

RETRATOS DA
ESCOLA

Dossiê

**Processos educativos
em suas dimensões
éticas, estéticas,
políticas e poéticas**

Seção temática:
Infâncias, Crianças
e Educação Infantil
do e no Campo

52 Entidades Filiadas à CNTE

SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
SINSEPEAP - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
APLB/BA - APLB Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
ASPROLF - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas/Bahia
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso - Bahia
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari
SIMMP/VC/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista – Bahia
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina – BA
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
SAE/DF - Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINDEDUCAÇÃO/MA - Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís
SINPROEEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon/MA.
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul.
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SIMPETE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
APP/PR - APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
APMC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISMMAP - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá/PR
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação.
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria / RS
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí / RS
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas / RS
SINTRAEDS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiranga/RS
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINTEFRAMO/SP - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTEI/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

Revista Retratos da Escola

v.17, n.39, setembro a dezembro de 2023.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2022/2026)

Presidente

Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho (PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes de Carvalho (PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Franklin de Leão (SP)

Secretária de Assuntos Educacionais

Guelda Cristina de Oliveira Andrade (MT)

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luiz Carlos Vieira (SC)

Secretário de Política Sindical

Alessandro Souza Carvalho (CE)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SC)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivone Alves Cruz Almeida (SE)

Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (DF)

Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Sergio Antônio Kumpfer (RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Edson Rodrigues Garcia (RS)

Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton Gomes da Silva (SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam de Mendonça Filho (ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos Bueno do Prado (SP)

Secretária de Combate ao Racismo

Carlos de Lima Furtado (TO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Claudir Mata Magalhães de Sales (ro)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Mário Sergio Ferreira de Souza (PR)

Ana Cristina Fonseca Guilherme da Silva (CE)

Kátia Cilene de Mendonça Almeida (AP)

Guilherme Mateus Bourscheid (RS)

Girlele Lázaro da Silva (AL)

José Valdivino de Moraes (PR)

Antônio Marcos Rodrigues Gonçalves (PR)

Valéria Conceição da Silva (PE)

Raimundo Nonato Costa Oliveira (MA)

COORDENADORAS DO DESPE

Rosane Terezinha Zan (RS)

Aparecida Reis Barbosa (PR)

COORDENADORES DO COLETIVO DA JUVENTUDE

Arnaldo Bruno Lopes Vital (RN)

Luiz Felipe Krehan da Silva (SP)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Marco Antonio Soares (SP)

Ronildo Oliveira do Nascimento (PE)

Doris Regina Acosta Nogueira (RS)

Soraya Maria Cordeiro de Sousa (PB)

Maria Eduarda Quiroga Pereira Fernandes (RJ)

Luiz Fernando de Souza Oliveira (MG)

Sueli Veiga Melo (MS)

Claudio Antunes Correia (DF)

Alex Santos Saratt (RS)

Amarildo Silveira Pereira (MA)

Jonaldo Tomaz da Silva (RN)

Nelson Luiz Gimenes Galvão (SP)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Arnaldo Bruno Lopes Vital (RN)

Iara Gutierrez Cuellar (MS)

Ivanéia de Souza Alves (AP)

Maria Leônia Gomes de Lima (PB)

Ornilo Roberto de Souza (RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Fábio Henrique Oliveira Matos (PI)

Joseilda Vicente Lima Barboza (PE)

Maria Léa Lima de Almeida (PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Juçara M. Dutra Vieira – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Vera Lúcia Bazzo – Universidade Federal de Santa Catarina

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Arminda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Montevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttmann – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouvea de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilisa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Mônica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgas Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarreh Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durli – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clasco, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Angel Duhalde- Ctera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.17, n.39, setembro a dezembro de 2023.

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 17	n. 39	p. 741-1223	set./dez. 2023
--------------	----------	-------	-------	-------------	----------------

© 2023 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Guelda Andrade

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Organização do Dossiê

Nilda Guimarães Alves, Noale Toja e Leonardo Rangel

Organização da Seção Temática

Daniele Marques Vieira, Emilia Peixoto Vieira e Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Copidesque

Marília Mezzomo Rodrigues

Traduções dos resumos

Ti Ochôa (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Foto de Capa

Aurílio Santos

Editoração

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 17, n. 39, set./dez. 2023. – Brasília: CNTE, 2007-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

CONAE 2023/2024: novo marco nas lutas por um Sistema Nacional de Educação 747
Comitê Editorial

DOSSIÊ

Processos educativos em suas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas 751
Nilda Guimarães Alves, Noale Toja e Leonardo Rangel

Ciberdocumentário *AmarElo* como dispositivo de experiências culturais periféricas 757
Rosemary dos Santos, Alexandra Barbosa e Amanda Reis dos Santos

Estética, política e currículo com Jean-François Lyotard 775
Anderson Ignacio Oliveira e Alice Casimiro Lopes

Entre o inteligível e o sensível: a potência dos agenciamentos éticos,
estéticos e políticos em formação continuada de professores/as 795
Hociene Nobre Pereira Werneck, Carlos Pereira de Melo e Janete Magalhães Carvalho

Era uma casa muito engraçada: a persistência da educação rural multisseriada
em Japi/RN 815
André de Souza Soares

Pistas de devir-criança do/da pesquisador/a: linhas de fuga do dispositivo
da redenção 843
Adilson Cristiano Habowski e Cleber Gibbon Ratto

Modos de inventar-praticar currículos e formação docente com vassouras de bruxa 863
Sunamita Souza e Tânia Delboni

Devir-Pele: performances que rasuram currículos 879
Ana Carolina Justiniano e Carlos Eduardo Ferraço

Ecce Femina pela cosmopolítica das linhas: tecendo bordados com mulheres e bruxas e
grãos e animais nas redes educativas 897
Noale Toja, Cláudia Regina Pinheiro Ribeiro Chagas e Leonardo Rangel

Significados culturais da capulana: possibilidades para o ensino de História
Afro-Brasileira e Africana 919
Janete Santos da Silva Monteiro de Camargo, Izaque Pereira de Souza e Teresa Kazuko Teruya

Pela janela da minha casa: experiências de ações curriculares com as artes na pandemia 939
Rafaela Rodrigues da Conceição, Roberta Guimarães Teixeira e Talita dos Santos Malheiros Gregorio

O direito a olhar a partir da ousadia das crianças: compartilhando uma experiência de
“fazersentirpensar” 961
Dagmar de Mello e Silva, Leiliane Domingues da Silva e Tatiana Gonçalves Chaves

SEÇÃO TEMÁTICA

Infâncias, Crianças e Educação Infantil do e no Campo	985
<i>Daniele Marques Vieira, Emília Peixoto Vieira e Fernanda de Lourdes Almeida Leal</i>	
Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas: pertencimento, pluralidade e singularidade	997
<i>Ana Paula Soares da Silva e Maria Carmen Silveira Barbosa</i>	
O Lugar em Narrativas de Crianças do Campo	1017
<i>Elenice de Brito Teixeira Silva, Ana Maria Araújo Mello e Eugênia da Silva Pereira</i>	
Educação do/no campo: experiências multiterritoriais e as especificidades das infâncias	1047
<i>Maria Natalina Mendes Freitas, Eliana Campos Pojo Toutonge e Maria Walburga dos Santos</i>	
Educação Infantil do Campo: diálogos sobre o espaço, o ambiente e a arquitetura escolar	1067
<i>Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, Marlene Oliveira dos Santos e Simone Santos de Albuquerque</i>	
Alteridade e infância: a brincadeira como modo de (re)existência na Educação Infantil do/no campo	1089
<i>Márcia Tereza Fonseca Almeida e Romilson Martins Siqueira</i>	

