampliam-se as possibilidades de interagir; de promover a diversidade de espaços para o brincar, garantindo à criança o seu direito à brincadeira e a uma educação de qualidade.

O segundo passo para discutirmos os espaços da creche é olharmos para nosso próprio bem-estar. De início, isso pode nos parecer egoísmo, mas se os/as adultos/as não conseguem se sentir bem nesse ambiente de maneira saudável, dificilmente conseguirão criar condições para que as crianças se sintam bem nesse espaço. Por isso, considerar o bem-estar das/os educadoras/es é fundamental. Ou seja, não é indiferente se elas/eles têm ou não têm um espaço de trabalho adequado para sua prática. Se a resposta é não, é preciso incluir nas demandas de mudança o bem-estar das/os educadoras/es.

A atuação do/a educador/a lúdico e os direitos da criança na Educação Infantil

Se a brincadeira é um dos eixos do currículo na Educação Infantil, o brincar é uma atividade que deve atravessar os espaços e os tempos da creche e da pré-escola, e a criança se torna o centro da proposta pedagógica. O brincar faz parte de todos os momentos do cotidiano da escola da infância. Brincar demanda espaço, o qual pode ser, inclusive, o próprio corpo. Além do espaço e, claro, dos objetos que dão vida à brincadeira, os brinquedos, brincar exige também disponibilidade das educadoras e dos educadores para se envolverem na trama narrativa que as crianças inventam enquanto brincam. Este é o terceiro passo para a construção dos ambientes educativos, isto é, a atuação do/a educador/a lúdico/a. Para brincar, é preciso estar disposto para se expor, na companhia das crianças, a percorrer diferentes espaços, atuar em diversos papéis, transitar por entre cantinhos imaginários, percorrer a amplitude das áreas internas e externas.

Nesse contexto, o/a adulto/a é um mediador/a entre a criança e o mundo. É papel do educador e da educadora valorizar as produções das crianças e enriquecer a brincadeira, seja dando continuidade às narrativas inventadas pelas crianças, seja conferindo materialidade ao que elas demandam para brincar. Concebida como sujeito de direitos e participe da sua própria trajetória, a criança tem o direito de brincar, e a garantia desse direito não se restringe ao parque ou à brinquedoteca da unidade de Educação Infantil.

O/A adulto/a, na qualidade de educador/a, deve possibilitar à criança que seus direitos sejam garantidos nos contextos sociais em que essa criança é inserida. Pensar a formação da criança, implica pensar em como podemos assegurar as condições para que suas potencialidades e talentos sejam desenvolvidos. Oferecer e garantir acesso aos brinquedos e materiais, escutar o que as brincadeiras demandam da/o professora/professor são pré-requisitos para que a criança seja protagonista e possa escolher o que fazer, olhar e tocar os objetos que lhe interessar, se expressar por gestos (às vezes, não acompanhados por palavras). Portanto, a docência na Educação Infantil desempenha um papel fundamental na garantia dos direitos da criança. A cidadania da criança não é algo que está no futuro, mas que pode ou não se materializar no presente. Por isso, a qualidade do que fazemos na qualidade de educador na primeira etapa da Educação Básica é decisiva para que a creche e a pré-escola reconheçam a criança como sujeito de direitos.

São nossos espaços e ambientes adequados ao exercício do brincar?

Ciente dos direitos das crianças e do papel da/o professora/professor na garantia dos direitos da criança, olhar para o ambiente e qualificá-lo para as práticas pedagógicas e para o brincar é o nosso quarto passo da transformação dos espaços em ambientes educativos.

Há uma dicotomia entre o Projeto Político Pedagógico, os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas/os professoras/es e o espaço escolar. A maneira como as práticas, as rotinas, os materiais, os mobiliários e

os brinquedos não leva em consideração as questões e princípios educacionais contidos no PPP demonstram um descompasso entre os diferentes agentes envolvidos na Educação Infantil. Quando não há um diálogo efetivo com vistas à qualidade da Educação Infantil entre crianças, professoras/es, famílias, equipes gestoras e gestores/as públicos/as, isto é, quando não há coerência entre teoria e prática, entre aquilo que fazemos no cotidiano e aquilo que deveríamos fazer para atingir os objetivos do Projeto Político Pedagógico, no caso de quem atua nas unidades educacionais, e as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, no caso de quem atua nas Secretarias de Educação. Se não houver sinergia entre essas forças que incidem direta e indiretamente no cotidiano da criança, corremos o risco de perder a oportunidade única que cada criança tem de viver sua infância de maneira respeitosa e inventiva.

A pergunta que devemos nos colocar é se nossos espaços são adequados ao brincar. Se, como mencionamos antes, a infraestrutura é uma forma padronizada de garantir o básico para um atendimento de qualidade, é preciso ir além do padrão e construir, na diferença, a singularidade dos ambientes educativos; buscar a qualidade naquilo que cada unidade tem de específico e que faça ressoar os princípios e objetivos de seu PPP. Daí a importância da ação individualizada das/os professoras/es no exercício da sua docência, que em suas práticas pedagógicas se respeite a individualidade de cada criança. Daí a importância da ação sinérgica da equipe gestora de cada unidade educacional, com vista a dar unidade e potencializar as ações individualizadas, conforme o Projeto Político Pedagógico. Daí a importância da ação arguidora da equipe técnica de

cada Secretaria de Educação, para trazer à tona, de um ponto de vista exterior à unidade educacional, a coerência ou incoerência do que se faz no cotidiano e do que se lê não apenas no PPP, mas também na integralidade do ordenamento jurídico, que visa promover e garantir os direitos da criança. Tentei indicar aqui alguns passos para transformar espaços em ambientes educativos. Ocorre que esse caminho é árduo e sinuoso. E, para percorrê-lo, é preciso muita paciência, para estabelecer um diálogo constante com diferentes agentes e instâncias e, ao mesmo tempo, apressar-se por efetivar as mudanças que julgamos necessárias, pois as infâncias não podem esperar.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

EPISÓDIO 10

Docência com crianças, tempo livre e imaginação pedagógica

Sandra Regina Simonis Richter
Márcia Vilma Murillo
Simone Berle

Vivemos hoje uma pressão contra a qual consideramos relevante resistir. Uma tensão pedagógica que exige de nós, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras no campo da educação, imaginar para projetar ações e pensar argumentos que resistam a uma política para a Educação Infantil, que cada vez mais desconsidera as infâncias das crianças. Tal desconsideração reflete a ampla – e histórica – simplificação da função fundamental e fundante nesta trajetória educativa, ou seja, de quem a exerce: os pedagogos. Um ofício soterrado por certezas, forças e presenças externas extremas, as quais retiram dos principais propulsores do processo de educar crianças a sua maestria. Cada vez é mais difícil sustentar argumentos que afirmem o valor e a relevância da opção profissional de educar bebês e crianças pequenas na especificidade da primeira etapa da Educação Básica, isto é, no que distingue a Educação Infantil das demais etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A opção por denominar de Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica se deu para sublinhar a radical diferença à ideia de ensino constante nas demais etapas, explicitando a opção pela dimensão educativa integral. Ou seja, a questão central na e da Educação Infantil é a experiência de vida coletiva – as interações lúdicas, os saberes e as ações cotidianas, isto é, os muitos modos do corpo movimentar-se em distintas dimensões de linguagem (BRASIL, 2009). Uma conquista ainda por realizar, em pleno movimento de consolidação, é atravessada pela intensa disputa em torno dos projetos pedagógicos voltados para a Educação Infantil. A tendência de alterá-los, com base em objetivos que não são os propostos para a primeira etapa da educação brasileira, aponta para o retorno das políticas de alfabetização e a ênfase em habilidades e competências como aprendizagens mensuráveis, baseadas agora em evidências. Um retorno à concepção preparatória que distancia a educação de bebês e crianças pequenas das conquistas que afirmam a primeira etapa da Educação Básica como educação e não como ensino.

Nossa convicção de que a ação de educar opera o tempo compartilhado, na qual disponibilizamos tempo uns aos outros como condição de podermos imaginar e pensar sentidos que nos vinculam ao mundo, nos faz interrogar a interdição à temporalidade lúdica – não apenas nas crianças. Nesse sentido educacional de juntos exercermos a imaginação como modo de converter nosso profundo não saber do mundo em uma perspectiva de coexistência (GARCÈS, 2020), propomos uma reflexão em torno da docência com crianças, tempo livre e imaginação pedagógica. Um exercício de pensamento que pretende

contribuir com outros modos de interrogar a responsabilidade geracional de acolher as crianças que chegam hoje ao mundo.

Consideramos esse momento especialmente oportuno para interrogarmos o que está em jogo na tentativa de apagar as infâncias e de aniquilar a autoria da docência; oportuno para vivenciarmos juntos a experiência de pensar o que está implicado na intenção política de substituir o ato de educar nos educando com as crianças pelo ensino instrumental na Educação Infantil. Ao suprimir a força educativa da docência – tendência que vai da Educação Básica ao Ensino Superior –, perdemos de vista os aspectos estético, ético e político da educação. Embora não seja esse um fenômeno limitado à educação das crianças pequenas, é na Educação Infantil que essa perda da força educativa expõe a sua face mais inquietante, ao fortalecer a crescente tendência de apagamento da ação de jogar e brincar pela crescente eliminação do tempo livre na escola. Negar o tempo de ter tempo para experimentar, conhecer e pensar o mundo em suas primeiras vezes consolida uma concepção redutora tanto de criança quanto de docência, porque impõe uma ideia simplificada de educação ao reduzi-la apenas a ensino programado. Uma simplificação de experiências de linguagem, de exercício da docência com crianças e de escola como tempo e espaço de vida coletiva.

A opção por resistir à simplificação das experiências das crianças começarem no mundo emerge da luta contra a nossa simplificação como professoras e professores, contra a simplificação da densidade de vida que juntos tecemos com as crianças. Essa densidade de vida, a qual surge do convívio com as crianças no ato de educá-las *nos*

educando, é análoga à experiência narrada pela filósofa catalã Marina Garcès (2013), em sua obra *Mundo Comum*. Ao escrever acerca da experiência de conviver e compartilhar ideias e afetos com outras pessoas no centro cultural *Espai en Blanc*, em Barcelona, Garcès sublinha que a *potência da situação*¹ surge como uma exigência que nos faz pensar, que nos força pensar. Para Garcès (2013, p. 12, grifo da autora), "pensar não é só elaborar teorias. Pensar é respirar, viver vivendo, ser sendo. Para isso, é preciso deixar de contemplar o mundo para reaprender a *vê-lo*". Pensar com as crianças é deixar de "olhar" o mundo apenas desde ideias e conhecimentos prévios a respeito dele, lidar menos com a informação ou o aspecto das coisas e do mundo e mais com a experiência das coisas no mundo. Ou seja, não é somente ter informações ou falar do mundo, mas também estar disponível para vivê-lo e saboreá-lo, para admirá-lo e interrogá-lo.

A disponibilidade das crianças ao mundo é intensa. Os primeiros encontros do corpo sensível com suas cores e luminosidades, seus sons e odores, suas texturas e sabores, vão nelas encarnando e compondo saberes que as colocam no mundo, pois são incorporados como sentidos e significados. Pela sensibilidade do corpo, a experiência vital do e com o mundo se faz em nós a cada

¹ Garcès (2013, p. 12) destaca "*a potência da situação*" para afirmar "cada situação como uma conjunção concreta de corpos, sentidos, silêncios, alianças, quefazeres, rotinas, interrupções, etc. que desenham um determinado relevo e não outro. A potência da situação não é um mapa de possibilidades, mas tampouco uma potência em si, ilimitadamente aberta. Como relevo, é antes uma determinada relação entre forças, entre consistências e inconsistências, pontos altos e baixos, movimentos, perspectivas, luzes e sombras".

instante, em presença. São nos rituais cotidianos, aos quais pouco prestamos atenção, que emerge a disponibilidade ao tempo livre pela atenção à oportunidade do instante realizador que se apresenta. É a disponibilidade ao tempo livre de preocupações e de tarefas que faz o ordinário tornar-se extraordinário, como acontecimentos que efetuam a consistência e a densidade da coexistência no mesmo mundo.

O convívio com os mais novos e a assunção pública da responsabilidade pelo mundo e pelas crianças no ato de educá-las em instituições educativas requer ser compreendida como *potência da situação*, como uma exigência que nos faz pensar, como resistência ou luta particular contra a simplificação das infâncias, contra concepções redutoras de docência na Educação Infantil. O ofício da docência no convívio com crianças pequenas requer experiência de pensamento, que se dá na relação paradoxal entre a imprevisibilidade lúdica dos encontros com os mais novos e a radical experiência de estar só consigo diante da questão acerca do que é ser professora ou professor (GARCÉS, 2013; LARROSA, 2018).

Porque o/a professor/a, ensine o que ensinar, trabalhe onde trabalhe, estude o que estude, sempre mantém viva as interrogações: o que é (e o que não é) ensinar? O que é (e o que não é) aprender? O que é (e o que não é) formação? O que é (e o que não é) educação? Sempre mantém viva a questão da especificidade de seu ofício ao interrogar o que significa ser "realmente" um/a professor/a, o que é isso de ser um/a professor/a "de verdade"? De fato, um/a professor/a não é mais do que uma resposta possível, concreta, singular, encarnada e sempre provisória, sempre aberta, sempre problemática,

à pergunta: o que é ser professor/a? (LARROSA, 2018, p. 210-211).

Contudo, responder a essa questão requer tempo, requer dar-nos tempo. A seriedade com a qual é preciso buscar uma resposta a essa pergunta implica jamais abandoná-la aos especialistas, aos gestores ou aos empresários (LARROSA, 2018). Na guerra contra o tempo imposto pelo capitalismo global, o ofício da docência com crianças vem sendo reduzido ao imediatismo dos resultados, ao empreendedorismo dos procedimentos e ao controle à ameaça da perda de tempo. Estamos ameaçados/as de não termos tempo para dar-nos tempo.

Nessa disrupção convertida em pedagogia, hoje cada instante se fecha na incidência de seus resultados, cada atividade começa e termina sem um sentido partilhado entre os/as envolvidos/as na ação educativa. A Pedagogia torna-se refém de uma demanda exponencial de políticas que surgem fora do âmbito da educação. Uma demanda que aponta para a conversão do tempo de acompanhar crianças em suas experiências de começarem-se no mundo em linguagem – tempos lúdicos de ensinar e provocar a admiração e a exploração do mundo, de interrogar e habitar o mundo comum – em um tempo mensurável. Tanto faz se é pouco menos ou pouco mais, é um tempo controlado ou limitado e submetido a avaliações de resultados. “Não surpreende que hoje até o tempo livre deixou de sê-lo sob a forma pedagógica da organização do ócio e do tempo livre” (BÁRCENA, 2016, p. 285).

O inquietante, para nós, na aceleração de aprendizagens mensuráveis ou crescente apagamento da temporalidade lúdica das infâncias, é estarmos diante de

um ataque dos mais sutis², pois mais cotidiano e, por isso mesmo, menos considerado e interrogado, às reservas de entusiasmo (BACHELARD, 1988) constituídas nas infâncias das crianças. Reservas que dizem respeito à energia de produção de sentidos no e com o mundo, de renovação de valores coletivos, de transformação de memórias, em que recordar é imaginar, é vincular o próximo e o distante, o que sabemos e o que não sabemos, é desengrenar distintas dimensões do tempo. Nossas memórias e lembranças são tonalizadas pela imaginação, pois não se limitam a registrar os acontecimentos, antes os propagam e amplificam em narrativas e ações que reordenam e rearranjam afetivamente o vivido.

Da experiência de chegar e começar-se no mundo

A atual impaciência pelos tempos lentos de começar-se no mundo emerge nesta escrita como propulsora do nosso olhar atento para a educação das crianças e, por conseguinte, para os/as próprios/as adultos/as, pedagogos/as e demais professores/as, ao serem exigidos a se renderem à aceleração ou à simplificação de

² Sem dúvida, vivemos em tempos de impaciência nos quais recebemos constantemente a mensagem de que a satisfação imediata de nossos desejos é possível e é algo bom. A convocação para que a educação seja sólida, garantida, previsível e livre de risco é uma expressão dessa impaciência. [...] Esta impaciência mal orientada desemboca na ‘medicalização’ da educação, na qual se faz as crianças encaixarem no sistema educativo ao invés de perguntar quais são as razões desta inadaptação e quem, portanto, necessita tratamento: a criança ou a sociedade. (BIESTA, 2017, p. 22).

processos existenciais, que podem ser mais lentos e vividos com maior intensidade na escola. Tal possibilidade são as crianças que nos mostram. Para elas, não há um tempo único, mas múltiplas temporalidades que se entrelaçam e inclusive se contrapõem. As crianças nos mostram que somos tempo, ao mostrarem que a temporalidade corresponde ao lugar do mundo ao qual pertencemos. Somos tempo e somos no tempo porque somos corpo no mundo. A insuficiência e inacabamento humanos fazem o corpo operar memórias³, que unem os processos temporais dispersos que compõem a experiência singular de estar sendo na pluralidade do mundo. Nesta compreensão, convidamos o/a leitor/a, em especial aos/as leitores/as professores/as de crianças, ou estudantes em processo de formação pedagógica, a conosco realizar o exercício de pensamento acerca do gradual esforço das crianças de *começar-se no mundo*, ao adentrarem em nossa linguagem, em nossos diversos e distintos ritmos de conviver e coexistir.

³ Destacamos, com Marina Garcès (2020, p. 161-162), não ser casualidade “que a guerra contra o tempo tenha se convertido também em uma guerra contra a memória e contra suas expressões culturais. Se apresenta como um combate didático contra a má práxis da memorização sem sentido e sem compreensão. Evidentemente, qualquer prática educativa que não gere sentido nem compreensão deve ser erradicada. O problema é que esta estigmatização da memória vai mais além. Não se ataca somente a memorização mecânica, mas tentam nos convencer não ser necessário recordar nada porque tudo está na rede. Que não é preciso memorizar nada porque tudo é informação. Reduzir a memória à gestão da informação é anular sua condição criadora de experiência e geradora de tempos compartilhados”.

Na chegada ao nosso mundo, as crianças são a ele apresentadas e convocadas a agirem para serem “incluídas” na participação de um mundo que já está em curso. Arendt (2003; 2016) contribui para compreendermos que a experiência de *começar-se* no mundo diz respeito ao fato humano do nascimento impelir a agir e tomar iniciativas. O nascimento é um acontecimento dos mais densos de sentido na convivência mundana, pois implica ação e agir significa imprimir movimento a algo que, nas palavras de Arendt (2016, p. 220), “[...] não é o início de uma coisa, mas de alguém que é ele próprio um iniciador”. Nascer exige a ação de iniciar algo no mundo, uma nova história que, ao se constituir, atualiza a já vivida pelos que aqui estão e já estiveram. Nessa concepção, a filósofa distingue o fato biológico de nascer da ideia de natalidade, pois nascer para o mundo é nascer em um mundo já iniciado e ter que nele aprender a conviver, continuar e manter sua constituição assim como garantir a sua renovação para as gerações futuras. O humano, embora nasça para morrer, chega para começar algo novo e, nesse sentido, a natalidade constitui, para Arendt (2003, p. 223), “a essência da educação”. A filósofa permite afirmar que educar bebês e crianças implica o modo como adultos/as respondem a sua chegada, o modo como o mundo recebe os que nascem e promove abertura para que possam habitá-lo.

O mundo ao qual Arendt (2003; 2016) se refere não corresponde ao planeta Terra, nem mesmo à esfera pública, por mera contraposição ao espaço privado. Também não diz respeito a estar definido e dado, finalizado e pronto para ser entregue aos que chegam, sem a possibilidade de alteração, restando aos recém-chegados

apenas aprenderem e entenderem como ele “funciona”. Segundo Arendt (2016, p. 220), o mundo necessita ser constituído a partir de cada existência absolutamente singular, já que “o novo sempre aparece na forma de um milagre”, pois agir no mundo sempre implica o inesperado. Isto é, diz respeito à coexistência mundana ser condicionada pela ação e realização humanas, pois tudo que fazemos nos faz. O que juntos produzimos constitui as condições existenciais sem jamais nos condicionarem de modo absoluto, pois a ação humana é tão irreversível quanto imprevisível (ARENDR, 2016). Nessa compreensão, o mundo é “uma criação do artifício humano, um legado ao qual os recém-chegados devem ser iniciados por meio da educação” (CARVALHO, 2017). No processo educacional, essa iniciação levará o legado público a se tornar um legado de cada criança, “transformando o que lhe pertence por direito em algo que lhe pertence de fato.” (CARVALHO, 2017).

Ao optarmos pela compreensão de que o mundo não está posto e que é a partir do encontro entre humanos e não humanos no mundo que realizamos e efetivamos a nossa relação entre sentidos e significados, uma relação existencial constituída singularmente por cada um na temporalidade das interações mundanas, também optamos por uma compreensão de educação inseparável da experiência de linguagem⁴, como produção de coexistência no mundo

⁴ Experiência não submetida à linguística ou à Ciência da Linguagem, ao dizer respeito à gestualidade languageira do corpo no mundo, isto é, ao ser próprio do gesto humano inaugurar sentidos realizando uma experiência e sendo essa própria experiência, isto é, agindo no mundo – na e pela ação do corpo produzir sentidos cantando, desenhando, pintando, barulhando, falando, modelando, dançando, silenciando.

comum. Nessa opção, o cuidado com a função vital da linguagem como experiência de mundo (GADAMER, 2005) torna-se intenção educativa com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil. Pensá-la passa a orientar uma docência que assume a escuta à alteridade languageira entre adultos/as, bebês e crianças pequenas, como intencionalidade educacional de com elas conviver em tempos e espaços que autorizem a abertura àquilo que nos é mais comum, a experiência de linguagem.