ESPAÇO ABERTO

Formação e valorização de funcionários/as da educação básica pública: como enfrentar desafios já conhecidos, porém não superados?	1109
<i>Claudecir dos Santos e Jéssica Luana Casagrande</i>	
Poesia de Cordel, a formação de leitores/as e o combate às fake news	1131
<i>Eduardo André Mossin, Giselle Alves Martins e Tiago Ferreira Fernandes</i>	
Reflexões acerca da especificidade da escola: afinal, para que servem as escolas?	1149
<i>Jenerton Arlan Schütz</i>	

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Programa de leitura literária para alfabetização e letramento	1165
<i>Jacqueline de Faria Barros Ramos, Alessandra Furtado de Oliveira e Ruth Maria Mariani Braz</i>	
Ser docente de Educação Física na Educação Infantil: desafios para a prática pedagógica e alternativas para a valorização docente a partir da Rede Municipal de Cariacica, Espírito Santo	1181
<i>Walk Loureiro, Lucas Borges Soeiro, Galdino Rodrigues de Souza e Paulo Pires Queiroz</i>	

AGRADECIMENTO	1209
<i>Pareceristas ad hoc 2023</i>	

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS	1215
---	------

Conae 2023/2024: *novo marco nas lutas por um Sistema Nacional de Educação*

A *Retratos da Escola* apresenta seu último número de 2023 com grande expectativa, pois o Fórum Nacional de Educação – FNE organiza a edição extraordinária da Conferência Nacional de Educação – Conae 2024, um espaço plural que reúne todos os segmentos e setores educacionais do país, para discutir os grandes desafios que temos na construção de políticas educacionais para os próximos anos. O FNE convocou a Conae de forma extraordinária e voltada para a construção de um novo Plano Nacional de Educação – PNE, após a atual gestão do Ministério da Educação – MEC ter restituído sua composição anterior à destituição sofrida em abril de 2017. Uma vez realizadas as conferências municipais ou regionais, distrital e efetivando-se as estaduais, teremos a Conae Nacional no final de janeiro de 2024, o que trará para o Brasil importante contribuição voltada à construção do próximo PNE.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, integrada fortemente nessa mobilização, vislumbra um novo período para a educação brasileira, com participação social e envolvimento de setores comprometidos com o modelo de educação que disputamos – em defesa da educação pública, emancipadora, para todos/as, com gestão pública, laica, gratuita, desmilitarizada e socialmente referenciada. Vale ressaltar que nos sete Eixos Temáticos propostos para a Conferência, os desafios centrais apresentados para as discussões, sinteticamente, tratam de i) Efetivar o PNE como articulador do Sistema Nacional de Educação; ii) Garantir o direito de todas as pessoas à educação de qualidade; iii) Assegurar equidade e justiça social na garantia do direito à educação; iv) Institucionalizar a gestão democrática da educação; v) Valorizar os/as profissionais da educação; vi) Prover o financiamento adequado da educação pública; e vii) Articular a educação ao desenvolvimento socioambiental sustentável (BRASIL, 2023).

Nesta publicação apresentamos inicialmente aos nossos leitores e às nossas leitoras o dossiê *Processos educativos em suas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas*, organizado pelas professoras Nilda Guimarães Alves e Noale Toja e pelo professor Leonardo Rangel. O dossiê reúne artigos que ressaltam dimensões significativas presentes nos processos

educativos do cotidiano do nosso trabalho. Dizem respeito, ou procuram problematizar, nossa relação educativa com o mundo, pois segundo a professora Nilda Alves, é o mundo que nos cria “a partir dos afetos presentes nas redes educativas que formamos e que nos formam” (ALVES, 2015), é o mundo que nos impõe limites, mas também possibilidades. Os diversos artigos apresentados nos inserem em cotidianos escolares e seus múltiplos processos, ressaltando as dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas, numa viagem de leituras que passa por 11 textos e sua apresentação.

A seguir, na seção temática *Infâncias, crianças e educação infantil do e no campo*, são apresentados seis textos que dialogam sobre os direitos e os modos de vida de crianças que residem nos territórios rurais do país. Além de aspectos históricos, políticos e pedagógicos, propiciam uma importante interlocução com outros estudos que estão investigando a temática. A seção foi organizada e apresentada pelas professoras Daniele Marques Vieira, Emilia Peixoto Vieira e Fernanda de Lourdes Almeida Leal.

Abrindo a seção *Espaço Aberto*, o primeiro artigo traz um importante tema num momento de intensa reivindicação dos/das educadores/as em relação à presença dos/as funcionários/as da educação nos espaços escolares. Em *Formação e valorização de funcionárias/as da educação básica pública: como enfrentar desafios já conhecidos, porém não superados?* Claudedir dos Santos e Jéssica Luana Casagrande tratam do tema visualizando políticas educacionais a partir da análise das metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e sua avaliação. O artigo sinaliza especialmente três situações que podem e merecem ser observadas pelos/as profissionais da educação e pela sociedade brasileira. O segundo artigo, *Poesia de Cordel, a formação de leitores/as e o combate às fake news*, escrito por Eduardo André Mossin, Giselle Alves Martins e Tiago Ferreira Fernandes, manifesta a ausência de compreensão sobre a produção e a veiculação das *fake news*, a partir da experiência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. A pesquisa relatada focaliza a produção de uma videoaula sobre a literatura de cordel para debater as *fakes news*. O terceiro artigo da seção, *Reflexões acerca da especificidade da escola: afinal, para que servem as escolas?*, de Jenerton Arlan Schütz, traz reflexões sobre a natureza do conhecimento escolar, que precisa, sobretudo, permitir aos/as estudantes o alargamento dos conhecimentos acerca do mundo para além da experiência cotidiana.

A seção *Relato de Experiência* tem sido muito valorizada pelos/as nossos/as leitores/as professores/as. O primeiro relato refere-se a um *Programa de leitura literária para alfabetização e letramento*, de Jacqueline de Faria Barros Ramos, Alessandra Furtado de Oliveira e Ruth Maria Mariani Braz. Tem por base o dialogismo e a interatividade como mote para a construção do conhecimento. O segundo relato, escrito por Walk Loureiro, Lucas Borges Soeiro, Galdino Rodrigues de Souza e Paulo Pires Queiroz, com o título *Ser docente de Educação Física na Educação Infantil: desafios para a prática pedagógica e alternativas para a valorização docente a partir da Rede Municipal de Cariacica, Espírito Santo*, demonstrou, a

partir da pesquisa, a fragilidade dessa prática pedagógica, apresentando sugestões para sua melhoria.

Agradecemos as colaborações para mais esta publicação da *Retratos da Escola*. O periódico se encontra à disposição de educadoras e educadores para o recebimento de seus trabalhos.