Começar-se no mundo exige o esforço gradual de habitar o tempo e o espaço relacional de coexistir constituído pela linguagem, isto é, exige corporizar ou encarnar a “ordem” que a insere na convivência mundana. Encarnar distintas dimensões de linguagem e compreender seus sentidos requer oportunidades de nelas mergulhar, de vivê-las e deixar se envolver por seu movimento de diferenciação e articulação, sua gestualidade, pois a compreensão emerge em presença. Ou seja, emerge *em situação* na qual se faz possível a compreensão que orienta as interações, nos situa em relação às coisas e nos dá um lugar no mundo. Significa que não há necessidade de “pré-requisitos” para aprender a estar em linguagem. Antes, exige a intencionalidade de um corpo que pode agir em linguagem. Na experiência de habitar e participar do mundo, as crianças são exigidas a situarem seus gestos languageiros aos existentes, pela ação singular de um corpo que pode operar sentidos no coletivo, pois pode reelaborar ludicamente modos de estabelecer vínculos e relações com o mundo no qual se situa.

Hans-Georg Gadamer (2000), na publicação da conferência “Educar-se”, reivindica atenção para com a

linguagem na experiência dos começos, já que, para ele, a linguagem não é meio ou instrumento de entendimento de nós ou de mundo, mas a condição existencial absoluta para que tenhamos mundo (GADAMER, 2005). Por ser experiência existencial do humano, a experiência de começar-se em linguagem requer maior atenção por constituir os primeiros encontros da criança com/no mundo. “Quem propriamente educa? Quando começa propriamente a educação?” (GADAMER, 2000, p.12), interroga o filósofo para destacar que há uma razão de fundo em reconhecer que os outros estão presentes em nosso “educar-nos” em qualquer de nossas experiências, desde o nascimento e começos mundanos, pois a linguagem é a experiência comum na e pela qual somos uns com outros⁵. Nessa compreensão, afirma que nos educar não supõe tanto o que logramos com o outro, antes supõe *a experiência de sentido* que a cada um ocorre no encontro e na interação com esse outro.

Assim, Gadamer (2005) permite compreender que nos educamos na imprevisibilidade do agir junto com outros, em conversação, em convivência, em jogo. Conversar destaca-se então como ação interativa por excelência na experiência de partilhar sentidos com outros por exercer função análoga ao do jogo

⁵ Com Jean-Luc Nancy (2006, p. 108, grifos do autor) consideramos que antes de ser palavra, língua, voz e significação, linguagem é “a extensão e a simultaneidade do ‘com’ como *a mais própria potência* de um corpo, sua propriedade de *tocar* a outro corpo (de tocar-se), que nada mais é que sua definição de corpo. Finaliza – cessa e se cumpre, com um mesmo gesto – onde é-com”. A linguagem, nessa compreensão, não é instrumento de comunicação, mas a vitalidade como os corpos anunciam uns aos outros.

(GADAMER, 2005). É o jogo que mantém o jogador em ação, que o enreda no jogo e que o mantém nele, ou seja, um jogo “se joga”. Jogar e brincar com sentidos dizem respeito à força criativa e inventiva daquilo que se faz pelo próprio valor, por nenhuma razão ou prévio “já saber”, mas por estar onde se está – aqui e agora, ou seja, ao “não saber ainda”. Essa é a experiência, essa é a brincadeira (RICHTER, 2017).

Se para o/a adulta/o-docente a tarefa pedagógica de estar convivendo com crianças constitui uma profissão, estar sendo criança constitui um grande desafio no encontro intergeracional que acontece na escola. A inexperiência de viver seus começos é para a criança o que a movimenta no mundo. Desbravar as intempéries e encontrar formas de habitar um espaço/lugar que ela ainda não conhece é o que a anima todos os dias. Mas também é necessário destacar que chegar ao mundo é encontrar formas de suportar e sobreviver, de certa forma, o caos que impera no mundo, por não compreenderem o sistema de sentidos já instaurado pelos/as adultos/as. As crianças vivem uma infância, uma inexperiência própria dos recém-chegados exigidos a significarem o que vivem.



Fonte: Quino (1993, p.84)

Mafalda (QUINO, 1993, p.84)⁶ nos faz refletir, com a sua contundente constatação, que a complexidade que tece o ato de educar crianças está no encontro entre dois tempos diferentes. Essa diferença temporal entre gerações afirma que os tempos, os modos de pensar e de perceber o mundo não são os mesmos. A constatação chama atenção para a responsabilidade dos projetos educativos com o cuidado em não homogeneizar os tempos, e petrificar concepções de mundo no trânsito de sua transmissão. Ou seja, a responsabilidade docente de realizar a mediação entre os dois tempos, articulada pela intencionalidade em não anular nos bebês e crianças pequenas suas possibilidades de experienciarem o extraordinário, que vale a pena ser vivido, em não colocar obstáculos aos seus graduais processos lúdicos de começarem-se a partir do que já foi começado.

Chegar a um mundo já começado requer ser antes recebido com atenção e cuidado por parte do/a adulto/a que acolhe a criança do que propriamente ser recebido com “ensinamentos” que cristalizam um mundo, pois são as experiências inaugurais de saborear a pluralidade do mundo que permanecem em nós, como fonte de recomeços. São os começos no mundo que fascinam a experiência humana, pois é a possibilidade que os novos têm de renovar o que está posto. A chegada ao mundo, ou aos encontros entre adultos/as e criança, é sempre uma novidade no mundo (ARENDDT, 2016). É sempre um momento inédito na vida de ambos, tanto de crianças que chegam, como de adultos que as recebem. A cada novo

⁶ Cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino.

reencontro com as crianças na escola é um novo começo também para o/a adulto/a professor/a.

Se as crianças estão mais disponíveis a estes começos, na maioria das vezes, os/as adultos/as acabam tornando essa chegada uma “rotina” profissional, “normalizando” esses começos ao tenderem a considerar como parte integrante de sua profissão. Já as crianças não. Insistem, curiosas, em fazer perguntas a respeito de tudo. Admiradas, tudo tocam, cheiram, experimentam, brincam e se jogam no mundo sem limitações e ressalvas. Adentram o mundo com admiração, como modo primal e ardente do pensamento. Para Bachelard (1988, p. 182), “o mundo é constituído pelo conjunto de nossas admirações. [...] Admira primeiro, depois compreenderás”, pois “um valor no primeiro encontro, não se avalia: admira-se” (BACHELARD, 1990, p. 36). Talvez as crianças sejam os melhores “teóricos” existente no mundo, mesmo que recém-chegados por aqui. O que nos faz considerar que a educação, de fato, é uma história de começos a cada momento.

Da constituição de reservas de entusiasmos: infâncias e tempo livre

Na contemporaneidade é muito difícil *brincar*, no sentido de disponibilidade ao jogo das tentativas, dos tateios, das errâncias, como tempo de expansão do pensamento pela abertura à força criativa e inventiva daquilo que se faz por estar onde se está – aqui e agora. Hoje, há que ter grande coragem de mover a vida com alegria e entusiasmo pelo mundo que emergem das relações lúdicas com objetos, palavras, sonoridades,

traços, silêncios, terra, água e muito mais, os quais permitem jogar e brincar com sentidos e significados que nos situam na coexistência mundana. Crianças e adultos/as, cada vez mais, são exigidos a encontrarem forças para o tempo de viver.

A fenomenologia da imaginação criadora de Gaston Bachelard permite nos determos para pensar o tempo lúdico de jogar e brincar como constituição de reservas de entusiasmo pelo mundo, isto é, como reservas de valoração do vivido que nos mobilizam a agir como seres que produzem e valoram imagens a partir de memórias tonalizadas pela imaginação. Para Bachelard (1988; 1990), a imaginação é evento de linguagem, dinâmica projetiva que encontra toda sua força ou energia transformativa ao colocar o corpo em linguagem e transfigurar a realidade em narrativas que efetivam ações na convivência mundana. O ato de imaginar emerge de nossas lembranças, dos modos como valoramos o vivido em linguagem, como o imaginamos em nossos devaneios e os propagamos em narrativas e ações que reordenam e rearranjam nossas lembranças.

Nessa compreensão, interrogamos como bebês e crianças pequenas, *convivendo conosco*, estão compondo as suas reservas de entusiasmo e como nós, adultos/as, *convivendo com os mais novos*, estamos lembrando nossas reservas de entusiasmo pelo mundo. Por durarem em nós como prolongamento dos começos de nossa vida, as reservas de entusiasmo nos fazem amar o mundo, mesmo quando tudo parece estar em ruínas, nos fazem confiar no mundo, mesmo quando todos parecem ter perdido a confiança nele, nos fazem tomar a iniciativa de retomá-lo nas descontinuidades das nossas dissonantes

repercussões afetivas, que conferem coerência e continuidade a nós mesmos.

A narração, o ato de pôr-se em linguagem para rememorar o vivido emerge como convite a imaginar para rearranjar o real. As narrativas resistem à passagem do tempo, no qual, em cada instante fugaz, algo se apaga, se esfuma e desaparece. Somente a narrativa, a tessitura de nossa história contada por nós mesmos/as e pelos/as outros/as, permite reter o tempo pelo retorno imaginário, o qual une os momentos e os instantes dispersos que compõem a experiência de conviver. “Não somos um conjunto de processos independentes, em momentos sucessivos. [...] Somos *histórias* para nós mesmos. Relatos. [...] É a memória que une os processos espalhados no tempo dos quais somos constituídos” (ROVELLI, 2018, p. 138, grifo do autor). Narramos para recordar e para antecipar, ou, nos termos de Garcès (2020, p. 162), a memória cria o futuro, pois “quem não recorda nada será escravo do presente e não poderá imaginar futuro algum”.

A afirmação de Garcès (2020) nos convida a perguntar: como estamos cuidando das memórias das crianças? Reduzir a memória à gestão de informação, da informação como arquivos em um banco de dados, é anular a sua condição de experiências que geram tempos compartilhados (GARCÈS, 2020), que instalam laços afetivos no coletivo. Apagar nossas recordações têm sido um sonho totalitário, que perdura em nossos dias ao nos fazer reféns de um real previamente dado, fabricado por interesses econômicos. Hoje se ensina a não recordar, a sermos constantemente convidados/as a armazenar, a arquivar. Todos os dispositivos que nos acompanham são armazenadores: arquivos digitais, nuvens *on-line*, galeria

de fotos ou aplicativos compartilhados. Mas memória não é arquivo, não é mera acumulação de dados, é ação que mantém vivas nossa trajetória e nossas marcas no mundo, as quais permitem renovar sentidos em cada rememoração. Rememorar é retenção, é deter-se na atenção a nós mesmos/as e aos outros. A ação de educar implica tempos partilhados na convivência, nos quais a memória é ação vital de transmissão, de interrogação e de transformação.

Para Garcès (2020, p. 162), “Se a ação de educar é uma arte da existência⁷, é porque é uma arte da memória”, e, afirma ainda a filósofa, recordar é imaginar. Educar é um modo de conviver ao promover ações de gerar e partilhar memórias, de desencadear e ensaiar modos de imaginar. Bachelard (1994) permite compreender que a memória não é dada, não é um bem disponível, requer “um pensamento dramático” que a produza, isto é, requer imaginação. Nada retemos

senão o que foi dramatizado pela linguagem; qualquer outro juízo é fugaz. Sem fixação falada, expressa, dramatizada, a recordação não pode relacionar-se a sua localização. É preciso que a reflexão construa tempo ao redor de um acontecimento, no próprio instante em que o

⁷ Conforme Garcès (2020, p. 26): “Definir a educação como uma arte ou ofício da existência implica nos aproximarmos de concepções do saber e da cultura nas quais as artes e as ciências não se separaram. Distante da etnografia romântica que as vezes retorna com força em nossos contextos culturais hipertecnológicos, entender a educação como uma forma de artesanaria é reencontrar a raiz comum do pensar e do fazer, da contemplação e da experimentação, do discurso e da prática. Esta complementaridade não é uma unidade sólida, mas um entrelaçamento frágil e tentável”.

acontecimento se produz, para que reencontremos esse acontecimento na recordação do tempo desaparecido (BACHELARD, 1994, p. 49).

Recordamos a partir de uma intenção presente, pois nossas imagens vinculam-se a um passado afetivamente presente. Só nos recordamos ao realizar escolhas, ao decantar fatos da vida para neles colocar sentidos que nos situam no mundo. Imaginar é desengrenar os tempos pela autonomia realizadora da imaginação como evento de linguagem. Significa afirmar que compomos nosso passado a partir de rupturas temporais, ou seja, na experiência temporal o que importa é o instante realizador, o momento da decisão de iniciar uma ação. Na fenomenologia bachelardiana da imaginação criadora, compreender a vida é mais do que vivê-la, é impulsioná-la. Nossa história pessoal nada mais é do que a narrativa de nossas ações descosidas, e, ao contá-la, é pela linguagem que tecemos nossa continuidade.

Somos as histórias que nos contaram e que com elas produzimos outras histórias, outras linhas tramadas pela agitação das coisas do mundo e orientadas para um futuro sempre aberto. Essa é a força de nossas infâncias. A meninice se converte em imagens de uma existência que permanece em nós, nos termos de Bachelard (1988, p. 119), “como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar”. Nesse sentido, imaginar exige temporalizar a linguagem pela atenção ao instante vivido e às imagens⁸ que duram em

⁸ “A lembrança pura não tem data. Tem uma estação. É a estação que constitui a marca fundamental das lembranças. Que sol ou que vento fazia neste dia memorável? Eis a questão que dá a justa tensão da

nó, como fonte de valorações que tecem nossa leitura de mundo e nosso agir no mundo comum ao nele nos situar como bússola existencial.

Na perspectiva bachelardiana de *reservas de entusiasmo* pelo mundo, na qual o tempo é o que recomeça sempre, porque a experiência temporal é a do instante realizador, ou seja, é *irrupção*, abordamos o tempo livre como o tempo que escapa ao tic-tac do relógio, aquele que não pode ser mensurado pelo controle cronológico do tempo, muito menos pode ser acumulado ou armazenado. Também não é lazer, antes é uma condição de liberação de preocupações e de obrigações.

Masschelein e Simons (2013, p. 25) destacam que os antigos gregos compreendiam escola a partir do termo *skholè*, que significava “tempo livre, descanso, demora, estudo, discussão, leitura, escola, edifício escolar”. Para Arendt (2016, p. 18), a origem grega do termo escola, assim como a latina *otium* (ócio), indica tanto isenção de atividade política quanto de trabalho e das necessidades da vida cotidiana, “sempre uma condição de liberação de preocupações e cuidados”. A *skholè* surge na compreensão ocidental, genuinamente, como uma experiência formativa⁹ que oferece tempo livre do

reminiscência. As lembranças tornam-se então grandes imagens, imagens engrandecidas, engrandecedoras. [...] O inverno, o outono, o sol, o rio de verão são raízes de estações totais. Não são apenas espetáculos pela vista, são valores da alma, valores psicológicos diretos, imóveis, indestrutíveis. Vividos na memória, são *sempre benéficos*. São benefícios que permanecem” (BACHELARD, 1988, p. 111, grifo do autor).

⁹ Masschelein e Simons (2013, p. 49) destacam a importância de estabelecer a diferença entre formação e aprendizagem, pois se aprender “[...] implica uma extensão do próprio mundo da vida do

trabalho, ou seja, está separada da vida produtiva e se apresenta como tempo e espaço para o estudo, para a experiência da atenção e da exposição ao mundo. Um tempo de disponibilidade ao que possa ou não acontecer. É nesse sentido de exposição ao mundo como experiência formativa que, para Masschelein e Simons (2013, p. 52, grifo dos autores), a escola se torna pública, pois “torna-se tempo/espaço do *inter-esse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si”, já que “sem um mundo não há interesse nem atenção”. Ao tornar-se pública, a escola profana o conhecimento, por oferecê-lo a todos como bem comum, ou seja, pela disponibilidade ao tempo livre que

transforma o conhecimento e as habilidades em bens comuns e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 10).

Para os autores, é a partir do mundo tornado público que emerge a sua renovação, pela possibilidade de “profanar” o já conhecido. Algo aí é suspenso, retirado do uso habitual ou de um significado específico, “algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado” (MASSCHELEIN;

indivíduo, acrescentando algo” a si mesmo e, portanto, constituir um processo introvertido, na formação “esse eu e o mundo da vida do indivíduo são colocados em jogo constante desde o início. A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo. É um movimento extrovertido [...]”.

SIMONS, 2013, p. 39), algo posto *em jogo* ou executado em jogo, o que remete a outro termo latino para escola, *ludus* (jogo ou brincadeira). O jogo permite o desligamento das restrições cotidianas, ao constituir uma realidade própria na qual são suspensas as regras do mundo ordinário para experimentações e explorações de situações extraordinárias. A dimensão educativa do jogo encontra-se justamente na temporalidade do acontecimento em jogo, ou seja, no processo de atenção a sua elaboração e não ao seu resultado.

Em outras palavras, o tempo livre implica *dar tempo*. Josep Esquirol (2010) destaca, a partir da leitura de Jacques Derrida¹⁰, que o ato de dar tempo repousa em uma relação assimétrica entre quem dá e quem que dar tempo é impossível, mas não impensável. “O dar tempo não admite – nem pode admitir – nenhuma relação de intercâmbio, ou como diria Lévinas, nenhuma relação ‘econômica’. É um dom gratuito” (ESQUIROL, 2010, p. 69). Se dá simplesmente. O tempo, assim como a vida, não pode ser retribuído por quem o recebe.

Se a condição primeira para pensar o dom¹¹ de dar tempo é ser pensado fora do domínio da economia, fora

¹⁰ DERRIDA, Jacques. **Donner le temps**. 1. La fausse monnaie. Paris: Editions Galilée, 1991.

¹¹ “Como disse Derrida: ‘Para que haja dom é preciso que não haja reciprocidade, nem devolução, nem intercâmbio, nem contra-dom, nem dívida’” (ESQUIROL, 2010, p. 69). Qualquer tentativa de retribuição seria suficiente para aniquilar o dom. Por outro lado, se quem dá tempo com a expectativa de receber algo em contrapartida, o dom se converteria em algo útil e, portanto, seria possível medir o valor de troca não pela sua utilidade, mas pelo tempo despendido em sua produção. Dar tempo seria, então, produzir tempo. Nesse caso, o

do círculo no qual os bens de consumo podem ser trocados livremente, quem recebe nunca poderá devolver ou trocar o que lhe foi dado. Porém, se a relação entre dar e receber tempo é assimétrica, o que dela emerge é benéfico tanto para quem o recebe quanto para quem o doa, pois quem dá tempo não perde nada, antes ganha.

Este paradoxo é o que de fato revela que a relação não é econômica e que *o doar tempo sobrepuja a passagem do tempo*. Significa que, de alguma maneira, para quem dá tempo, precisamente porque não o perde, ele tampouco lhe passa. Assim, o dar tempo se revela a nós como um sair do tempo, um livrar-se da passagem do tempo ou da diminuição da vida (ESQUIROL, 2010, p. 69-70, grifos do autor).

Dar tempo suspende a passagem do tempo, ao amplificar a vida pelo excesso que o instante oferece. Segundo Bachelard (1991), imaginar requer a lentidão do demasiado, do excesso, do de-morar no tempo, isto é, requer habitar o tempo. Esquirol (2010) sublinha que dar tempo equivale a dar vida, portanto, essa dádiva é a mais valiosa, porque quem dá seu tempo se dá a si mesmo. Se dar tempo equivale a dar vida, para quem dá tempo, precisamente porque não o perde, se vê paradoxalmente diante de um aumento de sua vitalidade. Nessa compreensão, a antítese de dar tempo não é ganhá-lo, nem o acumular, mas, ao contrário, implica sua própria negação. Quem não dá tempo não é porque o guarda zelosamente para si, mas porque não o tem. Quem não tem tempo não pode dar tempo a si mesmo nem a

dom circularia entre doador e donatário sob a forma mercadoria, destruindo as condições para que haja dom.

ninguém. Quem não tem tempo só pode dar o que tem ou, mais propriamente, oferece e transmite pressa e aceleração. Como dizem os Guaranis que habitam a região das Missões, no Rio Grande do Sul, "quem vai depressa demais deixa a alma para trás".

Reter essa dádiva, esse gesto de dar tempo, é muito difícil – talvez impossível, pois a relevância, em especial na educação, está na maneira como se passa esse tempo, ou seja, a maneira de dá-lo ou vivê-lo. Dar tempo é uma doação de si, na qual a relação com os mais novos rompe com a passagem do tempo cronológico. Talvez, por isso, o modo de dar tempo das crianças seja muito distinto do dos adultos. Esse é orientado freneticamente para o resultado, mesmo que muitas vezes não saibamos nem qual é o sentido desse resultado. Continuamos a correr. O tempo das crianças é um tempo feito de admirações, tateios, explorações, experimentações, repetições, tentativas, passos para trás, passos para o lado, passos adiante. Um tempo descompassado. Esse é o tempo que favorece nas crianças as condições de saborear o mundo, de deter-se para pensar, de conhecer e de aprender as coisas de modo atento, afetivo e participativo. Narrativas fabuladas em um tempo sem a obrigação econômica ou produtiva, que permite a cada um continuar-se e descontinuar-se na ação narrativa de constituir seus repertórios linguageiros.

Para Esquirol (2010), diferente de Derrida, o ato de dar tempo é não apenas pensável, mas também possível pois equivale atenção à vida. Prestar atenção à vida é estar disponível para pensar o que nos acontece, refletir sobre as coisas do mundo, deter-se no instante de uma admiração ou estranhamento para vivê-lo. Pensar exige

deter-se, supõe não projetar demasiadamente o vivido, para promover abertura lúdica ao que o instante apresenta a nós. Nesse sentido, Esquirol (2010) aproxima “dar tempo” ao “permitir tempo”, que do mesmo não supõe reciprocidade nem troca, mas diz respeito a outra dimensão que é a da generosidade e da paciência.

No ato de educar crianças *nos educando*, dar tempo é dar-nos tempo para conviver com os mais novos e isso passa pela permissão de viver o tempo de modo generoso e paciente. Para Esquirol (2010), a paciência é um modo de dar tempo que equivale a respeitar os ritmos, os processos, as dinâmicas do mundo, das coisas e dos outros. Se dar tempo é um gesto de doar-nos a nós mesmos e, portanto, um gesto gratuito, que aumenta nossa vitalidade. Dar tempo ao outro implica promover abertura à espera, à paciência de permitir o enraizamento no mundo de quem está diante de nós, de quem necessita de tempo no convívio com as obras mundanas e com os outros. A paciência é um modo de dar tempo, que tem a ver com o modo de sentir e perceber as coisas do mundo em nós mesmos.

Dar-nos tempo é também a condição para a disponibilidade de conversar e de conviver com os outros. Exercitar a escuta é um modo de dar tempo, tanto para quem fala como para quem escuta. Conversar é, nesse sentido, um ato de reciprocidade que nos implica no verso e no reverso da linguagem e se dá quando compartilhamos o mundo ao narrarmos e falarmos sobre ele, se dá quando convivemos pacientemente com os outros na fugacidade dos encontros de nossas vidas efêmeras. Essa partilha do mundo implica permitir que o tempo nos atravesse na experiência linguageira de

conviver com os mais novos no ato de educar. Exercitar a permissão ao atravessamento do tempo em nós é um bom modo de exercer o dar tempo. Mas o que esse gesto de dar tempo a si mesmo e aos outros teria a ver com o tempo livre, com o tempo liberado da lógica da produtividade? Se dar o tempo e permitir o tempo equivale atenção à vida, a prestar atenção às diferenças e qualidades das coisas e dos outros a nossa volta, dar tempo tem a ver com tempo livre como sabedoria da lentidão, da espera, da prudência, como um modo de estar sendo no mundo. De acordo com Esquirol (2010, p. 77), “Dar tempo é, eminentemente, gerar, parir (‘dar à luz’). Dar tempo é criar e educar. Dar tempo é cuidar e acompanhar. Tal é o dom do tempo sem relógio”.

Dar tempo é um dom que transcende o tempo linear e homogêneo do relógio. Isso nos faz interrogar como estamos nos dando tempo e como estamos dando tempo para os recém-chegados no mundo. Essas perguntas, situadas no campo da educação, suscitam outras perguntas. Como estamos produzindo memórias com as crianças e entre nós, adultos/as? Se somos nós, adultos/as, que fazemos o sabor do saber, como estamos saboreando no encontro com os/as mais novos/as o sabor do mundo e da linguagem? Se somos nós, adultos/as, que, nas relações educativas, apresentamos esse mundo a confiar, de que modo estamos acolhendo as crianças e permitindo que elas conquistem a si mesmas como alguém que habita e participa do mundo? A conquista, vale lembrar, é um longo caminho; a derrota que é breve! A conquista de nossa docência exige o exercício de imaginação pedagógica e implica no cuidado com o acolhimento aos saberes das crianças. A palavra *cuidado*, vale ainda destacar, vem do

latim *cura* e é também a raiz da palavra *curiosidade*. E aí deixamos em aberto, à maneira de um convite ao exercício do pensamento, a pergunta de como temos cuidado de nossas memórias, de nossas reservas de entusiasmo, e de como temos instigado as crianças que chegam a cuidarem de nosso mundo comum, a *curiosarem* os mistérios da vida – amplificados quando se dá tempo à vida.

Da simplificação da docência e do apagamento do tempo livre

Ao assumirmos a relação entre infância e educação como temporalidade dos começos, não celebramos supostos atributos como inocência, bondade, beleza ou outros, tampouco nos interessa fases ou cronologias de desenvolvimento. O que a nós importa é a reivindicação filosófica pela alteridade languageira, pela distância temporal entre adultos/as e crianças, que tece a ação de educar e a efetiva ao instalar-se prioritariamente nesse “entre” distintos tempos. Nossa convicção educacional é de que a pluralidade das infâncias diz respeito às experiências inaugurais de um corpo em movimento no e com o mundo, isto é, ao valor existencial das primeiras experiências formativas de pensamento das crianças ao participarem da vida comum e coproduzirem sentidos no e com o mundo. Uma concepção educacional que nega a redutora polarização entre liberdade total das crianças ou controle total dos/as adultos/as, para afirmar a coparticipação de ambos/as no tempo partilhado da produção de memórias. É muito difícil compreender e assumir a ação de educar como ação relacional, como imprevisibilidade de *com-viver* e coexistir no mesmo

mundo, se a consideramos apenas do ponto de vista das crianças ou apenas do ponto de vista dos/as adultos/as.

Na pluralidade do mundo comum, tanto os/as adultos/as quanto as crianças encontram-se co-implicados no tempo acelerado do consumo e da informação, porém, as infâncias das crianças talvez sejam as mais afetadas ou invadidas por decisões geracionais e enfrentamentos impostos pelos modos contemporâneos de conviver. Entre esses, está a ampla tendência da gradual substituição da ênfase na dimensão educativa na primeira etapa da Educação Básica pela ênfase no ensino instrumental, passível de ser mensurado e quantificado. Não apenas na Educação Infantil, mas é aí, nos começos na vida coletiva, que a aceleração de aprendizagens previamente definidas e mensuráveis em detrimento da ação lúdica de jogar com possibilidades de mundo expõe seu aspecto mais inquietante.

A crescente tendência de eliminar o tempo livre, e por decorrência a ação lúdica, implica a gradual eliminação de experiências que permitem viver a imprevisibilidade do mundo como surpresa, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como história sempre nascente, como possibilidade de interrogar o que não se pensa e de ser o que não se é. Uma temporalidade lúdica descompassada pela tensão e alegria de jogar com possibilidades de mundo, pelo prazer de guardar uma relação de intimidade com o mundo, isto é, de jogar e brincar com sentidos que o produzem em nós. O imperativo econômico da produtividade de resultados imediatos de

aprendizagem¹² tensiona o ofício da docência, não apenas na Educação Infantil, pela exigência de converter a educação escolar em ação segura, sólida, garantida, previsível e livre de riscos (BIESTA, 2017). O inquietante é que para assegurar apenas comportamentos e desempenhos nas crianças, cada vez mais concebidos como “aquisição” eficaz de determinadas habilidades e competências, é necessário eliminar a imprevisibilidade do agir no mundo, a inutilidade do tempo livre das experiências lúdicas de começarem-se no mundo. Algo como a expulsão das crianças – e a negação nos/as adultos/as – de suas infâncias.

Uma tendência que se espalha e coloca à docência, não apenas com bebês e crianças pequenas, uma situação cada vez mais difícil ao ser exigida transitar entre políticas pautadas na abstração de metodologias, de estatísticas e de dados de rendimento escolar, concebidos como produção eficaz de resultados de aprendizagem, e a efetiva interação com crianças. Tal exigência impõe a extrema contradição de uma docência ser responsável tanto pela vitalidade do encontro educacional com a singularidade de cada criança no cotidiano escolar, quanto pela implementação de um projeto formativo pautado em políticas formuladas a partir de estatísticas e dados de rendimento, os quais podem ser abstratamente manipulados à distância por generalizarem apenas uma ideia de criança. Essa contradição expõe que o respeito à

¹² A compreensão de aprendizagem encontra-se subsumida ou substituída pelos termos competência e habilidade, amplamente difundidos ou impostos a partir de políticas de avaliações externas, vinculadas a um processo de regulação das políticas públicas, tanto no plano internacional quanto no plano nacional.

docência com crianças é algo ainda a ser atingido em nosso país pela desconsideração à experiência humana dos começos no mundo. E esses estão prioritariamente sob sua responsabilidade. Porém, são as crianças que têm maior expectativa no tempo de vida pela frente e, inevitavelmente, enfrentarão as escolhas de hoje em todos os seus efeitos.

Educar é ação que efetiva e efetua uma partilha do tempo, é a ação que seres humanos dão tempo uns aos outros através de distintas expressões nas quais podemos aprender a conviver com os outros e com as obras do mundo. A educação se dá nesse tempo de convívio, nesse tempo partilhado com as coisas que podem durar no tempo e conferir alguma permanência ao nosso mundo comum. É esse tempo que oferecemos aos mais novos, tempo que se dá como dádiva e como permissão. É desde onde podemos ensaiar nossa imaginação, interrogar o apagamento das ações de jogar e brincar não apenas entre as crianças, mas entre os/as próprios/as adultos/as.

A ação de educar demanda intencionalmente acolher o grande enigma existencial de partilhar com os novos que chegam ao mundo as experiências fundamentais da vida, como a empatia, o amor, o medo, o cuidado, o sentido da dignidade e da justiça, a morte. Implica lidar com sonhos e utopias de uma comunidade. Implica imaginar, pois essas experiências fundamentais dificilmente podem ser verificadas e mensuradas em seus êxitos. O que está em jogo na ação de educar os novos que chegam, e o que efetivamente importa em cada projeto educativo, é a exigência geracional de ter que imaginar um mundo que não podemos controlar efeitos, pois nem sempre são passíveis de serem submetidos a indicadores

de êxito, e muito menos serem previstas suas consequências pois dizem respeito ao fundo da experiência humana.

Com Garcès (2020, p. 165), destacamos que “faz muitos anos que autores como George Orwell, dentre outros, têm alertado acerca da agonia da imaginação como aquele animal que em cativeiro não pode crescer”. O futuro se manifesta como um conhecimento sem imaginação. Interrogar o apagamento do tempo livre nas relações educativas entre adultos/as e crianças, a eliminação da possibilidade de dar tempo no ato de educar *nos educando*, implica interrogar como estamos imaginando a educação de crianças diante do ataque mais sutil e mais cotidiano – e por nós menos interrogado em suas consequências para a imaginação e o conhecimento – às *reservas de entusiasmo* que as infâncias das crianças constituem em seus começos mundanos.

Referências

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A dialética da duração**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**. Organização e notas Suzanne Bachelard. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BÁRCENA, Fernando Orbe. Educación y mundo común. Consideraciones intempestivas en torno a una fórmula. **Telón de Fondo** Nº 24, p. 268-292, 2016. Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

BIESTA, Gert J. J. **El bello riesgo de educar**. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Madrid: Ediciones SM, 2017. Biblioteca Innovación Educativa.

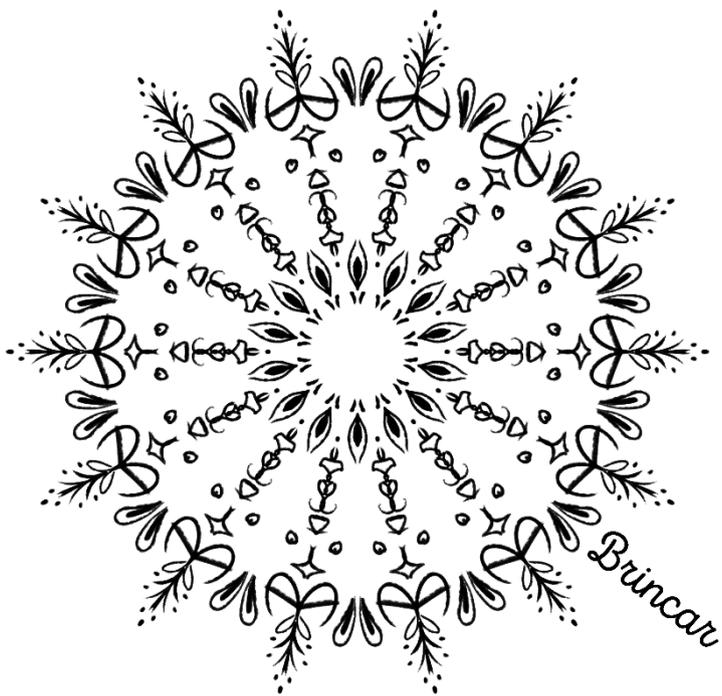
BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

DERRIDA, Jacques. **Donner le temps**: 1. La fausse monnaie. Paris, Galilée Éditions, 1999.

ESQUIROL, Josep Maria. **O respirar dos dias**: Uma reflexão filosófica sobre a experiência do tempo. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educarse**. Trad. Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.
- GARCÈS, Marina. **Escuela de aprendices**. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2020.
- GARCÉS, Marina. **Un mundo común**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- NANCY, Jean-Luc. **Ser singular plural**. Madrid: Arena Libros, 2006.
- QUINO. **Toda a Mafalda**. Tradutores Andréa Stahel M. da Silva *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- RICHTER, Sandra R. S. Jogar e brincar: potência do inútil. **Revista Pátio Educação Infantil**, v. 15, n. 50, jan./mar. 2017, p. 12-15.
- ROVELLI, Carlo. **A ordem do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.



EPISÓDIO 11

O brincar heurístico e o direito da criança

João Luiz Silva da Rosa

A escola da infância precisou se ajustar para atender às crianças brasileiras. Após um cenário lamentável, provocado pela pandemia do Covid-19, que ocasionou milhares de mortes, foi preciso adotar como medida sanitária o isolamento social e, por conseguinte, o fechamento de escolas, por questões de segurança. Assim, foi necessário reaver o trabalho com as crianças pequenas no campo da Educação Infantil. Voltamos aos vínculos presenciais, utilizando máscaras e ressaltando a importância da vacinação para as nossas crianças, como uma forma coletiva para evitar que o vírus se espalhe e cause maiores danos na tragédia que resultou das ações e omissões do Estado brasileiro durante a pandemia.

As escolas tiveram que reformar o seu pensar caminhar, mas sem esquecer da garantia do brincar como um direito, assegurado e batalhado por muitos anos, em busca de um espaço em que, além da interação, as crianças possam viver o seu desenvolvimento de forma ética. Precisamos considerar o brincar como um direito inegociável para as crianças; após o fechamento de escolas, percebemos o quão valioso este espaço é para elas. A escola da infância é um lugar de trocas e brincadeiras.

O brincar heurístico, que venho estudando há mais de três anos, é uma abordagem pensada para a primeira infância, e exemplifica a importância de a criança viver na qualidade e no prazer da brincadeira. Elinor Goldschimied e Sonia Jackson (2006), idealizadoras dessa proposta, buscaram defender a brincadeira com elementos naturais, um caminho potente para que as crianças se desenvolvam em um ambiente planejado para elas. Em suas pesquisas, a denominação do heurístico traduz a descoberta da liberdade na escolha do brincar, a descoberta dos materiais e da construção de uma brincadeira que seja livre, para a criança sentir o prazer por aquilo que está fazendo.

Debruço-me nas pesquisas brasileiras referentes ao brincar, enaltecendo a nossa cultura brasileira, dos meninos e das meninas do sertão, das crianças das metrópoles e das diversas infâncias que encontramos em nosso país, rico de pluralidades, em que educadores/as podem ampliar suas pesquisas na cultura lúdica que cada menino e menina oferecem. Pensar em pedagogias brasileiras é pensar no âmago de um território rico em materiais naturais, entrelaçados na verdadeira brincadeira potencializadora.

Penso na oferta do brincar heurístico partindo da estrada da realidade, daquilo que a minha comunidade oferece, pensando na criança relacional e participativa. Gosto de um termo que se remete à falta da busca nas pedagogias brasileiras, “precisamos falar de arroz e feijão com as nossas crianças”. Defendo essa frase, pois vai ao encontro da falta de informações sobre o brincar cultural brasileiro, a ausência de propostas que possibilitem o acesso à natureza para as crianças.

A abordagem do brincar heurístico me possibilitou, enquanto formador de professores/as, explicar a real visão que as autoras defendem: “não há uma única prescrição correta para fazer essa oferta de materiais” (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006, p. 21), mas para ofertar eu preciso pesquisar a realidade e o interesse, que se encontram no meu grupo de crianças. De nada teria compreendido, se não observo e escuto aqueles que estão comigo cotidianamente.

A observação das crianças é o ponto inicial de uma qualidade na oferta das propostas pedagógicas. Dentro da escola, quando o/a adulto/a se coloca no papel de observador/a, ele/a passa a visualizar uma ampla variedade de vivências que as crianças apresentam. Desse modo, percebe o interesse das crianças por determinados tipos de materiais, e pode fomentar o desenvolvimento de cada uma delas. Essa tarefa de observar proporciona a organização de um espaço que chamo heurístico, um espaço potente para as crianças realizarem as suas pesquisas, partilharem suas hipóteses e realizarem diversas construções.

Um educador estudioso acerca da abordagem do brincar heurístico consegue planejar e coletar materiais naturais que as crianças vivenciam. Não basta somente disponibilizar certos itens, é preciso seduzir as crianças na escola dos materiais, pois, conhecendo a realidade posso promover uma oportunidade para as crianças saborearem a brincadeira natural e espontânea.

A espontaneidade no brincar heurístico, pesquisado pelas autoras, coloca a criança no centro da aprendizagem, como protagonista de uma brincadeira real e humana. Quando penso em espontâneo, visualizo a

criança sendo potencializada para escolher com qual elemento irá brincar, sem a necessidade da intervenção de um/a adulto/a aflito/a, ansioso/a para que a criança brinque com este e não com aquele material.

A escolha requer tempo de apreciação e uma relação de confiança entre a criança e o/a adulto/a; requer um espaço seguro e materiais que sejam de qualidade. Pressupõe ainda um tempo que respeite os ritmos das crianças, sem a pressa do tempo do relógio. Abaixo tentarei destrinchar três itens fundamentais para que o brincar heurístico aconteça no seio das instituições de Educação Infantil.

A seleção dos materiais

A seleção de materiais heurísticos necessita de uma triagem pensada a partir do interesse das crianças. O que mais chamou a atenção delas? Oferecer uma oferta de interesse contribui para que as propostas heurísticas sejam de grande valia para o desenvolvimento das crianças. Se falamos de um brincar natural, precisamos entender o conceito de natureza. O que é natural no brincar?

Não precisamos oferecer materiais industrializados para as crianças. Neste encontro do brincar heurístico, os recursos da natureza e os materiais que chamamos de não estruturados produzem o efeito natural na construção livre da criança, que produz uma metamorfose de potentes criações. Um pedaço de madeira pode ser um avião; uma colher de madeira, a chave de uma casa, e assim infinitamente. Basta encontrarmos o equilíbrio entre qualidade e quantidade na oferta dos materiais para determinado grupo de crianças.

Percebo crianças ampliando o seu universo cultural quando estão conectadas com esses artefatos, epistemologicamente questionando o que podem fazer com eles. Quanto mais oferecermos materiais desta gama, maior serão as ações que as crianças poderão fazer diante deles. A escola da infância precisa ser um espaço cultural, e contar com a ajuda da realidade da cidade onde estão inseridas. Assim, a escola precisa buscar artefatos da cidade, conhecer o espaço que estão habitando, descobrir curiosidades locais e regionais. Feito isso, as possibilidades de materiais são ampliadas no planejamento, pois ampliamos nossa visão do que pode ou não ser oferecido às crianças.

Para planejar os materiais, é preciso contar com a tarefa de um/a educador/a que recorra às suas documentações pedagógicas, que dê continuidade na pesquisa das crianças com os materiais que têm disponíveis na brincadeira. Abraço a ideia de que não basta somente lançar materiais para as crianças e dizer que estou realizando uma proposta heurística. Essa proposta heurística do brincar envolve maiores instâncias.

Uma dessas instâncias é saber que o/a adulto/a referência do grupo terá a missão de realizar a manutenção dos materiais, para que as crianças possam desfrutar do direito de brincar e do privilégio de brincar heurísticamente. Quando não acontece a atenção no cuidado dos materiais por parte do/a adulto/a, ele/a acaba posicionando-se de uma maneira equivocada, e tende a intervir insistentemente na brincadeira da criança.

Se for para dizer “não” a todo o momento, não devemos oferecer aquele material para as crianças. Esse

modo de intervir em função de como as crianças manuseiam e exploram os materiais não deveria acontecer de maneira ostensiva quando as crianças já estão brincando. O/A professor/a tem o papel de mediador/a na brincadeira e no uso dos materiais, mas não o de ocupar uma posição negativa e repressora diante das descobertas das crianças no exercício do direito de brincar.

Gostaria de retomar a palavra 'planejamento', pois o brincar heurístico precisa ser planejado. Ainda encontro educadores/as ofertando pouca quantidade de materiais para um grupo com grande quantidade de crianças. Precisamos garantir que a quantidade de materiais deve ser suficiente para atender o grupo de crianças que estão participando daquele momento. Quanto menos materiais oferecemos, menor será o interesse das crianças em querer conhecer e experimentar as possibilidades de tais materiais. O que não significa que precisamos abraçar o exagero de materiais. É preciso equilibrar, na escolha dos materiais, a quantidade do que ofertado e a quantidade para quem ofertado.