Boa leitura!

Comitê Editorial

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra & OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.) *Nilda Alves: Praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Fórum Nacional da Educação. *Conferência Nacional de Educação 2024 – Documento referência*. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

▶ DOSSIÊ

RETRATOS DA
ESCOLA



Processos educativos em suas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas

 **NILDA GUIMARÃES ALVES***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **NOALE TOJA*****

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **LEONARDO RANGEL*****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador – BA, Brasil.

*em mim / eu vejo o outro / e outro / e outro / enfim dezenas / trens
passando / vagões cheios de gente / centenas // o outro / que há em mim
/ é você / você / e você // assim como / eu estou em você / eu estou nele /
em nós / e só quando / estamos em nós / estamos em paz / mesmo que
estejamos a sós (Paulo Leminski – contranarciso, 1983, p. 12).*

O presente dossiê propõe ressaltar as dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas presentes nos processos educativos cotidianos, apontando para as possíveis articulações nos encontros que fazemos nas/das/com as redes educativas que formamos e nas quais nos formamos (ALVES, 2015). Dessa maneira, buscamos reunir narrativas relacionadas a experiências e encontros que nos levam a *sentir/fazer/pensar* porque estão implicados em redes heterogêneas e dinâmicas de sentidos, movimentando sons, imagens, cheiros, falas, toques, gostos, sabores etc., que forjam acontecimentos nos múltiplos processos curriculares desenvolvidos nos cotidianos escolares. Afinal, “as coisas

* Doutora em Ciências da Educação. Professora emérita da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora emérita pela FAPERJ com exercício no ProPEd/UERJ-campus Maracanã e no PPGEDU/UERJ-campus S. Gonçalo. Pesquisadora sênior do CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. *E-mail*: <nildag.alves@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. Bolsa Pós-doutorado FAPERJ Nota 10. Coordenação de projetos compostos por artes e tecnologias. *E-mail*: <noaletoja22@gmail.com>.

*** Doutor em Educação. Professor de Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica e do Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. *E-mail*: <leonardorangelreis@gmail.com>.

não existem sem o horizonte do mundo e não existe o mundo sem o horizonte das coisas” (CAMINHA, 2019, p. 50).

A arte nos abre para um mundo que não pode ser transparente, como no pensamento, um mundo que se apresenta por “confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciante ao sentido – um si que é tomado, portanto, entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 14). A arte nos abre para que, através do sentir que se imiscui nas coisas, com horizontes estranhos e familiares, e através de nossos corpos, possamos nos conhecer como tecido do mundo, no qual as coisas se encontram de tal forma indivisíveis que não é possível separar o dentro e o fora, mas apontar que os acontecimentos ocorrem nos tantos *dentrofora* (ALVES, 2015) nas/das/com as diversas redes educativas cotidianas que nos transformam.

Desse modo, as redes educativas nos conduzem ao cuidado atencioso com o mundo, através da comunicação perceptiva e imaginativa, apontando que o corpo humano está aí, entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um sentido e o outro, entre uma mão e a outra, afinal, “a escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 51).

Ao destacar as dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas das redes educativas, o presente dossiê problematiza nossa relação com o mundo, já que é o mundo que nos impõe limites e nos apresenta possibilidades, criando-nos a partir dos afetos presentes nas redes educativas que formamos e que nos formam (ALVES, 2015). Assim, este dossiê é um presente, uma composição (TADEU, 2002) de mãos pesquisadoras, *discentesdocentes - praticantespesantes* da educação e da vida; composição de linhas, tecidos e bordados, cartografias de afetos, sensações urbanas, rurais e virtuais.

No artigo intitulado *Ciberdocumentário AmarElo como dispositivo de experiências culturais periféricas*, Rosemary dos Santos, Alexsandra Barbosa e Amanda Reis dos Santos apresentam as potências dos artefatos culturais como dispositivos de conversas que acessam as experiências culturais periféricas contemporâneas. As autoras fazem uso do ciberdocumentário *Emicida: AmarElo – é tudo pra ontem*, de Emicida (2019), com posicionamentos contra narrativas hegemônicas de violência e intolerância, ao mesmo tempo em que defende o antirracismo, o feminismo e o direito às liberdades individuais, em *espaçotempos* virtuais como possibilidade de compartilhamento de modo mais democrático.

Já o texto *Estética, política e currículo com Jean-François Lyotard*, de Anderson Ignacio Oliveira e Alice Casimiro Lopes, se inspira no pensamento de Jean-François Lyotard para defender a opção pelas singularidades e afirmar que a valorização da diferença não significa o abandono da política, apontando para possibilidades de estetização do currículo e estetização das políticas de currículo.

Hociene Nobre Pereira Werneck, Carlos Pereira de Melo e Janete Magalhães Carvalho nos convidam a repensar as políticas meritocráticas que aliançam processos de formação continuada à progressão funcional de professores/as, dissociando-os/as da educação da sensibilidade. Dessa maneira, no texto *Entre o inteligível e o sensível: a potência dos agenciamentos éticos, estéticos e políticos em formação continuada de professores/as*, as autoras e o autor argumentam a favor da formação baseada na relação entre o inteligível e o sensível, apostando numa educação ampliada que enlaça as dimensões éticas, estéticas, políticas, movimentando os modos de vida dos/das professores/as e fortalecendo um corpo docente coletivo, inventivo e problematizador dos processos cristalizados.

Em *Era uma casa muito engraçada: a persistência da educação rural multisseriada em Japi/RN*, André de Souza Soares apresenta os desafios acerca do funcionamento da educação rural na etapa dos anos iniciais, em Japi/RN, no contexto pós-pandemia da Covid-19 (2021-2022). O autor busca aguçar os sentimentos e pensamentos relativos às escolas rurais isoladas e precárias de nosso tempo, ainda imersas numa bruma silenciosa, criando narrativas mobilizadas por imagens, falas de docentes, criações, toques e gestos que clamam por ação, reação e visibilidade.

Pistas de devir-criança dolda pesquisador/a: linhas de fuga do dispositivo da redenção, de Adilson Cristiano Habowski e Cleber Gibbon Ratto nos brinda com a importância de recuperar as brincadeiras ancestrais e tradicionais como *espaçostempos* de experimentações dentro das escolas, para criar novas conversas com o brincar a partir dos usos das tecnologias digitais. As noções conceituais do trabalho derivam da perspectiva genealógica criada por Michel Foucault, afirmando o brincar junto das/com as crianças como aberturas de espaço para devir-criança, atualizando e inventando mundos.

Modos de inventar-praticar currículos e formação docente com vassouras de bruxa, de Sunamita Souza e Tânia Delboni, aposta nas poéticas e estéticas da pesquisa como invenção e prática-política de experimentação de outros modos de *pensar-fazer* currículos e formação docente, trazendo os movimentos micropolíticos que resistem aos mecanismos de hegemocratização da educação e potencializam um currículo inventivo, forjado nos cotidianos das escolas. A pesquisa movimenta-se no encontro com a filosofia da diferença, utilizando a cartografia rizomática como abordagem metodológica, possibilitando *vaguear-voar* em vassouras de bruxa para transitar por um campo de forças que destitui a representação e a forma, apostando na formação docente como lugar de invenção e resistência aos modos de viver subordinados à lógica do capital.