Considero os materiais como sedutores ou inibidores das crianças. Em minha jornada com a Educação Infantil, ainda encontro educadores/as que não se dão conta do impacto que a falta de materiais ou seu contrário, o excesso de materiais, pode causar nas pesquisas das crianças. Classifico como sedutores aqueles materiais que possibilitam a participação das crianças a partir do ato que precede a brincadeira, isto é, o ato de escolher os materiais. Os materiais sedutores envolvem um percurso observatório que é relançado no momento da brincadeira heurística.

A quantidade não implica necessariamente a qualidade dos materiais. Podemos pescar situações nas quais as crianças explanam suas preferências em determinados materiais, por meio de conversas e observações de como as crianças constroem suas brincadeiras. Oficializo a importância do/a educador/a em conhecer suas crianças e as transformações que fazem ao brincar com os materiais heurísticos.

A disponibilidade dos tempos

Quanto tempo tem o tempo na Educação Infantil? Sempre questioneei o tempo que oferecemos para as crianças viverem a vida vivida dentro das escolas. Não me refiro ao tempo do relógio, com hora marcada para determinadas coisas, mas nos momentos da cotidianidade, que só a calma pode proporcionar para as crianças. Talvez possa passar despercebido por alguns/as adultos/as, mas a calma em saborear a vida é fundamental para todos, principalmente na primeira infância, que é considerada o começo de tudo.

Há um velho ditado que podemos usar como inspiração para o nosso trabalho: “a pressa é inimiga da perfeição”. Quando realizamos algo com pressa ou proporcionamos para as crianças uma proposta apressadamente, as coisas não ocorrem da melhor forma. A pressa causa angústia, aflição e desconforto. Caminhar contra o relógio não pode ser considerado algo saudável.

Não podemos classificar o relógio como nosso maior inimigo dentro da Educação Infantil. Por que apressamos a aprendizagem das crianças com um aglomerado de coisas sem nexo para a vida? O que precisamos é de

cautela em cada ação, sutileza no tempo da criança, e respeito por cada tempo que a criança nos apresenta. Trata-se aqui de um convite para repensarmos nos efeitos da pressa em nossa atuação com as crianças.

Recebo mensagem de educadores/as perguntando quanto tempo deve ser dedicado para as brincadeiras heurísticas na Educação Infantil. Reforço que não existe uma receita pronta. Não há uma quantidade certa de tempo para o brincar heurístico. A duração da brincadeira vai depender do interesse das crianças. Não podemos considerar esses momentos como se fossem o tempo de cozimento em receitas culinárias. Trata-se antes de vivências significativas para cada criança.

O/A educador/a é um/a grande parceiro/a, um/a aliado/a no tempo das propostas. Quanto mais ele/a se envolve em observar a relação das crianças com os materiais, maior será sua capacidade de perceber a duração dessas vivências. Não podemos nos basear no tempo cronológico para organizar o brincar heurístico. O tempo do relógio é apenas um norteador da organização do nosso trabalho. Tenho grande aflição por aqueles/as educadores/as que correm contra o tempo, pressionando as crianças para que realizem apressadamente suas vivências, fracionando o tempo para diversas situações, sem deixá-la mergulhar naquele mar de possibilidades.

Fracionamos o tempo porque infelizmente nossa cultura valoriza a aceleração do tempo. Apressam-se as crianças para realizarem diversas atividades durante o cotidiano, porque essa prática não é considerada insalubre para as crianças. Ao contrário, apressar as crianças é visto como saudável para o desenvolvimento e a aprendizagem. Na lógica do tempo é dinheiro, quanto mais atividades,

quanto mais tempo as crianças passam sentadas na carteira diante de uma folha A4, mais elas supostamente aprendem. Contudo, acabamos cometendo um erro crasso em naturalizar esse fato, em tornar isso algo comum em nossas instituições de Educação Infantil. Retomo em outro contexto o que mencionei anteriormente: quantidade não é sinônimo de qualidade. Não devemos normalizar o que irá causar impactos negativos para as crianças.

A criança tem o direito de ser comunicada acerca das diversas ações que serão realizadas por elas durante o cotidiano. Nós, educadores/as, temos a responsabilidade de avisar a respeito das situações que planejamos, as negociações que envolvem as crianças, os usos do tempo que propomos a elas. Não podemos simplesmente interromper as vivências heurísticas das crianças, sem antes dar um aviso prévio, um sinal de que a brincadeira precisa por alguma razão chegar ao fim. Considero como fundamental essa prática, pois as crianças precisam ter esse tempo de despedida da brincadeira. A comunicação do tempo é um pilar que deveria sustentar as escolas da infância. Elas precisam estabelecer esse vínculo de confiança com o/a adulto/a. E para que isso aconteça, o respeito ao tempo precisa prevalecer.

Não podemos padronizar o tempo, pressupor que todas as crianças irão terminar determinada vivência em um único horário. Quando oferecemos o brincar heurístico, precisamos ter ciência de que a criança é um ser ativo e protagonista. Assim, é preciso considerar a subjetividade e o desejo da criança que vai determinar a duração de seu interesse. Não podemos pré-determinar que todas elas terão o mesmo interesse pelo mesmo

material ou que irão se desinteressar pela vivência ao mesmo tempo.

O entorno no qual a criança está inserida contribui para que ela determine seu ritmo e seu tempo de interesse. O/A adulto/a é, por excelência, o/a mediador/a das interações e da brincadeira que são, de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (2010), os eixos do currículo, e devem orientar as práticas pedagógicas na escola da infância. Para que esse tempo seja ofertado com qualidade, o respeito pelo tempo de interesse da criança deve prevalecer a cada dia. O envolvimento do grupo de crianças com os materiais necessita de tempo, apreciação e diversas relações. Quando uma criança é convidada para brincar com os materiais que disponibilizamos, costumo afirmar que esse é o ponto inicial da apreciação. A partir daí, do contato da criança com os materiais, abre-se um leque de diversas relações, que é construído pela observação e pelas hipóteses que ela irá levantar diante dos materiais.

É nesse momento que a criança passa a fazer conexões com as estruturas materiais, partilhando suas conclusões, convidando seus pares para vivenciarem suas descobertas ou realizando sozinha essa construção, em seu universo lúdico e potente. Para a criança, esse momento é de grande valia. Precisamos entender que vinte minutos para a realização não serão suficientes, cabendo ao/a educador/a sentir o que está acontecendo, perceber como se dá o envolvimento da criança com os materiais. Gosto de usar um termo que criei nos últimos tempos: narravilhar. A criança narravilha-se ao mergulhar no brincar heurístico. Sim, durante o brincar

heurístico, a criança narra e maravilha-se com suas descobertas que essa proposta torna possível.

A transformação dos espaços

Em minhas andanças pedagógicas, tenho a sorte de conseguir conversar com inúmeros/as educadores/as, com realidades territoriais diferentes, e o prazer de trabalhar com escolas da infância de redes públicas e privadas, que me possibilita pensar e refletir acerca de diversas situações. Alguns/as desses/as profissionais perguntam o tipo de espaço que deve ser preparado para a realização de vivências do brincar heurístico. Relanço uma pergunta para eles/as: qual espaço vocês gostariam que fosse? Alguns/as ficam pensativos/as, outros respondem de imediato idealizando um espaço muito diferente do que é oferecido em sua unidade.

Mas sabemos que a realidade dos espaços dentro das instituições de Educação Infantil é, em geral, muito diferente da que imaginamos ideal ou gostaríamos que fosse. Muitas vezes não encontramos o que seria denominado de uma escola ideal ou uma escola de qualidade. Entro em confronto com essa ideia errônea que muitos/as profissionais pregam em seus discursos sobre os espaços na Educação Infantil. O que é ideal para mim, adulto, seria ideal para a realidade em que as crianças vivem? Precisamos de um espaço de tal e tal forma para realizarmos nossas propostas heurísticas que contemplem os direitos das crianças?

Um espaço ideal é aquele organizado e planejado a partir do espaço disponível na unidade em que atuamos como educador/a. Um espaço ideal é aquele que garante

o direito de brincar, a partir de propostas que coloquem as crianças no centro das práticas desenvolvidas na instituição de Educação Infantil. Não devemos nos basear na carência de determinados espaços ou itens para justificar a não realização de uma proposta heurística. Sustento que é preciso promover as vivências com as condições que temos, oferecendo o melhor e transformando os espaços conforme a realidade de nossa instituição.

As salas de referência precisam ser vistas como um espaço potencial que irá sofrer transformações, passível de ser incrementado pelas propostas do/a educador/a e para que as crianças possam usufruir como um espaço de brincar, pautado na ideia de que esse espaço convide as crianças a fazerem suas descobertas e pensarem em suas hipóteses investigativas. Não podemos fazer do espaço um campo limitador para o brincar. É necessário que o/a educador/a esteja projetando esse local para que as vivências ocorram de maneira ampla. Se contar somente com uma sala para realizar o brincar heurístico, ele/a deve arquitetar como aquele espaço poderá sofrer as devidas modificações, para permitir que as crianças explorem e descubram da melhor maneira possível as possibilidades que são criadas durante a brincadeira.

Precisamos experimentar o espaço para depois ofertar às crianças. A organização do espaço precisa ser revista para que tenha um ambiente de circulação, para que as pesquisas entre os pares e com os objetos possam se fortalecer mutuamente. O ideal é que o/a educador/a seja um/a observador/a incessante, que esteja atento/a e tome nota de como serão as próximas intervenções. Voltamos ao planejamento, pois reafirmo que fazer uma

proposta do brincar heurístico requer dos/as educadores/as planejar não somente a oferta dos materiais, mas também a transformação do espaço.

Falamos de espaço como falamos de vida, de um local que tenha a identidade do grupo que ali está inserido, que seja organizado para que as crianças possam chegar e permanecer encantados, mas o efeito do encanto só terá sentido se o/a educador/a estiver também encantado/a com o esquema organizacional desse espaço. Nesse sentido, desenhar o espaço como um parceiro de aprendizagens permite que as crianças possam fazer as suas construções sem delimitações.

As vivências do brincar heurístico precisam acontecer em um espaço que não tenha circulação de pessoas, pois, nesse momento, as crianças estarão fazendo grandes pesquisas. Para isso, como todo e qualquer pesquisador, precisam de silêncio e concentração. O/A educador/a precisa se colocar no papel de observador/a que respeita o brincar da criança. Ressalto que nesses momentos devemos estar ali com elas, presentes integralmente. Estar ali de corpo e alma, sem se preocupar com outras situações. Deve-se evitar até mesmo conversar com outros/as profissionais ou fazer qualquer outra coisa que possa nos distrair. A atenção do/a educador/a é fundamental, para que seja possível dar sequência nas próximas vivências do brincar heurístico.

Portanto, planejar um espaço de qualidade implica romper com a visão adultocêntrica, segundo a qual a vivência da criança é sempre melhor quando eu, adulto/a, digo o que ela pode ou não fazer. É preciso educar nosso olhar pedagógico de maneira crítica, para organizar um local que possibilite às crianças o prazer de estar ali

brincando. O espaço não é apenas o resultado de uma concepção arquitetônica, mas também um indicador que diz muito de nossa prática pedagógica, e a forma como enxergamos cada criança e suas relações com o grupo. Tendo feito essas considerações, gostaria de pensar mais detidamente na organização do brincar heurístico e o cesto dos tesouros.

A organização das vivências do brincar heurístico

Nossa vida precisa de organização. E, por isso, o trabalho com as crianças não pode prescindir disso, especialmente quando se trata de apresentar o brincar heurístico para nossos/as pequenos/as pesquisadores/as. Costumo enfatizar que não fazemos essa proposta somente por fazer, sem uma intencionalidade pedagógica ou como um plano B nos dias de chuva, por exemplo. Essa proposta requer um cuidado importante para que possamos alcançar a criança como protagonista. Sem organização, não há trabalho coerente, e ficamos ilhados em um espaço que acaba ofuscando a pesquisa e a autonomia das crianças. Assim, é preciso trazer a organização como um eixo do planejamento heurístico, pois essa proposta necessita de uma revisão constante de minhas ações. O planejamento heurístico ou o planejamento que cria a possibilidade do brincar heurístico exige do/a educador/a pensar junto, estar presente e seguir os passos das crianças, acompanhar atentamente o que elas fazem e escutar ativamente o que elas nos dizem por meio da linguagem ou, muitas vezes, sem pronunciar ainda uma única palavra.

Qualquer que seja a proposta planejada, o/a educador/a deve partir de um pressuposto, isto é, o de que sei por que estou oferecendo estes e não aqueles materiais. É preciso que o/a educador/a esteja ciente de suas escolhas, pois é por meio destas que ele/a é capaz de revelar sua intencionalidade pedagógica. Quando organizamos uma vivência do Brincar Heurístico, além da oferta de materiais, preciso estabelecer junto ao meu grupo de crianças certas combinações, que são importantes para que possam desfrutar livremente da brincadeira, sem que o/a adulto/a precise intervir a todo momento, ou direcione as crianças de modo a limitar suas descobertas. Quando isso acontece, o sentido de dependência torna-se maior do que o prazer em brincar.

Essas combinações entre os materiais, o tempo e o espaço devem ter a finalidade de enxergar a criança como protagonista. Isso significa que a ação do/a educador/a se estende para além de seus movimentos e de suas palavras. Quanto menos ele intervém na brincadeira e nas descobertas que as crianças fazem no brincar heurístico, mais interessante é a sua ação. Por exemplo, um espaço organizado com materiais naturais é, muitas vezes, algo novo para as crianças, pois muitas delas ainda não tiveram o contato com esses objetos. Dispor esses materiais de maneira planejada permite que as crianças façam diferentes usos de suas possibilidades, torna possível compartilhar essas descobertas com seus pares.

O diálogo entre educador/a e as crianças deve acontecer cotidianamente em cada grupo. É preciso explicar detalhadamente o que é cada material para as crianças? Não, absolutamente. Mas é preciso de maneira breve falar o que vai acontecer para o grupo de crianças,

a fim de que elas possam ir aos poucos compreendendo os sentidos da linguagem. Não aconselho que isso seja feito no momento em que elas estiverem brincando, mas que esse diálogo possa acontecer antes da vivência do brincar heurístico. Por isso, devemos ter a clareza de que essa prosa poderá ser retomada em alguns momentos. O sentido de conforto e confiança que a criança estabelece quando escuta a voz de seu/sua educador/a, fazendo referência sobre o uso dos materiais e qual proposta ela está sendo convidada a fazer gera um aconchego e dá tranquilidade para realizar a atividade. Não se trata de explicar o que ela pode ou não fazer com cada material. Ao fazer isso, corre-se o risco de tornar essa vivência algo desagradável para todos e antes mesmo da brincadeira começar.

Organizar um espaço heurístico é entrar em contato com a poesia que cada criança escreve ao se interessar pelas diversas possibilidades que cada material oferece para a construção de sua cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998). Ainda que essa vivência seja considerada por muitos como alguma coisa sem finalidade, para a criança não o é. A principal finalidade dessa vivência para a criança é viver, construir sua cultura lúdica de maneira livre e autônoma. Quanto maior a organização de nossa proposta heurística, maior a possibilidade de as crianças criarem hipóteses e estabelecerem novas relações entre os materiais.

Já encontrei diversos/as educadores/as preocupados/as em dar diversos materiais, sem antes ter pesquisado o interesse da criança. Voltamos, nesse ponto, ao que é considerado como protagonismo no brincar heurístico. Devemos tomar cuidado para que a vontade do/a adulto/a não sobressai à da criança. Podemos incluir

certamente outros objetos naturais do nosso interesse, mas o que deve prevalecer são aqueles materiais pelos quais as crianças vão demonstrando interesse, aqueles que provocam encantamento por suas cores, formas, texturas e belezas. A busca por materiais pode acontecer em casa, parques, ruas e outros locais. Faz parte da triagem dos materiais a descoberta do/a educador/a, a descoberta de quais materiais podem oferecer às crianças uma vivência heurística. Talvez não fosse preciso enfatizar aqui, mas prefiro como pecar pelo excesso, que antes de oferecer os materiais às crianças, é preciso verificar se estão em bom estado e não oferecer riscos. Com o passar do tempo, alguns materiais precisam passar por manutenções antes de retornar para as mãos curiosas das crianças. Assim, essa manutenção se torna outro eixo da organização dos materiais, que deve fazer parte da rotina e do planejamento dos/as educadores/as.

Percebo que o brincar heurístico ainda é visto pelos/as adultos/as como um passatempo para as crianças, um momento no qual os/as educadores/as podem fazer outras coisas enquanto as crianças estão brincando. A oferta dessa proposta realizada de qualquer maneira não traz benefícios, mas ao contrário pode ser prejudicial para as crianças. Pensando nos diferentes contextos de creches e pré-escolas, gostaria de compartilhar um pouco sobre a finalidade dos cestos dos tesouros e do jogo heurístico como propostas tanto para os bebês quanto para as crianças pequenas. Quero de antemão frisar que, nessa abordagem, podemos adaptar o jogo heurístico para as crianças maiores, a fim de que possam usufruir os benefícios dessas vivências que são colocadas em perigo quando pedagogizamos essa proposta.

Cesto dos tesouros

Lembro-me que quando lecionava em uma escola da infância, na rede privada, no município de Alvorada/RS, tive a experiência prazerosa de acompanhar o desenvolvimento dos bebês durante dois meses. Foi um prazer e, ao mesmo tempo, um grande desafio para mim, pois era o meu primeiro contato com um grupo de bebês. Pensando na necessidade de eles vivenciem oportunidades significativas, muito além de ficarem presos em carrinhos, conheci a proposta do cesto dos tesouros. Naquele ano, em 2009, ainda não pesquisava o brincar heurístico. Conheci essa vivência como “baú das sucatas”. Para alguns/as professores/as que trabalhavam comigo, não teria importância alguma entregar para os bebês um baú cheio de sucatas. Afinal, o discurso e a prática deles/as estavam baseados em deixar os bebês deitados, assistindo a desenhos animados na televisão. Era cômodo para os/as adultos/as e nada benéfico para os bebês, uma vez que o adulto teria o controle do grupo ou, como prefiro enfatizar, poderia domesticar as ações dos bebês.

Com olhares de reprovação por parte dos/as colegas, organizei esse tal baú, com diversos materiais que hoje conheço como heurísticos. Lembro-me de que trouxe de casa alguns itens, pois a escola não tinha o hábito de oferecer para as crianças tais materiais, como caixas, colheres, dentre outros. Os brinquedos prontos faziam parte do espaço da escola. Ao entrar em sala com aquele grande baú, percebi um brilho nos olhos de cada bebê. A curiosidade em querer saber o que tinha dentro tomou

conta dos pequenos, que ficaram eufóricos para descobrirem e aproveitarem aquele material.

Coloquei o baú no chão e aos poucos, com a ajuda de uma professora, que inicialmente demonstrou pouco interesse em deixar os bebês brincarem, levamos todos ao chão. Era um grupo de 6 crianças, recém-chegadas ao mundo, mas com uma vontade gigante de explorar e descobrir um mundo de coisas ao seu redor. Dentro do baú, os bebês encontraram tantos materiais heurísticos que permaneceram um longo período explorando, compartilhando com os colegas e observando. Lembro-me de que a professora ficou incomodada com o fato de que eles levavam os materiais à boca e fazia inúmeras intervenções desnecessárias, tentando impedir a exploração dos materiais pelos bebês. Ao final dessa vivência, pude notar que, apesar da grande resistência por parte da professora, os bebês sentiram-se livres e contentes, pois estavam no chão e manuseando outros materiais, além dos brinquedos industrializados e rotineiros que eram lançados para eles. Anos após, estudando essa abordagem, pude qualificar a oferta de um cesto que fosse mais adequado para os bebês.

O cesto dos tesouros surge para ampliar o movimento dos bebês, e pode ser uma estratégia para defender o direito de brincar. Afinal, ainda encontramos adultos/as que consideram o espaço e o tempo da creche apenas como um local onde as crianças são deixadas enquanto seus familiares estão no trabalho. Essa visão é deletéria para o desenvolvimento e a socialização dos bebês. No que concerne ao desenvolvimento, precisamos tomar este cuidado: o cesto dos tesouros foi pensado para bebês que já conseguem permanecer sentados sozinhos, que já

conseguem fazer a transição da posição deitada para a sentada. Essa habilidade que o bebê desenvolve a partir de seus movimentos permite a exploração por livre e espontânea vontade dos materiais, e abre para eles a possibilidade de pesquisarem aqueles materiais que escolheram para brincar.

Encontro profissionais que, sem ter noção do impacto negativo que estão fazendo para o desenvolvimento das crianças, acabam forçando os bebês a permanecerem sentados, colocando entre suas pernas o cesto. Esta não é a ideia da abordagem. Precisamos respeitar a musculatura dos bebês, o seu tempo de desenvolvimento e a livre exploração. Por que apressar o ritmo dos bebês? Quando colhemos do pé uma laranja que ainda está verde e a descascamos, vamos degustar o gosto amargo de um fruto que ainda não está maduro. Não sentiremos prazer em comer essa laranja, porque não tivemos a calma de esperar o seu amadurecimento. Se o/a educador/a não tiver essa calma e não respeitar o ritmo e o desenvolvimento dos bebês, o gosto amargo não será degustado por ele mesmo, mas pelos bebês.

Portanto, a cautela no cuidado de nossas ações com os bebês é fundamental. O estudo e o aprofundamento na realização desta proposta, o cesto dos tesouros, não devem ser descartados. Estamos propondo isso por quê? Para quem? Como irei organizar essa vivência? Essas perguntas devem estar presentes no planejamento do brincar heurístico. O cesto vai ao encontro do movimento e em prol da autonomia dos bebês, e deve sempre se pensado considerando o que o/a adulto/a observou na brincadeira das crianças.