Devir-Pele: performances que rasuram currículos experimenta a performance no campo da educação como invenção de currículos cujas criações fazem surgir novas peles, constituindo-se como efeitos das insurreições que desfazem versões oficiais. Dessa maneira, Ana Carolina Justiniano e Carlos Eduardo Ferraço discutem a possibilidade de trazer a criação como pele, forjando existências fugidias, provisórias e problematizando as performances como imanências que acontecem nos fluxos cotidianos. A autora e o autor

ressaltam a força política da escola pública na criação de performances que se inventam em diversas redes educativas ao potencializarem a criação como forma de resistir coletivamente.

Em *Ecce Femina pela cosmopolítica das linhas: tecendo bordados com mulheres e bruxas e grãos e animais nas redes educativas*, Noale Toja, Claudia Regina Pinheiro Ribeiro Chagas e Leonardo Rangel procuram poetizar as noções de linhas, pontilhados e movimentos, com uma trama formada a partir de Nilda Alves, Tim Ingold e Jan Masschelein, entre outras e outros. Buscam compreender como é possível conceber as redes educativas por meio da cosmopolítica das linhas, agregando os movimentos realizados por mulheres, bruxas, animais e grãos. Dessa maneira, as autoras e o autor sugerem que seguir as linhas facilita compreender e experimentar as potências dos variados encontros nas intensidades das diversas linhas emaranhadas que nos ‘formam’ e que ajudamos a transformar.

Janete Santos da Silva Monteiro de Camargo, Izaque Pereira de Souza e Teresa Kazuko Teruya, em *Significados culturais da capulana: possibilidades para o ensino de História Afro-Brasileira e Africana*, investigam o significado desse artefato na cultura moçambicana, sua origem, seus usos e a produção de sentidos culturais e artísticos, tornando o tecido capulana um artefato curricular, mostrando-o como dispositivo para efetivação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica. As autoras e o autor evidenciam as tramas criadas em torno do tecido, pois são diversos os modos de uso realizados por homens e mulheres nos cotidianos dos povos que habitam o continente africano.

Em *Pela janela da minha casa: experiências de ações curriculares com as artes na pandemia*, Rafaela Rodrigues da Conceição, Roberta Guimarães Teixeira e Talita dos Santos Malheiros Gregorio fazem a junção das narrativas de três educadoras/pesquisadoras acerca de ações curriculares com as artes durante o período pandêmico (2020-2022), evidenciando a potência das artes e dos artefatos culturais no *fazerpensar* o currículo escolar para além de fundamentalismos pedagógicos, regulações e normatividades. As autoras contam com caminhos traçados pela arte como potência dos modos de *fazerpensar* os currículos.

O dossiê se encerra com *O direito a olhar a partir da ousadia das crianças: compartilhando uma experiência de “fazersentirpensar”*, de Dagmar de Mello e Silva, Leiliane Domingues da Silva e Tatiana Gonçalves Chaves, que apresentam a pesquisa pautada no projeto *Produzindo Ambientes Multiletrados na Escola*. O texto é um convite a *sentirpensar* a ousadia de uma educação ‘menor’ na educação escolarizada, a partir da experiência numa escola pública de ensino fundamental na comunidade da Mangueira, RJ.

Boa leitura-experimentação!

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra & OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.) *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CAMINHA, Iraquitán de Oliveira. *10 lições sobre Merleau-Ponty*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- LEMINSKI, Paulo. *Caprichos e relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosacnaify, 2014.
- TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição – Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002.

Ciberdocumentário *AmarElo* como dispositivo de experiências culturais periféricas

The cyber documentar *AmarElo* as a device for peripheral cultural experiences

Ciberdocumental *AmarElo* como dispositivo para experiencias culturales periféricas

 ROSEMARY DOS SANTOS*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 ALEXSANDRA BARBOSA**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 AMANDA REIS DOS SANTOS***

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta o ciberdocumentário *Emicida: AmarElo – é tudo pra ontem*, de Emicida (2019), como dispositivo de experiências culturais periféricas contemporâneas. Essa produção audiovisual se insere num contexto em que muitos/as artistas se posicionaram contra narrativas hegemônicas de violência e intolerância, defendendo o antirracismo, o feminismo e o direito às liberdades individuais, em *loci* virtuais, com grande capacidade de compartilhamento de ideias. Esses discursos, historicamente situados, contribuem para lançar luz sobre a atualidade, incluindo a circulação *online* de informações e

* Doutora em Educação. Professora do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura. Site: <educiber.pro.br>. E-mail: <rose.brisaerc@gmail.com>.

** Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura. E-mail: <b.s.alexandra@gmail.com>.

*** Mestre em História Comparada. Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura. E-mail: <mandareids@gmail.com>.

conhecimento. *AmarElo* é aqui escrutinado, no campo da Educação, à luz da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998) e das noções de experiência, resistência, cotidianos, artefatos culturais (CERTEAU, 2014) e *habitus* (BOURDIEU, 1989), buscando responder como um *praticante cultural* singular – Emicida – insere-se em uma rede de conexões ampla da periferia paulista; e como esta permeia a luta antirracista no país, além de buscar a intencionalidade histórico-cultural do lançamento de *AmarElo*.

Palavras-chave: Cíbercultura. Ciberdocumentário. Periferias. Processos educativos. Cotidianos.

ABSTRACT: This article presents the cyber documentary *Emicida: AmarElo – é tudo para noite*, by Emicida (2019), as a device for contemporary peripheral cultural experiences. This audiovisual production is part of a context in which many artists have positioned themselves against hegemonic narratives of violence and intolerance, defending anti-racism, feminism and the right to individual freedom in virtual locations with a great capacity for sharing ideas. These historically situated discourses contribute to shedding light on current affairs, including the online circulation of information and knowledge. *AmarElo* is scrutinized here in the field of Education in the light of multi-referentiality (ARDOINO, 1998) and the notions of experience, resistance, everyday life, cultural artifacts (CERTEAU, 2014) and *habitus* (BOURDIEU, 1989). The aim is to answer how a singular *cultural practitioner* – Emicida – is part of a broad network of connections in the peripheral areas of São Paulo and how this permeates the anti-racist struggle in the country in addition to understanding the cultural-historical intentionality of the release of *AmarElo*.

Keywords: Cyberculture. Cyber documentary. Peripheries. Educational processes. Daily life.

RESUMEN: Este artículo presenta el ciberdocumental *Emicida: AmarElo – é tudo pra ontem*, de Emicida (2019), como dispositivo para experiencias culturales periféricas contemporáneas. Esta producción audiovisual se enmarca en un contexto en el que muchos/as artistas se posicionaron contra las narrativas hegemónicas de violencia e intolerancia, defendiendo el antirracismo, el feminismo y el derecho a las libertades individuales, en *loci* virtuales, con gran capacidad para compartir ideas. Estos discursos, situados históricamente, contribuyen a arrojar luz

sobre la actualidad, incluida la circulación en línea de información y conocimiento. *AmarElo* se analiza aquí, en el campo de la Educación, a la luz de la multirreferencialidad (ARDOINO, 1998) y de las nociones de experiencia, resistencia, vida cotidiana, artefactos culturales (CERTEAU, 2014) y *habitus* (BOURDIEU, 1989), buscando responder como un *practicante cultural* singular –Emicida– forma parte de una amplia red de conexiones en la periferia de São Paulo; y cómo esto permea la lucha antirracista en el país, además de buscar la intencionalidad histórico-cultural del lanzamiento de *AmarElo*.