O planejamento de um cesto dos tesouros requer a amplitude do olhar do/a adulto/a, podendo ser um aliado em seu trabalho com os bebês. Quando realizei a assessoria pedagógica em uma escola privada no interior do Rio Grande do Sul, trabalhei com as professoras do berçário o uso dos cestos como um parceiro para ampliar as vivências dos bebês com a alimentação. Defendo a ideia de que não precisamos realizar um projeto de alimentação saudável para trabalhar esse tema com os bebês. O cotidiano e as propostas podem me ajudar a promover aprendizagens que sejam significativas, muito mais significativas do que carimbos de mãos ou folhas xerocadas.

Após muito diálogo com as professoras, planejamos um cesto dos tesouros que pudesse aguçar os bebês a saborearem e conhecerem novos alimentos. As professoras organizaram cestos de palha, contendo uma variedade de frutas e legumes. A intenção das educadoras era a de que os bebês pudessem explorar os elementos do cesto *in natura*, sem que estivessem descascados, pois não era comum entregar para os bebês frutas com casca. Observamos bebês muito envolvidos na proposta e curiosos com o colorido dos elementos. De imediato, levaram as frutas e os legumes até a boca. Alguns demonstraram certa resistência em tocar esses elementos, mas outros foram explorando e partilhando com seus pares as novas descobertas de sabores, cheiros e texturas que os alimentos podiam proporcionar. As educadoras documentaram essa vivência. Foram tantos registros que ficou difícil escolher um para refletirmos o que a proposta causou no grupo. Fizemos então uma seleção das fotos mais significativas, e nos reunimos para debater o que

havia acontecido diante de nossos olhos. Ficamos por horas encantados com as fotos e fazendo diversas anotações, que foram surgindo ao longo da nossa conversa. Pensamos nas hipóteses aventadas pelos bebês e nos colocamos a pensar a organização de um próximo cesto dos tesouros para o grupo. O que ficou evidente foi a importância de selecionarmos um cesto capaz de os bebês viverem a vida vivida, sem precisar de qualquer imposição por parte dos/as adultos/as, sem a necessidade de projetos que limitem o desenvolvimento e as descobertas do grupo de bebês.

Quanto mais qualificamos nossos estudos a respeito dos bebês e as possibilidades que os cestos dos tesouros podem oferecer para eles, mais chances temos de garantir o direito de brincar dos bebês e das crianças bem pequenas nas instituições de Educação Infantil. O cesto dos tesouros inserido dentro da creche potencializa as ações que o/a adulto/a irá ofertar para os bebês, respeitando as especificidades dos grupos e contemplando o seu papel no desenvolvimento. Considero o cesto uma potência para pensarmos além dos brinquedos prontos, que são oferecidos aos bebês, com a falsa promessa de que irão desenvolver algum aspecto de suas faculdades mentais.

No caminho ao respeito de cada criança recém-chegada ao mundo, precisamos organizar os cestos para que contemplem o seu universo, promovendo uma riqueza de materiais que possam ampliar seu repertório cultural. Quanto mais naturais forem os itens dos cestos, mais ricas serão as vivências e mais interessantes as pesquisas das crianças. O que o berçário precisa é de educadores/as que visem a essas vivências, e essa

proposta me parece um excelente caminho para a promoção de novas descobertas. Se as crianças são a vida da escola, precisamos promover oportunidades para que possam viver sem serem precocemente escolarizadas, em especial os bebês, que ainda sofrem o grande impacto da pressa do/a adulto/a que busca acelerar o ritmo de seus processos de desenvolvimento, inventando diversas ações prejudiciais para a vida e o corpo das crianças.

Esta abordagem abraça a ideia de que uma criança é capaz de fazer as suas próprias escolhas desde o início de sua vida. Nessa etapa da vida, a primeira infância, que sofre ainda grande preconceito, é atrelada à ideia de fraqueza e de incapacidade para realizar qualquer coisa sozinha. Esse sentido de dependência precisa ser desconstruído dentro da creche. Costumo afirmar o seguinte: “acreditem no potencial das crianças desde o nascimento, pois elas sim sabem viver a vida vivida” (SILVA, 2022). O cesto de tesouros é um tesouro de ressignificações para os bebês. Nessa vivência, o brincar é assegurado como um direito inegociável dentro de um espaço coletivo, considerado desde a Lei de Diretrizes e Bases como a primeira etapa de Educação Básica. Assim, precisamos entregar diversos tesouros para nossas infâncias.

Jogo heurístico para crianças maiores

Pensado nas crianças maiores, nas crianças que já fizeram suas descobertas a partir do cesto dos tesouros, podemos propor outras modalidades do brincar heurístico. Para aquelas crianças que já podem caminhar sozinhas e realizar suas pesquisas no seu tempo e com os

seus materiais, a vivência heurística pode ser pensada a partir dos jogos heurísticos. Por exemplo, a criança brincando em seu tapete e com os seus materiais pode descobrir algo novo, inventar outros usos e subverter suas funções; em suma, pode não apenas explorar os materiais, mas também transformar e criar novas relações, produzindo novos sentidos, compartilhando novas hipóteses com seus pares e construindo conhecimentos. A criança brincando em seu tapete e com seus materiais se torna um aprendiz de uma grande roda de aprendizagens.

Os elementos que compõem o jogo heurístico são considerados uma vertente educativa, que favorece a aprendizagem e o conhecimento da realidade por meio do descobrimento, além de promover a autoestima e garantir o respeito pelo ritmo e as necessidades de cada criança. A materialidade dessa proposta deve ser formada exclusivamente por materiais naturais (papel, madeira, palha, fibras naturais, papelão, dentre outros), os quais a criança pode transportar, transferir, classificar, etc. Destaco que nesta abordagem devemos evitar sempre que possível os materiais plásticos e os brinquedos industrializados.

Já tive o privilégio de acompanhar uma vivência do jogo heurístico e pude observar que, de início, as crianças rapidamente apropriaram-se de um tapete que escolhiam e reuniram seus materiais. Era como um ponto de referência, um porto seguro, ao qual sempre que necessário fosse possível retornar. Mas o grupo participante vinculava-se com a proposta realizando trocas e experiências com os materiais. Apesar desse coletivo de trocas, as crianças tinham total autonomia

para brincarem sozinhas no seu tapete, cabendo ao/a adulto/a respeitar seu tempo e sua vontade.

O brincar heurístico é um brincar da liberdade de escolhas dos bebês e das crianças pequenas, sujeitos que muitas vezes não têm voz na sociedade, sujeitos que muitas vezes são considerados como um vir a ser. A oferta desses materiais ajuda no desenvolvimento e socialização dos bebês e das crianças pequenas. O brincar heurístico pressupõe que esses sujeitos são seres ativos e participativos. Para isso, precisamos da interação corporal, da ação de um corpo no e com o mundo. É isso que nos faz experimentar, investigar e constituir narrativas.

Na oferta de um espaço que assegure o respeito pelo tempo para a construção da cultura lúdica de bebês e crianças pequenas, a oportunidade de experimentar seu corpo em diferentes posições, bem como manipular esses objetos e brincar com seus pares, pode auxiliar no desenvolvimento de sua participação e autonomia.

Criança exige respeito ao seu direito de vivenciar uma infância de qualidade

Quando recebi o convite para participar do projeto “Formações de Narizinho”, pensei seriamente na responsabilidade de conversar acerca do brincar heurístico, na responsabilidade que assumimos ao levar nossas ideias educacionais e de como elas podem afetar o outro. Conversar a respeito do brincar heurístico é algo que me causa prazer e inquietações. Quando tenho a oportunidade de conversar sobre os direitos das crianças,

isso me faz repensar a importância de meu papel social de pedagogo e de defensor das infâncias.

No atual cenário pandêmico que atravessamos, como assegurar que a educação das crianças seja realmente garantida, se encontramos protocolos que impedem o pleno exercício de seus direitos? Como pensar o encontro prazeroso ao ar livre com a natureza? Como construir pontes que levam ao desconhecido, ao invés de muros que bloqueiam as suas vivências?

Falar dos direitos das crianças é entender que essa luta é contínua. Tema de grande debate entre os defensores da Educação Infantil, entender a criança como sujeito de direitos é uma estratégia política de extrema importância, que nos é assegurada nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (2010), em que as interações e a brincadeira são consideradas como os eixos do currículo da Educação Infantil. Nós, enquanto educadores/as, deveríamos ter clareza da potência desse documento. A leitura e a compreensão dessa orientação normativa deveriam guiar o cotidiano das escolas da infância e ser colocadas em primeiro plano no Projeto Político Pedagógico de toda e qualquer instituição de Educação Infantil.

Entendo por direitos não apenas o texto da lei, mas algo que deve ser concretizado na ação diária; nas rodas de conversas com as crianças; na escuta de suas pautas e reivindicações, que são comunicadas muitas vezes sem palavras; na forma de organizar uma proposta; nas miudezas e ações que o/a adulto/a realiza com as crianças. É preciso, nesse sentido, enxergar para além dos protocolos; entender a criança como sujeito ativo e colocá-la no centro da escola da infância. Se o direito de

brincar aparece grifado em tantos documentos normativos, não adianta tergiversar, mas é preciso fazer com que ele se efetive na prática.

Não posso discursar de uma liberdade no brincar, se condiciono essa ação ao suposto bom comportamento das crianças, usando o brincar como moeda de troca, ou, pior ainda, como ameaça para oprimir uma criança. Ainda estamos amarrados na busca da domesticação das crianças. Ao desprezar a brincadeira como algo de menor importância frente à preocupação com a escolarização precoce das crianças, considero como um fetiche de muitos/as professores/as os usos dos termos “aula” e “alunos” na Educação Infantil. Infelizmente, acreditam que somente assim serão valorizados e considerados como professores/as.

Se a organização pedagógica das escolas é pautada nesses ideais equivocados acerca das crianças e seus direitos, o brincar corre o risco de ser negligenciado ou apagado dentro das instituições de Educação Infantil. Brincar não é perder tempo, perde-se tempo quando apostamos nossas fichas na busca cega e apressada pela tal “preparação futura”. Honrar as crianças é honrar o compromisso que temos para com os documentos normativos que as concebem como sujeitos de direito. Honrar as crianças é eleger um governo que coloque no centro de seu plano de ação as políticas públicas, que assegure não apenas os direitos das crianças à educação, mas também os direitos à saúde, à assistência, à moradia, à cultura, ao lazer, etc.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. A criança e cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, n. 24 (2), jul., 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt#> Acesso em: 21 jul. 2021.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche**. Tradução Marlon Xaxier. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, João Luis. **Por infâncias vivas e vividas**. São Carlos: Pedro & João, 2022.



EPISÓDIO 12

Narrar a experiência na escola

Denizart Fazio

Narrar é perigoso, porque não se pode contar tudo – porque não se pode contar certo – e porque se deve fazê-lo.
Benedito Nunes (A Rosa o que é de Rosa)

Quando falamos em narração, do que estamos falando? Há muitas respostas possíveis para essa questão. Aqui eu vou propor um caminho, não exclusivo ou único, mas que nos serve como ponto de partida para esta caminhada: *narrar é contar uma história.*

A pergunta que se segue é: *mas o que é contar uma história?* Antes de tentar uma definição, vamos rodear um pouco a questão. Podemos pensar nas contações de histórias para as crianças, nos filmes, nas séries televisas a que assistimos, nos livros que lemos, em todos esses materiais a partir dos quais dizemos que há uma história sendo contada. Essa é a aproximação mais imediata quando pensamos onde as histórias se encontram no nosso dia a dia.

Mas há algo ainda mais próximo de nós, em nosso cotidiano mais direto, e que tem estrita relação com “contar histórias”. Certo dia, por exemplo, eu cheguei em casa e minha esposa me perguntou: “como foi o seu dia?”. Eu imediatamente comecei a responder...

Eu saí de casa, nossa, estava um sol tão bonito, eu pensei que o dia ia ser bom, então entrei no ônibus e quando fui passar pela catraca percebi que estava sem dinheiro. Eu tinha esquecido minha carteira. Eu não sei como isso foi acontecer. Eu sempre reparo se estou com a carteira antes de sair de casa. Eu fiquei desesperado. Um sujeito que estava sentado, vendo meu desespero, e sem trocar nenhum olhar comigo, simplesmente se levantou, passou o cartão dele no ônibus, e voltou a sentar. Eu passei, agradei, um pouco constrangido. Eu senti uma certa alegria com aquela atitude despropositadamente altruísta daquele sujeito.

Ao buscar responder à pergunta que me fizeram, de como foi o meu dia, contei uma história de algo que ocorreu no meu dia. Isso parece algo absolutamente trivial. Mas reparem se, em vez disso, eu tivesse respondido à pergunta que me foi dirigida de outra maneira:

Eu acordei 6h15, abri os olhos, levantei devagar e ainda fiquei um tempo sentado na cama. Depois comecei a caminhar pelo quarto, descalço, e procurei meus óculos na mesa ao lado da cama. Encontrei e coloquei e continuei andando em direção ao banheiro, sem acender a luz do quarto...

Imagine que essa resposta continue descrevendo todas as ações que executei nesse dia. Parece uma resposta um pouco absurda. E por quê? Porque quando uma pessoa diz isso, ela não está contando como foi seu dia. Porque quando a gente pergunta para alguém, “como foi o seu dia?”, não estamos querendo saber, literalmente, absolutamente tudo o que aconteceu com a pessoa, cada

ação que ela executou. O que estamos fazendo quando perguntamos a ela como foi o dia dela é pedindo para que a pessoa nos narre uma história. E é isso o que a gente faz; nós selecionamos aquilo que julgamos de mais importante e relevante do que aconteceu no nosso dia, articulando esses elementos em um conjunto único. Daí pensarmos muito mais no primeiro exemplo como uma *história* do que o segundo, que é simplesmente um amontoado de ações em uma sequência.

Dessa maneira, podemos nos aproximar da ideia de narração e afirmar que narrar é selecionarmos, agruparmos algumas coisas, e organizar essas coisas em um todo. Em um bloco de sentido, em uma história. Eu encadeio os elementos que me aconteceram no dia, um em razão do outro. Contar uma história, narrar, é olhar para um conjunto muito disperso de elementos e organizá-los, juntá-los para que eles, juntos, façam sentido.

Eu gostaria de propor algumas ideias do que é narrar e o que a narrativa faz, ou melhor, o que estamos fazendo quando narramos, para, de alguma maneira, pensarmos nas suas implicações e possibilidades dentro do espaço escolar. Para isso, vou percorrer quatro tópicos a respeito do que é narrar, organizados em definições abrangentes, enunciados que nos ajudam a percorrer, de modo ensaístico, ideias centrais da narratividade:

- * narrar é transmitir uma experiência;

- * narrar é olhar para as coisas com algum distanciamento;

- * narrar é fazer o tempo passar mais devagar;

- * narrar é encontrar cúmplices.

Esses tópicos não são aleatórios, mas tributários de reflexões de outros autores que pensaram aspectos do

narrativo. O primeiro tópico é tributário das reflexões de Walter Benjamin, no seu conhecido ensaio “O narrador” (1987); o segundo parte da noção de distanciamento no teatro de Bertold Brecht, a partir das reflexões que Anatol Rosenfeld apresenta no livro *O teatro épico* (1985); o terceiro inspira-se nas reflexões de Ailton Krenak, em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019); e o quarto tópico, considera a cumplicidade e o testemunho a partir de uma cena narrada por Primo Levi, em seu livro *É isto um homem?* (1988).

Narrar é transmitir uma experiência

Narrar é uma ponte entre uma vivência singular, que podemos aqui chamar de experiência, e os outros, as outras pessoas, quem nos escuta, quem nos lê. Narrar é uma manifestação da nossa “faculdade de intercambiar experiências”, segundo Walter Benjamin (1987, p. 187). “A experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorrem os narradores” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Narrar é então uma maneira de transmitir, de comunicar minha experiência para o outro. Contar algo a alguém.

É importante apontar isso porque a narrativa, partindo da experiência, é singular, ela nos desloca da ideia de uma universalidade, ou seja, no sentido de que uma mesma experiência, os mesmos acontecimentos, serão vividos pelas pessoas da mesma maneira. Não dá para narrar e se achar universal. Narrar é sempre particular. O que pode ser universalizável é que somos seres singulares, únicos, e narrar é a maneira que historicamente, ancestralmente, aprendemos a comunicar aos outros aquilo que só nós estamos vendo.

A narração pede um ponto de vista. Aquele dito popular de que “quem conta um conto aumenta um ponto” não fala só a respeito de como tendemos a aumentar as histórias, mas que ao contar uma história, ao narrar, nós imediatamente iremos colocar uma pitada nossa, um tempero nosso, um ponto de vista que é nosso, que é carregado daquilo que a gente é, dos caminhos pelos quais percorremos.

Narrar é uma tarefa muito artesanal, na qual o sujeito narrador se implica nesse processo. Ao narrar, revelamos um ponto de vista. E o que é o ponto de vista? É a vista a partir de um ponto. Cada um de nós que resolve narrar uma mesma história precisa fazer escolhas, e ao fazer essas escolhas nós configuramos um ponto de vista único, singular. Claro que nós podemos nos identificar com o ponto de vista de um narrador, mas nos identificamos com ele sabendo que ele é único. A ideia da existência de uma história universal, de uma história única, homogênea para todo mundo, cai por terra a cada vez que alguém resolve narrar uma história. Narrar é singularizar um ponto de vista. Walter Benjamin (1987, p. 205) afirma que “como a mão do oleiro na argila do vaso, o narrador imprime na narrativa sua marca.”

Narrar é produzir um distanciamento

Quando contamos uma história que aconteceu conosco, a gente faz uma operação que podemos chamar de distanciamento. O que significa isso? Quando eu conto uma história minha, eu, enquanto narrador, transformo a minha história em um objeto a ser visto por vocês, que

estão me escutando. Apresentamos um exemplo a partir de uma narrativa minha:

Os alunos do terceiro ano de uma escola pública de Marília, Abel Augusto Fragata, queriam conhecer um autor. Assim, genérico, um autor, e minha irmã, professora de lá, intermediou o encontro. As crianças me falaram dos seus escritos, dos livros que já criaram, uma versão do Naruto, uma história de vida, uma de mistério, outra de aventura, outra ainda de poesias para cantar junto com a família. Eu disse que escrevia para adultos, principalmente teatro. Elas fizeram um pedido bastante razoável: que eu escrevesse para crianças. Ora, como pode assim um autor, ainda que genérico, não escrever para crianças? Achei justo. As crianças me contaram o que queriam ser. Alguns diziam que queriam ser autores. Eu insistia que eles já eram autores e autoras. Uma criança disse: “Quero ser Gamer e Youtuber” e depois titubeou. Voltou a dizer “Quero ser Gamer, Youtuber e Autor”. Talvez quisesse bajular o autor que estava ali na frente, mas achei bonita a indecisão e ele ter somado mais uma coisa, ser autor, naquele seu quadro mental sobre o que ser quando crescer. Fiquei pensando nesse gesto escolar: o titubeio e o acréscimo de algo... e... Então, sorte minha, para salvar o autor em apuros, lembrei que eu tinha escrito uma coisa para crianças. Apenas uma. Um conto singelo chamado “Duas chuvas”, sobre um choro, uma chuva e uma menina jogando bola na rua que ao quebrar a vidraça da casa de um menino, leva-o para fora de casa. Para adultos eu também acabo sempre escrevendo sobre casas e mundo público. Um conto sobre a escola, fiquei pensando depois. Disso de quebrar as vidraças da casa e ir para o mundo público jogar bola na chuva. Acho que essa é a minha definição de escola por enquanto. E também de autor.

Eu me torno o personagem da minha história. Eu, no presente, conto minha história no passado. Nessa operação, há uma separação, estabeleço uma distância ao usar a narrativa. Podemos perceber o narrador no presente que vê o personagem no passado, distante dele do presente, e que consegue narrar o que ele fez. Há desdobramento, uma separação entre sujeito (narrador) e objeto (mundo narrado).

E por que isso é importante? Porque quando eu estabeleço essa distância, eu posso ver melhor. Uma das respostas possíveis para a pergunta “Por que a gente narra? Por que a gente conta uma história?” pode ser “Para podemos ver melhor”. Para ver o que aconteceu com olhos distanciados e perceber o que naquele momento não se percebia. Para entender as relações que estavam dadas naquela cena, e que percebemos apenas pelo procedimento narrativo. Não é uma situação incomum lembramos de algo no passado e percebermos, agora no presente, depois de algum tempo, o que estava acontecendo ali. Nós somos um pouco míopes em relação ao presente, ao que está acontecendo exatamente agora. Quando as coisas passam um pouco, a gente compreende melhor o que aconteceu, o que houve, porque agimos de determinada maneira.

A narrativa pode ser considerada um modo de a gente produzir uma distância em relação àquilo que nos aconteceu, para podermos ver melhor. E percebam que para a narração, do modo como eu estou apresentando, ver melhor significa ver as coisas *em relação*. É como se ao tomar uma distância, me afastar um pouco, eu consigo ver melhor. É a diferença entre eu estar dançando abraçado com alguém em uma festa ou estar num canto

da festa, observando quem está dançando, quem não está, quem está chateado, quem está feliz, quem está a ponto de começar uma briga, quem está chegando, quem está indo embora, quem está trabalhando na festa, onde fica a cozinha, onde fica a saída, etc. Em narração, costumamos dizer que o horizonte do narrador, narradora, é mais amplo do que o da personagem (ROSENFELD, 1985). Quando estamos vivendo o presente, fazendo as coisas, na sala de aula ou na sala de referência, como se diz na Educação Infantil, nós temos um ponto de vista mais estreito, porque estamos imersos na ação, nas atividades, do que quando nós saímos da sala de aula e viramos um narrador, quando nós narramos, contamos uma história, sobre o que aconteceu na sala naquele dia. É como se pudéssemos visitar aquela cena da qual participamos com olhos mais alargados.

Esse distanciamento também se refere a vermos as coisas de forma diferente, estranhar aquilo que a gente costuma ver com muita naturalidade. Ao nos proporcionar revistar algo do passar e contar a respeito dele com distanciamento, ainda que seja algo que nos tenha acontecido, é possível estranhar. Ver as coisas e pensar, por que isso é desse jeito? Por que as coisas funcionam assim? Por que eu fiz isso e não aquilo? Parte dessa ideia de que se eu desejo compreender algo, eu primeiro preciso estranhá-lo, eu preciso colocar as coisas em perspectiva e buscar novas formas de ver aquilo que para mim é tão natural.

Ainda, quando eu narro, eu me coloco em uma distância que me permite descrever antes de julgar. Essa ideia é fundamental. A narração nos tira desse lugar, muito humano, de que tudo o que vemos, ouvimos,

participamos, precisa de um julgamento, de uma opinião severa nossa. A narração é mais descritiva do que opinativa. Parte da ideia de que se eu descrever algo, uma cena, algo que aconteceu, eu vou poder ver mais do que se eu simplesmente emitir uma opinião sumária.

Narrar é fazer o tempo passar mais devagar

Seguindo o raciocínio anterior, como uma espécie de decorrência, ou de um segundo aspecto da noção de distanciamento, podemos pensar que a narração nos oferece mais tempo para que possamos pensar naquilo que nos aconteceu. Contar uma história, ou narrar, é revisitar algo que aconteceu em segundos, e alargar o tempo, abrir o presente em novas camadas, deixá-lo correr mais devagar. A narração alarga o tempo. Se eu estou no presente e passo a narrar uma história que acontece no passado, ou que está acontecendo agora, eu acabo retardando o tempo. A narrativa tem um efeito retardante. Eu posso revisitar uma cena que aconteceu na sala de aula em que estive, como no exemplo anterior, rever algo que o aluno me disse ou que eu falei, algo que aconteceu em um ou dois segundos, e narrar por horas sobre o que ocorreu.

Na narrativa, o tempo se expande. Algo está acontecendo no presente, e é como se a gente pausasse o presente e voltasse ao passado, para conseguir ver algo com olhos mais distanciados. Trata-se de um efeito retardante, que amplia, dilata o tempo, para que a gente possa habitar nesse tempo estendido, e nele pensar melhor. É isso que a narração produz.

Há coisas nas quais nós só conseguimos pensar se tivermos tempo, se falarmos a respeito dela por algum tempo, até conseguirmos perceber todas as relações que estão dadas ali. Ailton Krenak, em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), afirma que “a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim”. A narração adia o fim do mundo. Por quê? Porque ela faz o tempo funcionar de modo diferente, mais alargado, mais demorado, e quando nos demoramos em algo, percebemos coisas que antes não tínhamos percebido.

Narrar é encontrar cúmplices

O narrador é alguém que conta uma história para alguém. Parece demasiadamente banal isso, mas não é. O narrador, ao narrar sua história, conversa com alguém; ele precisa de alguém para quem ele possa contar sua história; ele precisa de cúmplices.

Há uma história narrada por Primo Levi, no livro *É isto um homem?* (1988), que pode nos ajudar a avançar nessa questão. Em determinado momento, Primo Levi, que nos conta a respeito da sua experiência em um campo de concentração nazista, falará a respeito de uma espécie de sonho recorrente, não apenas dele, mas de outros prisioneiros:

Aqui está minha irmã, e algum amigo (qual?), e muitas outras pessoas. Todos me escutam, enquanto conto do apito em três notas, da cama dura, do vizinho que gostaria de empurrar para o lado, mas tenho medo de acordá-lo

porque é mais forte que eu. Conto também a história da nossa fome, e do controle dos piolhos, e do Kapo que me deu um soco no nariz e logo mandou que me lavasse porque sangrava. É uma felicidade interna, física, inefável, estar em minha casa, entre pessoas amigas, e ter tanta coisa para contar, mas bem me apercebo de que eles não me escutam. Parecem indiferentes; falam entre si de outras coisas, como se eu não estivesse. Minha irmã olha para mim, levanta, vai embora em silêncio (LEVI, 1988, p. 85).

Levi nos apresenta a ideia terrível que é vivermos em um mundo no qual não nos escutam, no qual as pessoas não escutam a história que precisamos contar. É um pesadelo, de que se passarmos por algo terrível, ao precisarmos contar isso às pessoas, talvez elas não nos ouçam. A narração não existe com a recusa da escuta. A narração precisa de um pacto ético na escuta. A narração precisa de quem testemunhe junto àquela história (GAGNEBIN, 2006). Ela é endereçada a alguém que precisa escutar, por mais dolorosa que seja aquela história, escutar até o final. Talvez mais do que um testemunho, que dá a sensação de alguém que apenas vê algo acontecendo, talvez a narração faça do público, de quem escute, cúmplices. Há uma ideia de uma comunidade, de quem se engaja junto na ação que estamos propondo ao narrar alguma coisa.

Em resumo, podemos afirmar que a narração é uma forma de comunicação artesanal, na qual podemos compartilhar com uma comunidade de ouvintes, nossa experiência, nosso ponto de vista, nossa forma de olhar o mundo. Para isso ser possível, a narração nos oferece um *efeito de distanciamento* (em que podemos ver melhor as coisas), um *efeito retardante* (que nos dá tempo de pensar

nas coisas que antes não víamos), nos oferece um *horizonte mais amplo* do que quando estamos agindo. É uma atitude específica em relação ao mundo. Na narração é preciso *estranhar algo familiar para compreendê-lo*, é preciso *descrever antes de julgar*. É preciso encontrar uma comunidade de ouvintes, cúmplices daquilo que desejamos, ou precisamos, relatar.

*

Há muitas maneiras de pensar acerca dessas ideias narrativas no encontro com a escola, com a experiência escolar. A própria escola, lugar que interpomos entre novos e velhos neste mundo, é espaço propício ao narrativo. De modo amplo, poderíamos afirmar que se trata do lugar em que que narramos aos recém-chegados aquilo que consideramos este mundo (FAZIO, 2019). Porém, gostaria de deixar essas linhas finais para pensarmos em algumas questões menos amplas e mais próximas ao ofício do professor.

Do ponto de vista docente, do trabalho do/a professor/a, poderemos nos perguntar “Como narramos a nossa experiência na escola?” Ou, perguntando de outro modo, “como comunicamos aos outros aquilo que nos acontece na escola, dentro da sala de aula?” É claro que a todo momento se demanda da escola uma série de informações a respeito do que se passa em sala de aula, de como se processa o trabalho do professor. Mas isso é o que as secretarias, os sistemas escolares, muitas vezes a própria estrutura da escola demandam dos/as seus/suas professores/as, não é algo de natureza narrativa, mas informacional.

Pode ser interessante, para pensar nessa questão, nos voltarmos a uma oposição que Walter Benjamin faz no seu texto *O Narrador* (1987), entre *informação* e *experiência*. Experiência e informação encontram formas diferentes de comunicação, uma industrial (a informação) e outra artesanal (a experiência por meio da narração); uma que possui sua validade na novidade que produz, apagando costumeiramente a informação anterior, outra que permanece no tempo, em virtude da possibilidade de ser transmitida por meio da narração.

Enquanto a informação é sempre de ordem *explicadora*, ela nos diz diretamente algo do mundo, algo que não sabíamos; por exemplo, quando a meteorologia nos diz que hoje está chovendo, a experiência, mais descritiva, é de ordem *interpretativa*, por exemplo, quando, diante da chuva, resolvo voltar mais lentamente para casa e decido tomar chuva, senti-la em meu corpo. De um lado, a *informação* meteorológica, de outro, a *experiência* de tomar chuva. A narração está mais próxima da experiência do que a mera informação de que choverá hoje. Eu dificilmente consigo contar uma história para alguém a partir da quantidade de milímetros de chuva que caiu nesta tarde em São Paulo, mas consigo narrar uma história a partir da minha experiência de tomar um banho de chuva. Usando este exemplo, é como se a burocracia escolar nos pedisse o tempo inteiro informações meteorológicas e não narrações de banhos de chuva. O exemplo é prosaico, mas funciona para pensarmos na qualidade e no tipo de aspectos do mundo que comunicamos em cada uma das formas.

Nós sabemos da tendência tecnocrática que nos acoisa no universo escolar, demandando a cada minuto a

produção de relatórios, dados, informações, parâmetros, quantificações nas escolas. Como se nossas experiências pudessem ser reduzidas às planilhas, aos números descarnados de experiência, e que os aglomerados de informações dissessem da nossa experiência em sala de aula. Não dizem.

O ponto central dessas reflexões, quando as pensamos no universo escolar, é a de que quando optamos por um ponto de vista narrativo, percebemos o quão frágil as quantificações são para significar o que é a experiência escolar. Sem desconsiderar a importância que dados e medições possam ter em determinados contextos, eles deixam de abarcar parte fundamental do que acontece, e do que nos acontece, no espaço escolar.

A partir do que pensamos até aqui no tocante à natureza da narrativa, suas possibilidades de distanciamento e de alargamento da experiência do tempo, poderíamos nos perguntar o que estamos deixando de ver quando não narramos a nossa experiência na escola? O que ainda não percebemos em virtude da velocidade com a qual temos que dar conta das informações?

A possibilidade de professores e professoras poderem narrar suas experiências escolares poderia nos fazer ver um universo mais amplo e complexo do universo escolar. Evidente que diante da tecnocracia que assola o universo escolar, parece utópico pensar em termos narrativos e não meramente informacionais nas escolas. Mas, talvez não tenhamos muitas possibilidades de reverter o processo tecnocrático, ao menos adiar o fim do mundo, para ficar, na expressão de Krenak, que não passe pelo narrativo, pela instauração de narratividades

apenas no campo pedagógico, mas na própria maneira de conceber a atividade docente e a partilha de suas experiências.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas, volume 1: **Magia e técnica, arte e política** – Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

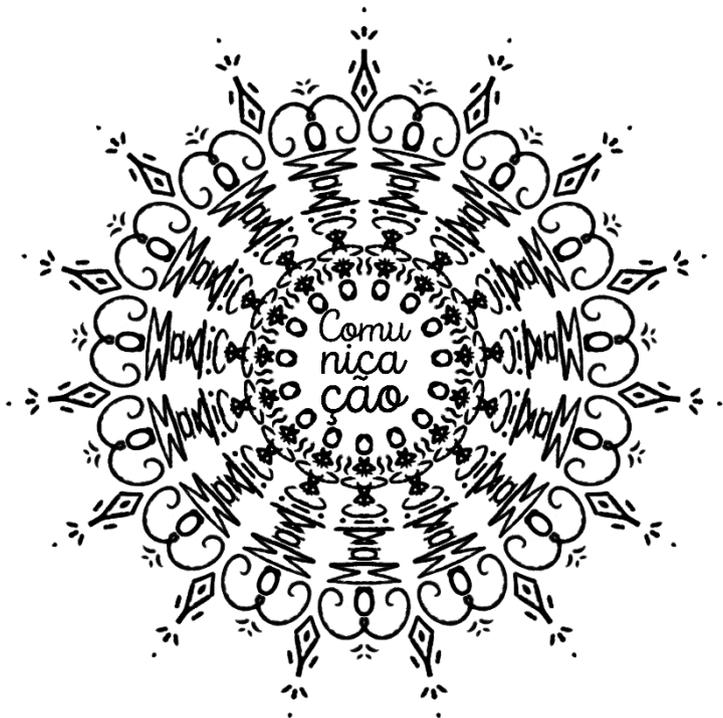
FAZIO, Denizart. **Milagre em Monte Santo**: a fundação da Escola família agrícola do sertão. Recife: Ed. UFPE, 2021.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** São Paulo: Rocco, 1988.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 1985.



EPISÓDIO 13

A prática do amor: a comunicação não violenta vai à creche

Fabiano Berlini

Vou começar por aquilo que a Comunicação Não Violenta (CNV) não é. Ela não é uma maneira de ser bonzinho, flexível, mole, permissivo, negligente, evasivo, omissivo, etc. Ao contrário, ela é forte, intensa e corajosa, porque vai ao encontro do conflito. A gente curte um conflito, quem curte CNV entende que o conflito é valioso. É um alimento, talvez, um pouco amargo, um pouco difícil de mastigar, mas é um alimento muito nutritivo. Conflito é fundamental para alinhar a vida¹.

Você vai lembrar bem, Eduardo, que a escola estava num momento muito difícil, principalmente porque o conflito não vinha à tona, porque o conflito não aparecia. Consideramos muitas vezes que evitar o conflito, ou uma situação desagradável, é cuidar das pessoas, é cuidar da vida e, na verdade, não é. Amor e cuidado exigem uma coragem, uma disponibilidade, a mesma que você teve de uma forma muito intensa, especialmente porque você estava numa situação bastante central no conflito vivido na escola.

¹ ver Dominic Barter, referência em Pesquisa e Prática da CNV. Disponível em <<https://apublica.org/2019/06/dominic-barter-nossa-cultura-tem-medo-do-conflito/>> Acesso em: 10 jul. 2021.

Esta é a postura que sugiro diante do conflito: “esteja realmente aberto” para o que a vida está realmente lhe oferecendo. E o conflito é uma oferta. Aquilo que eu sinto e o que eu penso, aquilo que é muito importante para mim é uma oferta, é um presente que ofereço para outra pessoa. E às vezes pensamos e dizemos para nós mesmos: “não vou falar isso porque vai machucar, porque vai magoar outra pessoa”. Sim, muitas vezes isso acontece. Mas por quê? Porque estamos acostumados a uma linguagem de controle, de dominação e submissão (ROSEMBERG, 2019). Essa é uma linguagem que abafa a energia divina, o amor que pode nos conectar. Porque a hora em que eu falo, eu falo não daquilo que está habitando em mim, eu falo do que está errado no outro, então digo: “você é grosso!”; “você é incompetente!”; “você é irresponsável!”. Ao falar, eu não falo de mim, eu falo do outro. Eu não falo: “eu estou preocupado porque você não me entregou um documento e, para mim, agilidade e pontualidade são importantes”. Não, eu faço um apontamento do que está errado no outro e não daquilo que é importante para mim.

Essa linguagem turva a compreensão e isso acontece também quando eu ouço as pessoas, porque a hora em que alguém me diz algo que me toca negativamente, eu me fecho para o diálogo. Vou dar um exemplo bem pesado. Vamos imaginar que eu fecho alguém no trânsito, sem querer, claro! Então a pessoa abaixa o vidro, me xinga e briga comigo. Eu falo: “nossa, que cara mal-educado!” O que eu estou ouvindo? Eu estou ouvindo uma expressão que, para mim, é errada, é ruim ser uma pessoa mal-educada, e penso comigo mesmo: “o cara não tem sensibilidade, a pessoa não tem bom senso, ela não está

percebendo que foi sem querer..." Eu recebo aquilo, julgo aquilo do meu ponto de vista. Mas onde pode existir amor nessa situação? Ele existe quando eu busco conexão! Quando eu busco expor aquilo que é valioso dentro de mim para o outro, em contrapartida preciso buscar também o que é valioso dentro da outra pessoa.

Se eu parar um pouco para pensar, eu vou imaginar "poxa, provavelmente, o cara está com muita raiva, ou com muito medo, porque eu ameacei a vida dele! Porque para ele certamente a segurança é importante. Ou porque para ele seria muito ruim perder o seu veículo em um acidente. Tem toda uma questão de gastos e prejuízos que envolve a vida e a sobrevivência dele." Essa capacidade empática, essa capacidade de buscar dentro da outra pessoa aquilo que é muito importante para ela, e não é só para ela, mas para mim também, isso é uma expressão de amor, ainda que traga o conflito à tona (ROSENBERG, 2019).

Muitas vezes eu não terei tempo de conversar com aquela pessoa, porque ela vai embora, mas, se eu tivesse tempo, eu poderia reconhecer isso e meu olhar em relação a ele seria diferente. A CNV é uma expressão de amor, na medida em que acreditamos que dentro da outra pessoa existe um aspecto belo, divino e igual ao meu. Eu sou extremamente importante, aquilo que eu faço é importante, porque cuida de algo valioso para a vida. E isso é igual para absolutamente qualquer ser humano. Mas, para isso, eu preciso ter essa capacidade de doação (ROSENBERG, 2019).

Vamos falar um pouco da origem da CNV, para explicar um pouco melhor como chegamos nisso. Marshall Rosenberg, a pessoa que criou a CNV, faleceu

em 2015. Desde pequeno, teve vivências que o fizeram pensar sobre violência. Ele era uma criança de 9 anos, em Detroit, quando passou por um conflito civil na cidade, e ficou três dias dentro de casa. Morreram mais de 40 pessoas, mais de 400 ficaram feridas e aquilo para ele foi chocante, marcante para sua vida.

Outra experiência marcante foi um episódio que ocorreu ainda em sua infância. Ele estava indo para a escola e escuta a professora chamar seu nome, um nome caracteristicamente judeu. O “nome judeu” foi reconhecido e algumas crianças que estavam ali disseram: “Kike”, que é um termo pejorativo para se referir aos judeus. Ele descobriu isso apanhando dos meninos. Ele, então, se perguntava: “o que eu fiz? Só por conta do meu sobrenome? Isso não faz sentido!”. Ele percebia que outras pessoas sofriam violências por conta de sua pele, altura, jeito de andar, e isso não fazia sentido para ele.

O terceiro ponto a ser destacado em sua biografia é o de que ele não entendia seu tio. Seu tio vinha cuidar da avó acamada, um serviço difícil de ser feito, e mesmo assim seu tio vinha feliz! E isso era intrigante para Rosenberg. Ele decide tentar entender tudo isso. Sua história seguiu esse caminho: estudou Psicologia, chegou a atender, mas não via muita eficácia em seus atendimentos. Foi estudar mais, tornou-se Ph.D. em Psicologia Social. E lá na universidade descobriu que a Psicologia trazia muito o aspecto da doença do ser humano, e ele queria ver mais a beleza do ser humano. Alguns professores o ajudaram nesse sentido. Carl Rogers foi um deles. Maslow, que criou a pirâmide das necessidades, foi alguém com quem ele estudou e o inspirou muito. Outro, que eu não lembro o nome, se não me engano, era Michael Hakeem, dizia para que ele

reparasse na estrutura da sociedade, que afeta as pessoas e de como essa estrutura as “deixa violentas”, e que ele não somente se contentasse em procurar a doença nas pessoas. Ele foi se empolgando, mas, na Psicologia, chegou em um limite, pelos conhecimentos que tinha até então².

Rosenberg foi procurar mais conhecimento nas religiões e fez um estudo comparado nessa área. Notou que uma palavra que se repetia muito era a palavra “amor”. Mas o que é esse amor? Ele disse para si mesmo: “eu não consigo amar Hitler”, e foi tentar entender melhor isso. Ele descobre que a lógica desse amor é a seguinte: o ser humano foi feito para dar e receber com gratidão; para atender àquilo que é valioso para as pessoas com gratidão. Claro que serei grato quando o Eduardo cuidar de mim, por exemplo, mas para além disso, que é óbvio, quando eu cuido de algo que é muito importante para o Eduardo, para uma pessoa, seja ela recém-nascida, seja ela idosa, isso me traz muito prazer. É para isto que o ser humano existe, isto é, para se alegrar e se comprazer no amor (ROSENBERG, 2019).

Qual é o problema nessa história? É que a gente vive numa sociedade na qual predomina a justiça retributiva, na qual categorizamos as pessoas em boas ou más, certas ou erradas, heróis ou bandidos. A partir desse juízo, punimos as pessoas más e recompensamos as pessoas boas - e isso tira o prazer da vida! E aqui já estamos falando um pouco de educação. Porque a origem da violência é o controle e a dominação e, portanto, de algum

² Ver áudio-palestra *A história da CNV*. Disponível em: <https://youtu.be/Fi3E3uMDO6w?list=PL94sjzmQ8h7yAqlPrCs_dV8soPGtIII M5> Acesso em: 22 jul. 2021.

modo, essa violência é ainda muito presente na educação. Eu não estou falando exclusivamente da educação formal, porém, estou falando também dela. Na educação, infelizmente, predomina ainda essa lógica de punição e recompensa (ROSENBERG, 2006).

E vamos entender numa perspectiva mais atual. Na educação, falamos muito de autonomia, o quanto nós gostaríamos que as crianças fossem autônomas. Mas o que é autonomia? É quando eu ajo a partir de princípios e valores que estão dentro de mim. Se justiça, respeito, lealdade, companheirismo, cooperação, humildade, por exemplo, estão dentro de mim, e ajo em conformidade com esses princípios e valores, então não preciso de ninguém me olhando e dizendo o que eu devo ou não fazer. É completamente diferente da lógica da justiça retributiva, na qual a punição e a recompensa são elementos externos, que levam o sujeito a tomar uma decisão. E assim reforço a heteronomia.

E aqui é importante matizar uma diferença entre a criança que vive um momento heterônomo, e está tudo certo!, pois para ela não existe a necessidade do respeito mútuo, e o adulto, que é a pessoa responsável para a transmissão desse princípio, a autonomia. Para a criança, a heteronomia faz parte do momento o qual ela está vivendo. Está tudo certo! O problema é quando o adulto reforça o ambiente heterônomo. Não promove o máximo possível de relações entre as crianças, de escolhas na medida das condições da criança, da liberdade para ela “errar e acertar”, entendendo que o acerto e erro não existem como valores universais, o que existe é um processo contínuo de aprender esses valores. Tudo isso

casa muito bem com o que a gente estuda em psicologia genética e desenvolvimento moral.