Palabras clave: Cibercultura. Ciberdocumental. Periferias. Procesos educativos. Vida diaria.

Introdução: “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje” - notas preliminares sobre um ciberdocumentário polissêmico e polifônico

“**E**xu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”: a partir desse ditado iorubá, Alexandra Garcia, Maria Moreira e Carlos Amorim (2023) nos convocam a refletir sobre o posicionamento político-epistemológico-metodológico nas pesquisas em Educação:

O deslocamento temporal e perceptivo que os modos de *sentirpensar* o mundo em racionalidades não ocidentais traz, particularmente no que esse ditado expressa, fala um pouco sobre as utopias que praticamos ou buscamos pôr em movimento com os conhecimentos produzidos nas pesquisas e aqui convocados pelo ato de narrar (GARCIA, MOREIRA & AMORIM, 2023, p. 3).

Na busca por repensar as ideias hegemônicas sobre o que se considera conhecimento, as formas como é produzido e legitimado pela ciência moderna, a multirreferencialidade – abordagem que aqui utilizamos – procura uma

leitura plural de seus objetos práticos e/ou teóricos, sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas, quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referenciais distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

A abordagem multirreferencial nos leva a *ver/sentir/pensar/ouvir* e incorporar a diversidade existente nos cotidianos e na produção de saberes, expressa nas mais variadas formas – sons, imagens, vídeos, narrativas e afins – com as quais buscamos dialogar para compreender os fenômenos da cultura contemporânea e as formas de construção do conhecimento, que se dão de modo complexo.

A frase que inicia este artigo, sucinta, de forte caráter simbólico e metafórico, é também a que abre o documentário *Emicida: AmarElo – é tudo pra ontem*,¹ cuja narrativa audiovisual será a peça central deste estudo. Dirigido por Fred Ouro Preto, produzido por Evandro Fióti e lançado na plataforma de *streaming Netflix* em 2020, *AmarElo* ambienta o processo de elaboração de uma das apresentações recentes mais emblemáticas do *rapper* Emicida, realizada no Theatro Municipal de São Paulo em 2019. A frase, vale notar, é permeada de religiosidade e conexão com *espaçotempos* (ANDRADE, CALDAS & ALVES, 2019, p. 19-45) para além do vivido pela temporalidade ocidental: na mitologia iorubá, o episódio ali brevemente descrito remete ao orixá Exu, aquele capaz de reinventar a memória, reinterpretar o passado e subverter o tempo.

A escolha do título desta seção não se deu, pois, ao acaso, nem no contexto do documentário, nem no presente artigo: a cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais, tem suscitado novas relações entre os meios informacionais e a vida social (SIBILLIA, 2016), que se movimentam de modo polissêmico e polifônico. Por isso, não se pode compreender seus paradoxos, potencialidades e dilemas desprezando-se os fenômenos da cibercultura. Nesse sentido, cabe-nos questionar: em que medida as mídias digitais em rede se configuram como um novo paradigma comunicacional? Como elas afetam os *cotidianos* e as *experiências* (CERTEAU, 2014; FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2018; PAIS, 1993) dos/das usuários/as? Seriam elas capazes de criar condições de *resistência* em estruturas histórico-culturais enraizadas nesses mesmos cotidianos, como o racismo e a misoginia estruturais, ou pelo contrário, contribuem para seu aprofundamento? Que fenômenos sociais e dialógicos têm emergido deles? Mais precisamente, como lutas sociopolíticas interseccionais,² que abrangem opressões relacionadas a gênero, classe e raça, por exemplo, podem ser observados nesses *espaçotempos* outros? São questões, pois, profusamente colocadas pelo grupo de pesquisa *Educiber* (Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura), sobre as quais se discorrerá aqui.

Partiremos da prerrogativa de que *AmarElo* é não só um veículo de entretenimento de uma plataforma de *streaming*, mas também pode ser entendido como um *artefato cultural* do tempo presente (FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2018, p. 56; ALVES, 2003, p. 68-72) pelas seguintes razões: por sua preocupação em relatar, por uma perspectiva afrocentrada, experiências periféricas de resistência na atualidade a partir de um lugar de exclusão sociorracial (o Theatro Municipal)³ – proposta potente e carregada de originalidade; pela exploração de problemáticas cotidianas, como racismo geográfico, luta feminista negra e luta por saúde mental; pelo resgate da memória afrocentrada no campo das artes, com destaque para a música popular; e pelo diálogo com outras temporalidades, buscando conexões entre eventos e personagens históricos/as que expliquem a perseverante situação de opressão interseccional de gênero, raça e classe no Brasil.

Em segundo lugar, ainda seguindo a perspectiva do *artefato cultural*, considera-se que *AmarElo* pertença mais especificamente ao gênero do *ciberdocumentário*. Isso porque,

diferentemente do gênero analógico dos documentários⁴, teve como meio de divulgação uma plataforma de *streaming* de grande porte – a *Netflix* – e foi estruturado por tecnologias digitais em rede, na relação cidade-ciberespaço, o que configura a cibercultura e o prefixo *ciber*. O fato de estar contextualizado em um meio informacional digital possibilita *usos*, no sentido ceriteuniano, por parte da audiência que não existiam anteriormente, como a interatividade em tempo real com seu conteúdo, o compartilhamento de opiniões nas redes sociais, a remixagem de alguns de seus trechos com outros vídeos e a atribuição de conceitos pelos/as usuários/as, que ajudam a plataforma a entender o conteúdo como relevante ou não. Além disso, a própria internet possibilita sua divulgação de forma mais veloz e direcionada a um público específico. Por esses motivos, portanto, parte-se aqui da prerrogativa de que seu gênero é o ciberdocumentário.

Tendo em vista sua narrativa, a interpretação de *AmarElo* no presente artigo contará com a instrumentalização dos conceitos de *experiência*, *resistência* e *cotidiano* (CERTEAU, 2014); de *habitus* (BOURDIEU, 1989); e de *redes educativas* (ALVES, BERINO & SOARES, 2012, p. 50-54, 57) – caros às pesquisas cotidianistas em Educação. Essas categorias serão utilizadas para compreender as escolhas e a intencionalidade da narrativa do documentário a partir de algumas cenas pré-selecionadas.

Isso posto, partiremos das seguintes questões: Como um praticante cultural⁵, Emicida, insere-se em uma rede de conexões mais ampla, da periferia paulista? Como, por sua vez, esta rede permeia a luta antirracista no país? Qual terá sido a intencionalidade histórico-cultural do lançamento de *AmarElo*? Como a circulação do ciberdocumentário se entrelaça às redes sociais? Por fim, qual a motivação e o impacto do lançamento do documentário homônimo de um dos discos mais populares da carreira de Emicida?

Com essas problemáticas em vista, pretende-se demonstrar aspectos da polissemântica e da polifonia do ciberdocumentário em questão, além da tessitura dos múltiplos *espaços-tempos* nele presentes, a fim de destacá-lo como um artefato cultural de grande relevância.

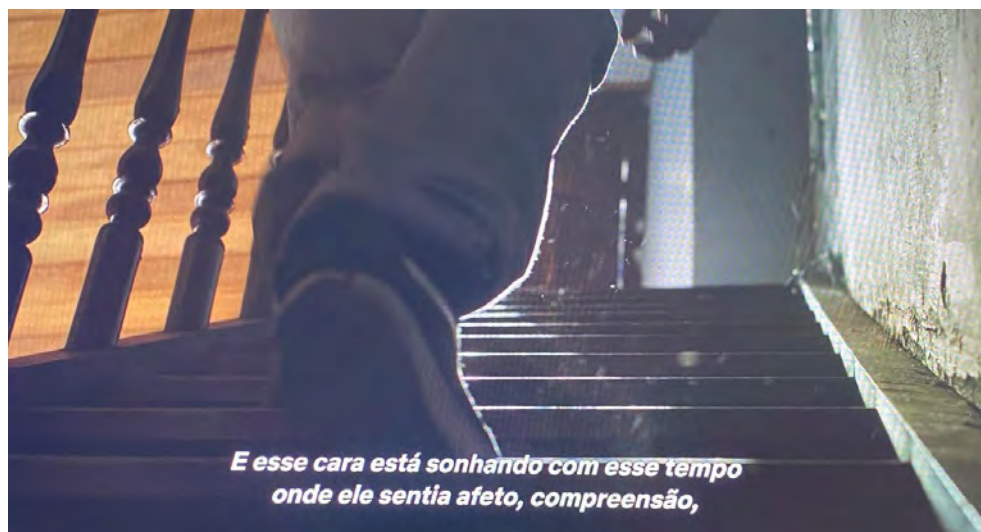
“É tudo pra ontem”: os *espaçostempos* de um ciberdocumentário

Como lembrado no início do artigo, a frase *Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje* não só serve para introduzir *AmarElo* como também se configura como eixo orientador de sua narrativa. Muito simbolicamente, o *rapper* Emicida protagoniza, como personagem central e narrador, parte da própria apresentação no Theatro Municipal de São Paulo, em 2019, para tecer inúmeras redes educativas, que abrangem desde sua trajetória de vida até o retorno ao passado colonial brasileiro. Tal entrelaçamento não se dá de forma aleatória: a todo momento, suas vivências como homem negro periférico da maior cidade do país embricam-se com as de outros artistas da indústria fonográfica e com o nosso próprio passado escravocrata.

Não à toa, logo nos minutos iniciais de *AmarElo*, é feita uma digressão ao ano de 1888, no qual foi decretada a Lei Áurea, para desmistificar a ideia de um evento fundador da liberdade para os/as ex-escravizados/as. Pelo contrário, é mostrado como resultado de décadas de lutas de pessoas negras, muitas vezes apagadas da história do país. Por isso, Emicida lembra: “Não sinto que *vim*: sinto que *voltei*” (AMARELO, 2020, 1min1s; grifos nossos) – verbos estes que sublinham a intrincada relação entre passado e presente que permeia todo o ciberdocumentário e atribui uma camada extra de sentido ao seu subtítulo: *é tudo pra ontem*.

Como previamente comentado, *AmarElo* é uma produção *polissêmica* e *polifônica* desde seu título: evocado como a cor da alegria e da felicidade – assim como a de Oxum⁶. A produção também mescla o verbo *amar* com o substantivo *elo*, cujo simbolismo é explicitado ao longo dos três atos que compõem o caso estudado. O *rapper* faz inúmeras referências à ancestralidade e ao legado afrobrasileiro que o precederam, os quais serviram para constituir sua própria subjetividade e identidade. De igual modo, os sentimentos de *amor* e *afeto* são evocados a todo momento como instrumentos de luta, resistência e *união*, não só nas falas presentes no documentário, mas também em diversas canções do álbum homônimo, lançado em 2019.

Figura 1: Cena do ciberdocumentário *AmarElo*



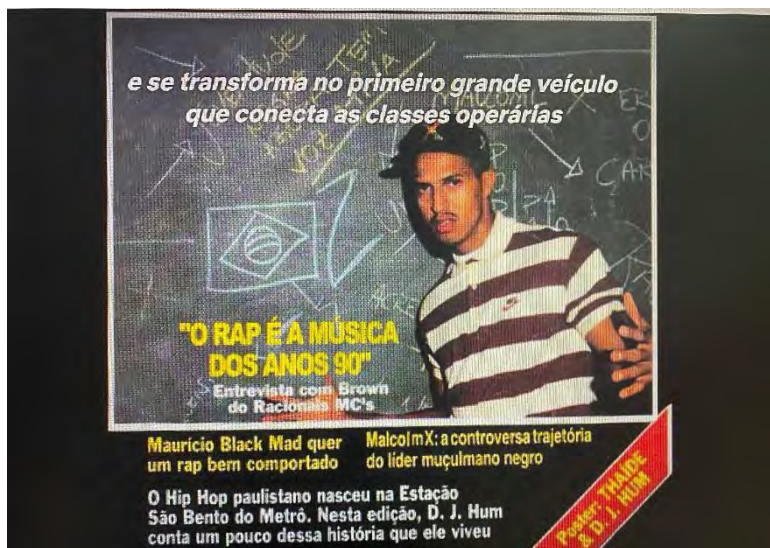
Fonte: EMICIDA: *AmarElo* – *É tudo pra ontem*, 2020; 12min36s.

É precisamente a partir deste recurso, isto é, da exploração dos vários sentidos do título, que a *polifonia* emerge: tanto os depoimentos pessoais de Emicida quanto sua narração procuram enfatizar que sua música é resultado de participações diversas – de ancestrais e outros indivíduos inseridos no meio das artes. Não à toa, uma série de cantores/as, compositores/as e outros/as artistas foram convocados/as a compor *AmarElo*, entre os/as quais: MC Tha, Pablllo Vittar, Majur, Wilson das Neves, Zeca Pagodinho e Fernanda Montenegro

– fora a menção a intelectuais como Angela Davis, Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Luis Gama, Marielle Franco. Assim, o passado é sempre *presentificado*.

É importante ressaltar aqui o valor que a história tem na tessitura dessa narrativa. Não por acaso, *AmarElo* é introduzido também com uma frase de Mário de Andrade, símbolo do Modernismo e da *invenção* de uma nova tradição para o país: “os curiosos terão o prazer em descobrir minhas conclusões, confrontando obra e dados. Para quem me rejeita, trabalho perdido explicar o que, antes de ler, já não aceitou” (Pauliceia Desvairada, 1922 *apud* AMARELO, 2020, 0min16s). A historicidade do *rap* é, então, ressaltada a partir desse movimento inventivo e criativo, que buscou referências não só no hip-hop, no *blues* e no samba, mas também no *break* e no *grafitti* como formas de expressão cultural da juventude periférica em São Paulo (CASANOVA, 2016, p. 2-3). Acabou se tornando, apesar do elitismo da indústria fonográfica das décadas de 1980 e 1990, símbolo de resistência e catarse da classe operária, como mostrado no ciberdocumentário.