Nesse sentido, a CNV estimula muito o desenvolvimento da autonomia. E eu, adulto, nesse lugar que ocupo diante das crianças no processo educacional, tenho um papel extremamente importante no sentido de promover um ambiente sociomoral, no qual tudo isso possa habitar as crianças. A cooperação, ou seja, deixar as crianças trabalharem em grupo, e a liberdade, aquele caos, o caos organizado da sala de aula, um caos valioso e necessário, também podem ser promovidas pela CNV. Nós admiramos muito as salas quietas, mas isso é muito perigoso. Porque, provavelmente, essas crianças estão em um ambiente que promove o controle e a submissão. E o/a adulto/a, muitas vezes acredita que aquilo é o melhor para ela. E aí, voltamos ao modelo de justiça retributiva, em que o adulto decide o que é certo e errado para as outras pessoas que são moral e intelectualmente “inferiores” (ROSENBERG, 2019).

O amor está aí também, no olhar que eu tenho para com as outras pessoas. Quando eu falo “criança” é um problema. Porque “criança” de certa forma é um rótulo. Vou propor uma brincadeira aqui. Pense em uma criança que seja próxima de você. Pense em algo que seja muito importante para essa criança, do ponto de vista dela. Agora resuma em uma palavra. Provavelmente, o que você pensou não é muito importante só para essa criança específica, mas sim para qualquer criança do mundo. E pensando mais além, provavelmente essa palavra representa algo importante para qualquer pessoa do mundo. Eu tenho quase certeza de que essa palavra representa algo que é muito importante para você

também! E por que isso acontece? Porque você e a criança são seres humanos. A partir disso, compreendemos que existe algo que podemos chamar de necessidades humanas. Podemos chamar de valores também, mas vou chamar de “necessidades”, pois estão dentro da lógica da Comunicação Não Violenta.

Essas necessidades são básicas, humanas e universais, e é isso que nos une. Todos nós, seres humanos, temos essas mesmas necessidades. Esse é o princípio essencial, é o núcleo da CNV. O segundo princípio: tudo o que um ser humano faz é buscando cuidar de uma necessidade. E é isso que eu sempre sugiro investigar quando houver um conflito: qual é a necessidade que não está sendo cuidada em um conflito? (ROSENBERG, 2006).

Por isso que chamamos a CNV de “encontro compassivo”, “encontro amoroso” ou “encontro profundo”, porque eu não vou prestar atenção no que a pessoa está falando ou fazendo. Essa é uma das estratégias da CNV. Isso que ela fala e faz é o que o “mundo ensinou” a essa pessoa. Eu vou tentar olhar a necessidade que ela está tentando atender ao se expressar de tal maneira. E uma boa dica é prestarmos atenção na expressão dos seus sentimentos. Qual sentimento essa pessoa está apresentando para mim nesse momento? Ela está triste? Está com medo? Com raiva? Todos nós sentimos essas emoções, que também são universais. Elas indicam que existe uma necessidade não atendida. Um sentimento pode ser agradável ou desagradável, mas nunca é ruim, pois todo sentimento é valioso. Se for um sentimento muito agradável, com certeza alguma necessidade está sendo muito bem cuidada.

Espero que todos estejam acompanhando o que estou tentando dizer. Agora, vou fazer um teste mais desafiador. Pense em uma situação em que uma criança fez algo que te incomodou muito e provocou um sentimento bastante desagradável. Agora pense no que ela fez, concretamente. Eu posso afirmar, a partir do que vimos até agora, que o que ela fez foi tentar atender a uma necessidade dela. Isso acontece não somente no caso de uma criança, mas se aplica para qualquer ser humano. Sendo você um ser humano, também podemos dizer que estes sentimentos são importantes para você. Não sei se todo mundo conseguiu chegar nesse ponto e compreender, ou, se quiserem, descobrir o que essa criança estava cuidando. Esse é o desafio da CNV. Porque nesse lugar de tentar compreender as necessidades do outro, descobrimos a beleza e a humanidade que compartilhamos uns com os outros.

Vou dar um exemplo para esclarecer um pouco melhor isso. Uma vez eu cheguei em casa e minha filha tinha jogado um monte de terra no chão. Estava brincando no vaso de flores com uma colher. Vendo aquilo, respirei fundo, dentro de mim pensei: 'que menina bagunceira', mas deixa eu olhar novamente. Minha filha tinha 3 anos. Perguntei o que ela estava fazendo, ela respondeu: 'estou brincando!' Então eu entendi que ela estava brincando de fazer buracos, mas ela não tinha habilidade suficiente para fazer aquilo sem que a terra voasse para todo lado. O objetivo dela era se divertir, explorar e investigar, e não fazer bagunça!

Isso é importante só para ela? Não. Descobertas e diversão são importantes para todo mundo. Então entendi que ela não era bagunceira, ela não queria me

provocar ou ferir meus princípios e valores. O sentimento dela naquele momento era de alegria. Mas não existe apenas ela, não quero cuidar apenas da necessidade dela. Eu quero cuidar da minha, também. Aí olhei para dentro de mim e me perguntei: “por que estou tão bravo?” Eu estava cansado, não gosto de ter que refazer trabalhos, queria descansar, gosto de cooperação, limpeza e conservação de energia. E isso é importante para todo mundo, inclusive para minha filha.

Entramos aí num processo de cuidar das nossas necessidades. As necessidades daquela criança são tão importantes quanto as minhas. Se eu cuidar só dela, eu não estarei fazendo bem para ela. Em algum momento, eu não estarei bem para cuidar dela, pois não dei atenção às minhas necessidades. Eu poderei ficar sem paciência, sem atenção, sem energia. Então, cuidar de mim é cuidar das outras pessoas; e cuidar das crianças é cuidar de mim também. Se elas estiverem bem, eu também estarei bem. Dessa forma, entramos em um processo diferente daquele que põe em funcionamento a lógica da justiça retributiva, que parte da pergunta: “Quem é culpado? Quem está errado?” (ROSENBERG, 2006)

Todas as pessoas se fecham, todas as pessoas tendem a se defender ou atacar. Por outro lado, a lógica amorosa e compassiva nasce da pergunta: “Como tornar a nossa vida melhor?” (ROSENBERG, 2006) Rosenberg costuma se perguntar como tornar a nossa vida mais maravilhosa. É importante reconhecermos que a vida é valiosa e pode ser mais maravilhosa. Entramos em um processo que se canaliza em criatividade, em um trabalho de cuidado, em uma ação que cuida de mim e de todo mundo que está ao meu redor.

Ora, tudo isso é muito bonito, mas como isso pode se efetivar na prática? Na prática é uma forma de escuta, por meio da qual eu não vou ouvir os ataques, as ofensas e as críticas que estão sendo dirigidas a mim. Por isso, não vamos rotular uma pessoa porque ela se expressou de um modo inadequado ou disse coisas ruins, que não ajudaram a resolver o conflito em questão. É preciso deixar os rótulos de lado, como quando rotulamos uma criança de bagunceira, malcriada ou desobediente. Deixe eu destacar algo sobre o rótulo. Qual o grande perigo do rótulo? Há dois problemas em rotular uma pessoa. O primeiro é que a partir do momento em que eu dou um rótulo a alguém, principalmente se for uma criança, essa pessoa não tem o poder de se defender das nossas ideias. O maior perigo é essa pessoa aceitar esse rótulo, identificar-se com ele. E com crianças isso é muito comum e ainda mais perigoso! O segundo problema é que os rótulos dificultam o nosso poder de enxergar a criança ou qualquer outra pessoa que seja rotulada. Nós ficamos lidando com a imagem que criamos, ou que criaram dela, e não conseguimos enxergar a pessoa que existe diante de nós. A vida é mutável, assim como as pessoas, e o rótulo dificulta esse olhar atento para o que está acontecendo no aqui e agora. Então, estar aberto a isso é estar conectado a essa energia divina que habita em nós, e muda incessantemente. Estar conectado a isso é um ato de amor e, por isso, eu preciso me doar em dois sentidos.

No primeiro sentido, eu me doo mostrando o que está vivo e pulsando em mim agora, ou seja, eu apresento essa energia mutante e divina que flui em mim. Essa honestidade é um presente. É se mostrar aberto e vulnerável. Essa vulnerabilidade é diferente de fraqueza,

pois a vulnerabilidade nos conecta quando oferecida com “consciência”.

E, no outro sentido, a doação é uma forma de escuta. É me doar empaticamente, no sentido de buscar compreender o que está pulsando, vivo, e é valioso na outra pessoa, mesmo que ela esteja expressando isso de uma forma agressiva. Essa doação é válida tanto para adultos/as quanto para crianças. Estas, quando estão tristes, machucadas, batendo ou gritando, estão expressando algo valioso, mesmo se elas não falam ainda. Lembre-se de que não falar não significa não se comunicar. A palavra é uma porcentagem relativamente pequena da comunicação. Expressão corporal, facial e tom de voz são fatores de comunicação. Basta ver pessoas que passam muito tempo com uma criança, ao menor sinal de expressão, são capazes de reconhecer o que está em jogo nessa comunicação.

Gostaria de trazer agora os quatro elementos da CNV, que são simples, porém, na prática, podem ser extremamente complicados de se aplicar. Eles não estão em ordem cronológica ou de importância. O primeiro elemento chamamos de *observação*. É olhar para aquilo que está acontecendo, em termos de fato, sem misturar com meus julgamentos. Por exemplo, minha filha estava jogando terra no chão. Se digo que ela é bagunceira ou está fazendo pirraça, estou realizando julgamentos superficiais, que não contribuem para a vida. Portanto, sugiro que fiquem de fora do processo de comunicação (ROSENBERG, 2006).

O segundo elemento é o *sentimento*. Quais sentimentos eu estou reconhecendo na pessoa com a qual me comunico? Eles são extremamente importantes, pois

são pontes para o que está vivo dentro de nós. Infelizmente, uma grande parte de nós acredita que o “não sentir” é ser forte. Sentimento, geralmente, é associado à fraqueza. Isso é extremamente perigoso. Quando cortamos o contato com os sentimentos, seja com os nossos, seja com os das outras pessoas, entramos em um processo de alienação. E paramos de perceber aquilo que é importante para os outros ou para mim mesmo. (ROSENBERG, 2006)

O terceiro elemento é a *necessidade*. Reconhecer quais as necessidades que estão em jogo quando alguém se expressa é o núcleo da CNV, o ponto mais importante para me conectar com o outro, principalmente nas situações de violência. Rosenberg (2006) tem uma frase que diz o seguinte: “A violência é uma expressão trágica de uma necessidade não atendida”.

E, por fim, o *pedido*. Estamos acostumados a esquecer dessa parte. Quem sabe como cuidar de você, em primeiro lugar, é você mesmo. Se você não tem clareza do que você precisa, dificilmente as outras pessoas terão (ROSENBERG, 2006). A criança precisa aprender a pedir o que é valioso para ela. Isso não significa que ela será atendida. Existem outras pessoas na equação. Não dá para cuidar só de mim, ou só de uma criança. Quando eu faço um pedido, eu preciso incluir o mundo inteiro. O que eu peço, precisa ser importante para todos.

Parece besteira isso que vou dizer agora, mas não é. Se eu coloco fogo em algum lugar, a fumaça não respeita limites de continentes. Ela pode percorrer quilômetros de distância do lugar onde foi produzida e afetar outras pessoas, que sequer imaginavam que havia um foco de incêndio em alguma parte distante dali. Com esse

exemplo, quero ratificar que não existe nós e eles, só existe nós! Todos nós, irmãos e irmãs, vivemos em uma mesma casa. E as crianças são parte importante para sustentar e cuidar dessa casa que habitamos junto de outras espécies de seres vivos.

Nesse contexto, destaco a importância das crianças para a tarefa de cuidar de nós mesmos e de outros seres que compartilham conosco nosso mundo comum. Por isso, não menosprezem as crianças! Elas sabem o que é importante para elas e sabem como elas podem nos ajudar a cuidar de nós mesmos e dos outros. Elas podem ser nossas parceiras nessa árdua tarefa de cuidar de si e dos outros. Eu posso compartilhar o que é importante para mim, meus sentimentos e meus valores com as crianças. Não estou dizendo que devemos sobrecarregá-las com problemas de adultos, mas posso dizer, por exemplo, que estou triste porque não estou vendo as pessoas que eu amo. E quando você fala isso, elas se sentem valorizadas. Pois, quando alguém compartilha algo que é íntimo e valioso com alguém, quem a recebe se sentirá honrado. Elas se sentirão importantes, porque não é para todo mundo que oferecemos algo valioso (ROSENBERG, 2019).

Então tudo isso nos coloca numa relação mais igualitária, no sentido da humanidade. Isso é algo que me acalma, pois elas têm poder e condições de se desenvolverem. Vou falar algo aqui que pode soar meio polêmico: "Professor não educa crianças". A criança é que se educa, porque o trabalho quem faz é ela. O/A professor/a é extremamente importante, mas, ao mesmo tempo, eu quero tirar um peso que, creio eu, é injusto. Nós não temos o poder de determinar o futuro de alguém, quem ela vai ser, se será feliz ou não. Só temos a condição

de oferecer aquilo que há de melhor dentro de nós, para que ela desenvolva o que há melhor dentro dela.

Aí existe um aspecto que é o “intrapessoal”; se nós não cuidarmos de nós mesmos, não temos como cuidarmos das crianças. Falamos bastante do aspecto “interpessoal”, eu com meu colega, eu com as crianças, mas não podemos esquecer do “intrapessoal”, eu comigo mesmo e, de um terceiro nível, “eu com o sistema”. Esse sistema é esse conjunto de regras que normatiza o lugar onde habitamos. Ninguém precisa dizer, todos sabem o que pode ou não pode ser feito em determinados lugares, pois cada lugar possui o seu “espírito”, uma atmosfera própria e valoriza certos comportamentos e não outros, ou seja, possui suas regras implícitas, não evidentes, além das explícitas, evidentes (ROSENBERG, 2006).

A escola é um sistema, e é bom olharmos, sobretudo, para essas regras implícitas que impactam nossa vida, para o bem e para o mal. Cabe observar aquilo que contribui com o cuidado de nossa vida e aquilo que não contribui, que torna difícil cuidar de nossas necessidades e não é questionado. Esse é um aspecto sistêmico da CNV, que procura cuidar destes três elementos: *intrapessoal*, *interpessoal* e *sistêmico*.

Fragmentos do diálogo com o público

EDUARDO: Obrigado, Fabiano, pela sua generosidade em expor de modo tão claro e bonito os fundamentos da CNV. Gostaria de destacar alguns pontos da sua fala, a fim de que você pudesse voltar a eles e aprofundar um pouco mais. O primeiro ponto diz respeito ao lugar do conflito na CNV. Estamos

acostumados a entender o conflito no campo da disputa, do antagonismo, em que somente um poderá vencer e o outro necessariamente sairá derrotado. E nessa direção você trouxe a perspectiva da justiça punitiva, a partir da qual o conflito tem relação com um litígio entre as partes que estão em conflito. Então uma terceira pessoa entra em cena para mediar e julgar esse conflito, mediante uma lei que vem de fora. Ou seja, alguém vai escutar as duas partes e decidir qual das duas tem razão. E a outra parte, por ter cometido algo que não estava conforme essa lei, deve ser punida e receberá uma pena. O problema é que essa lei não é clara e objetiva como no Direito, e muitas vezes se confunde com nossos juízos morais, que dependem de nossa formação e história de vida. E na educação, frequentemente encarnamos essa figura desse juiz que nem sempre é imparcial na mediação dos conflitos entre as crianças. Me parece que a CNV pode nos ajudar a pensar sobre essa questão, na medida em que revela um aspecto positivo do conflito. Que é nessa possibilidade de olhar o outro pelo que ele tem de mais maravilhoso. Isso tem a ver com o budismo, pelo menos na escola do budismo Nichiren Daishonin. Um budista que segue os ensinamentos de Nichiren, quando olha uma pessoa, vê nela a possibilidade de atingir a iluminação nesta existência. Me parece que a atitude do adulto mais adequada com os fundamentos da CNV em relação ao conflito entre as crianças não é a do juiz, mas sim a do budismo. O conflito pode ser visto como um caminho, e não como um obstáculo.

O segundo ponto que eu queria destacar tem a ver com uma certa atitude diante do outro. Você disse diversas vezes a palavra “doação”. A palavra doação, no grego e no

latim, está ligada ao campo da divindade, e não da troca, é aquilo que eu não posso retribuir, como a vida. Não posso retribuir a vida porque essa dádiva está fora do domínio das trocas. Então, eu não posso esperar que, se eu amo uma pessoa, que ela me ame de volta porque o amor não é um objeto com valor de troca. É claro que essa ideia não é comumente aceita nos dias de hoje, já que tudo, inclusive o amor, é concebido a partir do mercado, como sabemos desde Marx. A doação é algo que parte de mim sem a espera de alguma recompensa ou retribuição. Me parece que a ideia de amor na CNV tem esse sentido também. Ou estou enganado?

O terceiro ponto que queria destacar na fala é o risco de rotular alguém, o risco de a pessoa aderir àquele rótulo e o de impossibilitar que eu consiga olhar para essa pessoa que está diante de mim, para além de um rótulo. E o rótulo é interessante pois sempre vem com um verbo de ligação, por exemplo, “essa criança é tal e tal coisa” e essa operação essencializa o indivíduo, como se o atributo não pudesse mais se descolar do sujeito. E aqui penso que podemos perceber a armadilha que está posta na escrita dos relatórios, no conselho de classe quando a gente se reúne para falar das crianças. Este é o risco de rotular alguém, o rótulo encobre certos aspectos de uma pessoa que fica invisível para quem rotula ou faz uso de um rótulo. Isso acontece, por exemplo, quando rotulamos uma criança a partir da privação de alguma coisa, dizendo o que ela não é ou o que ela não tem. Então vamos dizer que ela é mal-educada, porque ela não tem educação; que ela é hiperativa porque ela não consegue ficar quieta, e assim por diante. Sempre encontramos um rótulo para essencializar esse ser que está sendo, que é um

ser inacabado, como nos ensinou Paulo Freire. É interessante que, para Paulo Freire, para haver uma relação dialógica, deve existir amor, humildade e fé nos seres humanos. Então, na perspectiva freireana, o amor está no cerne das relações educativas.

E, por último, eu me senti provocado, então também vou provocar, no bom sentido, no aspecto positivo do conflito. Que é sobre a frase: "o professor não educa", pois não somos capazes de dizer o que essa criança será no futuro. Eu concordo que não somos capazes de prever o que uma criança será no futuro. Hannah Arendt vai sustentar a ideia de que a educação é esse movimento de apresentar um mundo velho para um ser novo. Então a educação aqui tem a ver com esse modo de relação cuidadosa com as crianças e com o mundo. Ela vai dizer ainda, numa passagem famosa do ensaio *Crise na Educação*, que a educação é o ponto no qual decidimos se amamos o suficiente as crianças a ponto de não abandoná-las à própria sorte, e ao mesmo tempo o ponto no qual decidimos se amamos o mundo o suficiente para cuidar dele a fim de que evitar que desapareça. Então, nesse sentido, poderíamos dizer que o professor educa a criança, segundo os fundamentos da CNV?

Eu estava falando sobre isto com a Leila Oliveira, um dia desses sobre o uso do verbo "garantir" em educação. Nós temos um jargão na educação que é usar o verbo "garantir" indiscriminadamente. Temos um mau hábito de usar esse verbo em relatórios, currículos, documentos oficiais, no planejamento semanal, em políticas públicas, então a educação tem de garantir um monte de coisas que, diante de sua fragilidade constitutiva, é impossível de garantir. A gente não consegue garantir nada em

educação. No Direito, sim, faz sentido o uso desse verbo. A garantia faz parte do vocabulário jurídico econômico, pertence a experiência do consumidor que adquire seus bens no mercado de trocas e pode ser prejudicado de algum modo por isso. Quando eu adquiero um produto e ele não é bom para mim, ou apresenta um defeito, ou ele não é do jeito que a propaganda disse que era, eu troco porque tenho esse direito na qualidade de consumidor. Na educação, isso não é possível porque ao educar não temos nenhuma garantia. Educar é uma aposta. A gente dá o que tem de melhor e espera com isso que algo do mundo não desapareça, que o que foi dado seja em uma aula, seja em um momento de atenção e cuidado possa ser conservado pelos mais novos. Acredito que vivemos numa época atravessada pelo pensamento neoliberal, então, muitas das nossas palavras vem do campo da economia, do mercado de troca, e a gente faz uso delas com o mesmo valor semântico sem perceber.