Figura 2: Cena do ciberdocumentário *AmarElo*



Fonte: EMICIDA: *AmarElo – É tudo pra ontem*, 2020; 03min25s.

A partir dessa digressão, a emblemática apresentação é justificada como o resultado de um assentamento de lutas pretéritas de outros/as homens e mulheres afrodescendentes no país. Emblemática porque o *locus* do espetáculo não se deu a esmo, e sim como escolha deliberada de um dos espaços mais elitistas e excludentes da capital paulistana. Diversas vozes e personagens atestam esse fato: a própria avó de Emicida, octogenária, não havia sequer visitado o teatro. Como o *rapper* destaca: “futuros advogados e presidentes do país estarão sentados ali [na plateia]” (AMARELO, 2020, 5min26s - 5min32s), indicando um forte senso de mudança social.

Figura 3: Cena do ciberdocumentário *AmarElo*



Fonte: EMICIDA: *AmarElo – é tudo pra ontem*, 2020; 5min29s; 5min33s.

Além disso, a materialidade da própria capital paulista se deu com as vivências, vozes e trabalho negros/as. Uma vez mais evocando o texto do próprio ciberdocumentário, Emicida destaca: não há, no entorno ou na própria estrutura do Theatro Municipal “nenhuma viga, parede, escritório, ponte ou prédio importante que não tenha sido tocado por uma mão negra” (AMARELO, 2020, 18min53s – 19min03s) – e não apenas com trabalho braçal, mas também com trabalho intelectual e inventivo. Mais um nome vem à tona nessa altura do enredo, para se integrar à sua polifonia: o de Tebas, um escravizado do século XVIII que teve sua identidade apagada dos anais da história de São Paulo, apesar de ter se revelado pioneiro na arquitetura da cidade. Foi ele o responsável, por exemplo, pela renovação estilística pela qual a capital passou nesse século, sendo de sua autoria a construção das torres da capela da Igreja do Carmo e da antiga Catedral da Sé.

O conceito de *habitus* definido na obra de Pierre Bourdieu continua sendo relevante para explicar essa limitação de certos espaços públicos a determinados grupos sociais e étnico-raciais: é uma categoria que pressupõe a incorporação do social no indivíduo, determinando suas ações num limite conjuntural, isto é, num recorte temporal e geográfico específico. Entende-se, com isso, que o/a sujeito/a não age autonomamente, mas dentro de um conjunto de possibilidades e regras sociais espacial e temporalmente limitadas. Assim, mesmo transgredindo, o indivíduo continuaria agindo *dentro de possíveis* e de acordo com certas situações. Desse modo, na perspectiva de Bourdieu, o *habitus* é “um sistema de disposições, tendências incorporadas pelos atores, decorrentes da especificidade do processo de socialização por eles percorrido” (LANDINI; PASSIANI, 2007, p. 4, BOURDIEU, 1989, p. 23, 61, 82-83, 91), representando o capital cultural incorporado no indivíduo; por isso mesmo, é arbitrário, resultado do jogo social, das redes de relação.

Assim, dada certa condição objetiva, o/a praticante responde, age e toma atitudes dentro de certos limites sociais, espaciais, temporais etc; logo, é, ao mesmo tempo, um substrato e também produto dessas relações, que direcionam práticas e aspirações individuais. Dessa forma, os/as agentes acabam reproduzindo (mimetizando) certas disposições. Isso não significa, no entanto, que o *habitus* congele as práticas ou denote que o indivíduo

não teria autonomia nem possibilidade de transgredir – pelo contrário: Bourdieu salienta que a categoria é sempre consciente, relacional e estratégica, ou seja, responde a cada relação específica com outros indivíduos, a cada campo em que o/a sujeito/a está inserido/a, a cada ‘nó’ que forma a rede de relações sociais.

Existe, pois, uma potência em se apropriar dos espaços culturais interditados à população negra paulistana. Como destaca Emicida em um discurso à sua equipe antes do espetáculo: “Essa é nossa forma de dizer para quem tem uma origem que nem a nossa que esse lugar é deles; que a gente precisa, sim, ocupar esse tipo de ambiente” (AMARELO, 2020, 5min08s – 5min19s). Vale ressaltar que o mês do espetáculo também foi carregado de significados: segundo consta no *site* do Theatro Municipal, o *show* fez parte das ações em comemoração ao Mês da Consciência Negra, promovidas pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo⁶ – sem mencionar o valor dos ingressos, vendidos a preços populares, a fim de incentivar que indivíduos de baixa renda pudessem compor o público.

Ademais, ainda se valendo dos múltiplos *espaçotempos* evocados no ciberdocumentário, é digno de nota que *AmarElo* finda com os efeitos nefastos da pandemia para as populações negras periféricas. Como amplamente mostrado pela grande mídia e por pesquisadores/as (ALMEIDA, 2019; RIBEIRO, 2018; LEMOS, 2022), parece claro que existe uma relação causal entre o resultado de todo um assentamento histórico de exclusões e opressão e o fato de o maior número de vitimados pela Covid-19 ser negro. Afinal, após a abolição, o Estado brasileiro negou aos ex-escravizados postos de trabalho bem remunerados, socialmente prestigiosos e locais salubres para viverem, além de pouco ter feito para que o racismo estrutural tivesse suas bases balançadas. Alguns exemplos dessa causalidade podem ser extraídos do próprio ciberdocumentário: a formação das comunidades de São Paulo, ainda no século XIX; a Gripe Espanhola (1919); e a Lei da Vadiagem (1941), que, vale notar, foi instrumentalizada para criminalizar o samba durante a Primeira República e a Era Vargas. Evidentemente, a temporalidade que separa 2020 e 1888 é extensa, mas explica, na longa duração, os deletérios efeitos da pandemia em relação à população negra.

Por fim, ainda no campo da *polifonia*, é importante lembrar da referência sutil, em *AmarElo*, ao movimento da poesia marginal, fecundo na década de 1970, cujos alicerces repousaram na tentativa de vários artistas em dar visibilidade aos aspectos do cotidiano. De linguagem coloquial, direta e próxima à dicção popular das periferias dos grandes centros urbanos, o movimento buscou maior liberdade de composição, interdiscursividade e intertextualidade. Marcada pelo legado de Paulo Leminski, entre vários/as outros/as, é válido lembrar que a poesia marginal foi contemporânea à ascensão do *hip-hop* na capital paulista, movimento que veio justamente a originar o *rap* na década de 1980, capitaneado por grupos como o Racionais MCs e seguido por outros, como MV Bill, Facção Central, Realidade Cruel e Planet Hemp. Aliás, o próprio poeta curitibano possui um poema homônimo ao documentário aqui estudado: *amar é um elo / entre o azul / e o amarelo* (LEMINSKI, 1994, p. 126). Vinte dias antes da emblemática apresentação no Theatro

Municipal e quatro dias após o lançamento do álbum, Emicida postou em sua página do Instagram uma montagem trazendo uma foto e o *haikai* de Leminski, fazendo alusão ao poema que inspirou seu trabalho.⁷

Toda concatenação de eventos e personagens parece ter sido, pois, minuciosamente pensada, a fim de explicitar e explorar essa *polifonia* e as múltiplas interpretações que podem ser extraídas de *AmarElo*. Afinal, “a vida só vale a pena quando a gente se relaciona, a gente se encontra” (AMARELO, 2020, 1h14min25s), afirma o *rapper* nos minutos finais do documentário. Portanto, Fred Ouro Preto (diretor), Evandro Fióti (produtor), Toni C (roteirista), Felipe Campos (pesquisa) e o próprio protagonista do documentário, Emicida, fazem transparecer, a todo momento, uma aguçada consciência histórico-cultural. Por isso, pode-se aqui argumentar que *AmarElo* é um recurso educativo audiovisual de extrema relevância, graças ao seu enredo polissêmico, polifônico, crítico, rico na utilização de documentos históricos e explorador de *espaçostempos* plurais.