Penso que a CNV nos faz refletir não só sobre nossas ações, mas também sobre o modo como expressamos nossos sentimentos, nossas ideias e o modo como produzimos e fazemos circular certos afetos. Esse modo de relação que você nos apresentou a partir da CNV, de olhar para o outro naquilo que ele precisa, olhar para suas necessidades, e que ele pode expressar isso de várias maneiras, isso é muito interessante para pensar o que fazemos e o que sofremos quando assumimos nossa tarefa de educar uma criança. Você nos mostrou a importância de uma escuta atenta, que se empenha em saber o observar e perceber as necessidades do outro, muitas vezes nas entrelinhas porque isso não foi dito. Isso me parece fundamental para a gente na educação,

principalmente, nos dias de hoje, em que temos um mundo de mortes, um mundo que é atravessado de ponta a ponto por afetos tristes. Nós sentimos isso com a perda de um amigo, de um ente querido ou de uma pessoa próxima. Eu tive a impressão, quando você foi até nossa unidade, que você consegue manejar esses afetos tristes e transformá-los em afetos alegres, como diria Espinosa. Eu senti que houve realmente um rearranjo na produção e na circulação dos afetos. Você trouxe agora no final essa visão sistêmica da CNV. Então, estamos nos relacionando não apenas com essa pessoa que está diante de mim, mas com todo o mundo. Foram esses pontos que quis destacar, assim como fazemos quando lemos um texto. Destacamos as ideias que de algum modo nos afetaram durante a leitura e, agora, passamos a meditar sobre esses destaques. Mais uma vez, agradeço sua fala generosa acerca dos fundamentos da CNV, muito obrigado!

FABIANO: Enquanto você foi falando, fui anotando alguns pontos interessantes e vou falar de forma bem pontual. O primeiro é que essa é uma conversa introdutória sobre CNV, e precisaríamos de muito mais tempo para aprofundar essas questões, mas tentarei avançar o quanto for possível no tempo que temos aqui.

Na CNV, o amor é mais do que um sentimento. O amor é algo como uma necessidade. É um estado de espírito, é algo que eu ofereço às pessoas. E isso tem a ver também com a autoridade. A autoridade é: 1) eu ter um conhecimento ou uma habilidade valiosa; 2) outras pessoas reconhecerem que eu tenho algo valioso; e 3) essas pessoas receberem o que eu ofereço de valioso, e não imponho o que tenho, mesmo que seja valioso. Deixo isso para pensarmos na qualidade de profissionais da educação.

Rosenberg diz que o nascimento da CNV é parte de uma intenção de entender o que é amor e de promover a sua manifestação. Isso é lindo demais, não é? O nascimento da CNV traz toda uma leitura filosófica, psicológica, dialoga com certas tradições religiosas, e nesse sentido busca realizar, de uma maneira bem concisa e prática, a intenção de promover a manifestação do amor. A CNV entende essa manifestação do amor como possível de ser aplicada. Então, as pessoas entram com um processo espiritual, achando que é um método, mas não é! (ROSENBERG, 2019)

Outra coisa que eu acho importante destacar é quando você, Eduardo, pergunta por que a gente faz as coisas. Rosenberg sugere que não devemos fazer nada que não seja por brincadeira. Ele diz que devemos fazer por prazer, fazer porque a gente quer. Isso não significa que não possa haver algum sacrifício, nem haja esforço algum, mas que faz sentido e por isso eu quero fazer aquilo. Então para mim existe um prazer no ato de fazer e não na resposta que esse ato possa ter (ROSENBERG, 2019).

Vou tentar fazer uma síntese do que Buber traz no seu livro *Eu Tu* porque ele traz uma ideia importante para nossa conversa. Para Buber (2001, p. 37), “diálogo é uma conversa entre iguais cujo fim é desconhecido”. Geralmente conversamos com a criança, com a esposa, o esposo, o padre, a mãe e nem sempre isso é diálogo. Porque você deu um rótulo para essa pessoa, quando se fala com ela, a conversa muda. Eu converso com um ser humano que não entra em diálogo comigo porque essa pessoa não é vista como um igual, e sim como um superior ou como um inferior. Quando isso acontece, existe diferença de poder e não somos iguais durante o

encontro. E, além disso, o fim do diálogo deve ser desconhecido. Normalmente sabemos onde a conversa deve terminar quando falamos com o padre, com o marido ou com o filho. Sabemos ou supomos saber qual é o certo e o errado, qual é a melhor decisão a ser tomada, então não é diálogo, é exercício de poder, de controle e dominação. Com criança isso é ainda mais intenso, esse processo de controle, de dominação que o adulto exerce sobre ela (BUBER, 2001).

Outra questão importante é ver o que a criança faz como fim e não como meio. As atividades que a gente oferece, em geral, não são vistas como um fim. A criança deve fazer uma atividade, na medida em que isso for relevante para ela, e não porque as atividades precisam ser feitas para um fim que o adulto estabelece. Seu objetivo com as atividades não deve ser a realização das atividades, mas promover algo que seja valioso para as crianças.

E vou colocar um último ponto que considero mais relevante, que apareceu para mim quando Eduardo trouxe a ideia de “manejar afetos”. Eu gostaria de destacar que a gente não tem a intenção de direcionar as coisas, a não ser o olhar das pessoas. Então, eu não queria que as pessoas se respeitassem, se cuidassem ou se revissem. Não era essa a minha intenção. Eu queria entender as pessoas, então quando eu olho para você e digo: “ah, Eduardo, você está irritado porque você gostaria que as pessoas fossem mais francas com você?” Quando pergunto isso, não estou tentando te induzir. Eu estou tentando descobrir o que é relevante para você. E se eu entender o que é importante para você, provavelmente, neste processo, você também descobrirá o que é importante para si mesmo. Com crianças não é

diferente. Com crianças é extremamente importante seguir por esse caminho de verbalizar o que ela está tentando trazer. Isso favorece muito o crescimento dela, o despertar de sua consciência, da sua sensibilidade, da sua autopercepção, da sua empatia, pois ela está percebendo melhor os sentimentos e as necessidades presentes em si e nas demais pessoas. Isso tende a reduzir seu ego centrado e ampliar sua autonomia. A não ser que ela não se dê conta, não consiga por si mesma, aí você pode tentar trazer algo que é seu para ela e, com isso, podemos ampliar sua própria percepção.

A criança é o que ela aprende com as pessoas que a cercam?

Uma coisa é o que a gente oferece para uma criança, outra coisa é quem ela é. Agora estamos falando não apenas de criança, mas de ser humano. O ser humano não é fruto do meio. Humanos usam recursos que esse meio oferece, caso contrário, seríamos puro reflexo do lugar onde estamos. A gente recebe os tijolos, e nos situamos em um terreno que é anterior a nossa chegada ao mundo, mas a construção da casa somos nós que fazemos, de maneira pessoal, criativa e única. A mesma experiência que se sucedeu para o Eduardo e para mim, por exemplo, a morte de um ente querido, pode ter leituras muito diferentes para cada um de nós e isso pode ter consequências muito diferentes nas nossas vidas. Porque o Eduardo é um ser único e eu também sou um ser único. Então a leitura que eu faço daquilo que recebo do mundo é diferente. A gente pode pensar em quem termina um relacionamento. Tem

gente que sofre, tem gente que fica aliviado, tem gente que fica feliz da vida. Cada caso é um caso.

Quando uma criança já foi rotulada, como reverter este processo para as crianças e para o adulto?

A grande vantagem que a gente tem é a própria essência da vida, que é um fluxo mutante de energia divina, e por isso as pessoas mudam o tempo todo, mudam sem parar. Então já sabemos: a criança está mudando! Por mais que ela acredite naquele rótulo e isso pareça permanente, ela reafirma e questiona diariamente aquele rótulo. Não existe algo vivo e estático, qualquer coisa viva que a gente veja em um momento não é mais a mesma no momento seguinte. A criança porque está animada com esse fluxo mutante de energia divina está nesse processo de permanente mudança. E essa criança, ao expressar o que sente e pensa de si mesma com palavras ou atitudes, deve ser escutada por nós, adultos. Um ótimo exercício, se a gente quiser colocar em prática os fundamentos da CNV, é perguntar o seguinte a quem está rotulando uma criança: “Então, você acredita que essa criança é bagunceira? Por que você acredita nisso?” Depois descreva para essa pessoa o que ela está falando para você, devolvendo para ela um resumo do que ela falou ou do que ela fez, destacando também para ela, em forma de perguntas, quais os sentimentos e as necessidades ela está expressando para você nesse momento. Só isso já faz ela pensar, se questionar se é isso mesmo que ela estava pensando. Então, quando ela responde para você, ao mesmo tempo, ela também se

organiza, quando você devolve o que ela falou, ela, mais uma vez, vai pensar: “é ou não é isso mesmo?”

Quando nos colocamos dessa maneira, demonstramos que estamos vivos naquela situação. Então, podemos expressar com profundidade e clareza aquilo que estamos percebendo “dentro de nós”, a partir das palavras e/ou atitudes da outra pessoa.

Vou continuar com nosso exemplo da pessoa que colocou um rótulo de bagunceira em uma criança. Vocês poderiam dizer para ela algo como isto: “Quando você me diz que Fulano é bagunceiro, eu fico preocupado, porque Fulano, para mim, é muito mais do que alguém que fez bagunça em algum momento. Eu fico preocupado porque, para mim, é importante que você perceba que Fulano é bem mais do que isso”.

Se isso vai mudar ou não a pessoa, não importa. O importante é você se expor e dialogar com o outro, como estávamos falando agora pouco. Você falou algo de dentro de você, algo que está vivo em você. Você pode até fazer um pedido, mas isso não importa, o que importa é que a pessoa perceba como aquilo que ela está falando ou fazendo impacta você. Se ela vai mudar, refletir ou pedir desculpas, não importa! Essa é a abordagem, dentre todas que já estudei, que é mais potente para as pessoas se transformarem. Porque, quando você quer que aquela pessoa faça alguma coisa, há resistência da outra parte, e é aí que ela não faz. Porque a necessidade de autonomia e liberdade são muito mais valiosas e provocam muito incômodo quando não são atendidas.

Considerações finais ou de como cuidar de si

Esse é um bom desafio para gente, é uma construção. A gente não nasce pronto de um jeito ou de outro, a gente se constrói diariamente. Na perspectiva da Comunicação Não Violenta, essa construção é fundamental para que eu possa expressar meus sentimentos e minhas necessidades e escutar a expressão dos sentimentos e das necessidades do outro. Rosenberg traz que, em primeiro lugar, para desenvolver essa comunicação não violência, essa comunicação amorosa, compassiva, é preciso *clareza espiritual*. Esse seria, digamos, o primeiro ponto no qual a CNV se apoia. Existe uma intenção, uma atuação da minha vontade me direcionando ao outro. Eu quero compreender e me conectar (amorosamente) com essa pessoa. Isso é uma escolha, que Rosenberg vai chamar de *clareza espiritual*.

O segundo ponto é a *prática*. Praticar no sentido de fazer exercícios com alguém, exercícios consigo mesmo, experiências na “vida real”, exercícios escritos. Existe uma série de exercícios que eu posso fazer para desenvolver essa consciência e adquirir um repertório de palavras que expressam necessidades, sentimentos, formas de expressar pedidos, formas de descrever o que eu estou vendo sem ser valorativo, sem julgamentos e críticas. E eu posso fazer esses exercícios como alguém que exercita o corpo ou pratica violão antes de uma apresentação. Vou exercitar, vou desenvolver musculatura empática. Aí quando eu caio numa situação real, já estou exercitado, já tenho a prática. Não existe amor somente porque tenho a intenção de amar, existe amor porque nós o praticamos.

E o terceiro ponto no qual a CNV se apoia é a comunidade. Rosenberg traz de forma muito objetiva o quanto é importante criarmos sistemas com essa lógica para que isso siga crescendo, pois estamos imersos num mundo que se organiza a partir de outra lógica, a da justiça retributiva que promove a violência. Se não criarmos esses microcosmos, esses pequenos grupos que vão se organizar a partir dos fundamentos que tentei apresentar sucintamente aqui para vocês, vai ser muito difícil continuarmos com uma lógica diferente. Será muito difícil mesmo. Penso que a comunidade escolar pode ser organizada com base nesses fundamentos, porque a CNV é relação, com a gente, com as outras pessoas e com o sistema.

Referências

MARTIN, Buber, **Eu e tu**. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação Não Violenta**. São Paulo: Ed. Ágora, 2006.

ROSENBERG, Marshall. **Vivendo a Comunicação Não Violenta**. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2019.

AUTORAS E AUTORES

ADRIANA FREYBERGER

Arquiteta e mestre em Arquitetura, pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade de São Paulo (FAU-USP). Doutora em Educação, pela Faculdade de Educação (FE-USP). Atuou, de 2001 a 2006, como Assistente Técnico da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo (SME-PMSP), na implantação do Programa Ludicidade, criando brinquedotecas fixas e itinerantes em espaços públicos da cidade. Pós-doutorado em Pedagogias da Infância, na Universidade do Minho. Atuou como Assessora Técnica na criação do prêmio Pontinhos de Cultura, do Ministério da Cultura, de 2008 a 2009. E em 2010, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), atuou como Assessora no Programa PROINFANCIA, na elaboração de uma lista criteriosa de materiais e brinquedos para creches e pré-escolas (2010), que resultou na publicação técnica *Brinquedos e brincadeiras de creche*. Desde 2012, atua como professora universitária nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, e designer na área de mobiliário infantil e brinquedos para parques infantis, na Oficina de Brincar.

ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO

Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação Docente UDESC/FAED/NAPE/PPGE. Fundador do Clube de Livros Professores Criancistas.

ANA LÚCIA GOULART DE FARIA

Criancista, criançóloga, antifascista, marxista, feminista. Paulistana desvairada, pedagoga, professora plena permanente colaboradora aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora da linha Culturas Infantis do GEPEDISC. Membro, pela segunda vez, do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil-FPEI. Ex-membro do Conselho Municipal de Educação de Campinas. Coordenadora por duas gestões do GT 07 - educação das crianças de 0-6 anos - da ANPED e membro por duas gestões do Conselho científico da ANPED. Atua nas áreas de Pedagogia e Formação Docente, quase exclusivamente na primeira etapa da Educação Básica, na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, na Pedagogia da infância com abordagem nas Ciências Sociais. Destaque para a pequena infância e relações de gênero, classe social, relações étnico-raciais, parque infantil, Sociologia da infância, culturas infantis. Foi membro do Colegiado Docente de Doutorado da Università degli Studi di Milano-Bicocca (2010-2018). Desenvolve 3 projetos de pesquisa sempre na intersecção de idade, gênero, classe social, relações étnico-raciais no Brasil, na Itália (com a Università degli Studi Milano Bicocca) e na Suécia.

BRUNO RIBEIRO CAMPOS

Professor efetivo de Artes na Rede Municipal de Vinhedo-SP. Coordenador de Mídias Digitais na CEFORMI - Central de Formação e Mídias, da Secretaria Municipal de Educação de Vinhedo-SP. Produtor, editor e apresentador do *podcast* HTPÁudio, da CEFORMI. Cocriador, animador, editor e apresentador do canal educativo “Merenda Mental”, disponível no *YouTube*.

Artista visual e participante do Coletivo Olho Latino com diversas exposições no Brasil e no exterior. Atua também como ilustrador e muralista nas horas vagas.

CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS

Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL/Brasil), atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL). Membro do Corpo Docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul (Angola). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2004), Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2008), Doutorado em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (2015) e Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2019). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Formação de Professores, Linguagens Expressivas e Culturas das Infâncias. Coordenador do GEPPECI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (CNPq/CEDU/UFAL), Membro Colaborador no Doutorado do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC/UMinho/Portugal), no grupo "Contextos, quotidianos e bem-estar da criança". Integrante da Frente Nordeste Criança (Representação Alagoas) e componente da Rede Infâncias Negras.

DEISE JULIANA FRANCISCO

Formada em Ciências Humanas e Tecnologias Digitais e em Psicologia. Mestre em Educação e Doutora em Informática na Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora Associada II da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e atua como orientadora no PPGE-UFAL e PPGCTI-UFERSA. Pós-Doutora no PPGFHC/UFBA.

DENIZART FAZIO

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pelo programa Filosofia e Educação da Faculdade de Educação da USP (2019), sob orientação do Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho. Integra o Grupo de Estudos sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo (GEEPC) da FE/USP. Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo. É docente do Centro Universitário São Camilo (SP), na disciplina "Linguagem, Comunicação e Produção de Textos", e tutor em EAD no curso de Pedagogia na mesma instituição. Trabalhou em atividades de educação não formal e extensão universitária no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária, como educador e coordenador de projetos. Atua também como dramaturgo e professor de dramaturgia.

EDUARDO PEREIRA BATISTA

Licenciado em Educação Física (UNICAMP) e Filosofia (USP). Doutor em Filosofia da Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Atua como professor temporário da FE-USP, e professor

efetivo na Educação Infantil, da Rede Municipal de Vinhedo-SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Pensamento Contemporâneo (GEPEC), da FE-USP, e do Grupo Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) - Culturas Infantis, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP).

FABIANA CANAVIEIRA

Professora do Departamento de Educação I e do Programa em Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB –, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Políticas, Culturas e Educação de Crianças Pequenas (LaCria), na UFMA.

FABIANO BERLINI

Graduado em Ciências Biológicas (UNICAMP) e em Pedagogia (UNINTER). Especialista em Arteterapia (Universidade São Marcos), em Pedagogia Espírita (ABPE - Associação Brasileira de Pedagogia Espírita) e em Coordenação de Grupos com base em Psicoterapia Analítica de Grupo pela (SPAG - Sociedade de Psicoterapia Analítica de Campinas). Membro do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (UNESP Araraquara / UNICAMP). Foi membro do Conselho Municipal de Educação de Vinhedo/SP e da Diretoria do Instituto Itacolomi de Vinhedo, e vice-presidente do Centro Espírita Batuira de Vinhedo. Atua como facilitador na formação de "Equipes de Ajuda" (apoio entre pares) em escolas; divulga a Comunicação Não Violenta em escolas, organizações sociais,

universidades e grupos abertos, além de facilitar o desenvolvimento da Comunicação Não-Violenta em percursos com grupos abertos.

FRANKLIN ROOSEVELTH FARIAS COSTA

Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

ISABELA SIGNORELLI FERNANDES

Pedagoga (USP) e mestranda em Scienze Pedagogiche pela Università degli Studi di Torino. Realizou curso de aperfeiçoamento em Arte e Educação na Università degli Studi di Firenze. Participa do grupo de estudos Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Participa também do grupo de estudos e pesquisas sobre homens, masculinidades e educação, HOME. Atua com formação continuada de profissionais da Educação Infantil e atualmente é professora de Educação Infantil no município de Turim, na Itália.

JOÃO LUÍS SILVA

Pedagogo (UNIASSELVI) e mestrando em Educação (ISEP). Especialista em Psicopedagogia Institucional e em Direito das Crianças e dos Adolescentes. É autor do livro *Por infâncias vivas e vividas*, publicado pela Editora Pedro & João. Atua no campo da Educação Infantil desde 2014, estudando sobre o desenvolvimento infantil, a importância do brincar e o papel do professor dentro da educação.

LEILA OLIVEIRA COSTA

Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação (UNICAMP). É especialista em Educação de 0 a 3 anos e Terapeuta Sistêmica Familiar. Trabalhou 18 anos na Educação Infantil como professora. Atuou também na Educação Superior em cursos de Pedagogia e em cursos de Pós-Graduação, com ênfase em Gestão Escolar. É autora de *Educação, Cuidado e Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 anos*, publicado pela Editora SENAC. Iniciou seus estudos sobre a Abordagem Pikler em Budapeste – Hungria, no Instituto Pikler, em 2014. Desde então fez aprofundamentos pela Rede Pikler Nuestra América e Rede Pikler Lóczy France. É integrante do grupo de Estudos sobre a Abordagem Pikler, coordenado pela professora Dra. Sylvia Nabinger. Faz parte do grupo de Indicadores de Subjetividade de Victor Guerra no Uruguay. Desde 2018 coordena e participa do primeiro grupo de Pedagogos Piklerianos em formação no Instituto Emmi Pikler - Hungria.

MÁRCIA VILMA MURILLO

Licenciada em Educação Física e graduada em Pedagogia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Doutora em Educação pela mesma Universidade. Pós-Doutoranda na UNISC. Integrante do Grupo Estudos Poéticos: Educação e Linguagem.

NATHÁLIA MENECHINE DOS SANTOS RODRIGUES

Professora da Rede Municipal de Educação na cidade de Juiz de Fora/MG. Especialista em Educação pela PUC-RS. Psicóloga e Psicanalista. Membro do LEPSI-USP -

Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância- IP/FEUSP

PETERSON RIGATO DA SILVA

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista/UNESP- Rio Claro. Pedagogo e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP. Diretor de creche e pré-escola da rede Municipal de Educação Infantil. Professor Substituto na UNESP-Rio Claro. Militante do Fórum Paulista de Educação Infantil (2018/2022) e MIEIB. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Diferenciação Sócio-Cultural - GEPEDISC/ linha Culturas Infantis e do IMAGO/UNESP.

SANDRA REGINA SIMONIS RICHTER

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora e pesquisadora do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação da UNISC. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISC

SIMONE BERLE

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Educação Infantil do Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense Coluni-UFF.

VANDERLETE PEREIRA DA SILVA

Professora da Universidade do Estado do Amazonas. Atuou como professora e coordenadora pedagógica na

Rede Municipal de Manaus, e integra o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.



É isto, portanto, que tornou possível os encontros de nossa formação continuada e os episódios desse livro: o desejo de esperar a escola da infância; o desejo de partilhar sonhos e ideias que são muito mais antigos que a nossa breve passagem por essa instituição; o desejo de pensar juntos o que temos em comum a fim de tornar a escola da infância, esse lugar que compartilhamos com as crianças, um espaço e um tempo privilegiados para ver, ouvir, tocar e sentir um mundo de coisas que existe entre nós; o desejo de inventar outras formas de habitar esse mundo comum no qual tentamos responder coletivamente a toda sorte de questões éticas, estéticas e políticas, que atravessam todo e qualquer centro de educação infantil.

Eduardo Pereira Batista
Bruno Ribeiro Campos