A invenção biográfica ou a metáfora das redes: a trajetória de Emicida como praticante cultural em um mundo conectado

Em 1986, foi lançado nos *Actes de la recherche en sciences sociales* um artigo marcante sobre o estatuto das biografias na História, escrito pelo sociólogo Pierre Bourdieu: *A ilusão biográfica*. Apenas seis anos antes, foi lançado, também na França, o emblemático *A invenção do cotidiano*, resultado de uma pesquisa de fôlego encomendada na década de 1970 pelo *Centre de Sociologie de l'Innovation* – CSI da *École Nationale Supérieure des Mines de Paris*, a fim de fomentar o desenvolvimento da cultura no país. O primeiro volume foi organizado por Michel de Certeau e o segundo foi escrito com o apoio de Luce Giard e Pierre Mayol. Entre os inúmeros paralelos e os diversos pontos de contato já realizados sobre esses trabalhos, importa notar o sintoma de seu aparecimento: era uma época de reinvenção da historiografia e das ciências sociais – isto é, entre as décadas de 1970 e 1980 –, fruto da necessidade de sobrevivência de ambas as disciplinas. Os/As *atores/atrizes sociais*, o agenciamento dos indivíduos *em suas práticas cotidianas* e a capacidade de gerar resistência às estruturas sociais de um ponto de vista criativo passaram então a ser privilegiados no âmbito desse campo, gerando impactos que podem ser sentidos até hoje em pesquisas das chamadas ‘Humanidades’.

A noção de indivíduo *ordinaire*, comum, passou a concorrer com a tradicional valorização das explicações macro-históricas e estruturais. Com focos de interesse na França e na Itália, a noção de indivíduo e da micro-história, por exemplo, engendraram clássicos como *A herança imaterial* (1985), *O retorno de Martin Guère* (1983), *O queijo e os vermes* (1976), entre outros. Por sua vez, já na década de 1990, esses títulos suscitaram teorias e métodos mais *globais*, em *rede*, nos quais as múltiplas relações sociais em que um indivíduo

está inserido – e como estas influencia seu agenciamento – foram se transformando cada vez mais em objeto de escrutínio por parte dos/das pesquisadores/as. Não à toa, noções como as de *entrelaçamento*, *redes* e *imbricação* foram cada vez mais incorporadas à semântica acadêmica. Digno de nota, por fim, é que esse processo de mudanças epistemológicas acompanhou o próprio enraizamento da internet, as rápidas alterações dos meios de comunicação e das conexões globais entre indivíduos de todo o planeta.

O objetivo do preâmbulo acima, evidentemente, não é resumir ou esgotar as possibilidades de interpretação de tais mudanças epistemológicas dos últimos cinquenta anos, mas apenas sobrevoar uma *tendência* a conferir importância ao cotidiano, às agências individuais e aos jogos de escala nas pesquisas científicas, como forma de leitura da complexidade da realidade. Minúcias como a hermenêutica desses trabalhos, suas diferenças e aproximações serão, pois, deliberadamente deixadas de lado. Acredita-se que o próprio interesse contemporâneo por essas vidas *ordinaires*, cujas raízes podem ser mapeadas na academia, desembocou no atual fenômeno das redes sociais e dos *reality shows*, como será argumentado adiante. No entanto, o que importa aqui, por ora, é que permanece sendo um desdobramento da discussão dos *espaçostempos* plurais e não lineares, como comentado anteriormente.

Dito isso, os dois primeiros trabalhos acima referenciados – o de Bourdieu e o de Certeau –, apesar de amplamente referenciados nas últimas décadas, ainda servem como subsídio para entender um ciberdocumentário como *AmarElo* e sua importância histórico-cultural: afinal, nele não é apenas a trajetória de Emicida que está em jogo, mas também o modo como ela *se imbrica* às de outros/as artistas, sujeitos/as entendidos/as como negros/as e periféricos/as, bem como com o próprio passado brasileiro escravista, o contexto de surgimento do samba enquanto produto cultural das massas silenciadas pelo Estado e, mais tarde, sua influência na consolidação do *rap* nas periferias das grandes metrópoles.

Intimamente relacionado à ideia acima repousa o sentido de *invenção* no trabalho de Certeau, não como um conceito inserido no campo da ficção, mas como um olhar atento, historicamente situado, a um escopo da realidade ignorado por séculos pela pesquisa científica. *Inventa-se* um cotidiano enquanto *locus* de resistência cultural e criativa da vida rotineira. Pode até haver, nesse sentido, uma *estrutura* introjetada em cada indivíduo no que diz respeito às normas sociais, mas há também espaço para os *usos* e as *táticas* feitas a partir delas. No que diz respeito ao modo como *narrá-las*, essa mesma noção de ‘invenção’ se mostra fundamental: isso porque no ato de relatar sua trajetória, sua rede de conexões e suas plataformas de luta social, *eventos* autobiográficos e da história nacional são *deliberadamente pré-selecionados*, e outros, por sua vez, silenciados, muitas vezes sem preocupação cronológica, a fim de gerar uma narrativa coerente com os objetivos da mensagem que se deseja transmitir (SANTOS, 2019, p. 94). Nessa seara, pode-se mencionar o que indica Bourdieu em *A ilusão biográfica*: o relato de vida público acaba sendo uma espécie de modelo de representação de si, um *discurso* dotado de lógica e objetivos

de veiculação, e não necessariamente uma *trajetória* bem delimitada, com início, meio e fim. Antes, “os acontecimentos biográficos se definem como *colocações e deslocamentos* no espaço social”, carregados de juízos de valor, ainda que situados em relações objetivas entre sujeitos (BOURDIEU, 2006, p. 188-190). No limite, *AmarElo* não deixa de ser uma “criação artificial de sentido”; uma “ilusão retórica” dentro de um “espaço de possíveis” (BOURDIEU, 2006, p. 184-185).

Retornando ao nosso objeto de estudo, um bom exemplo que corrobora essa ideia é o *nome* com o qual Leandro Roque de Oliveira vem a público: *Emicida* – igualmente uma invenção estética, política e cultural que marca sua identidade (BOURDIEU, 2006, p. 186-188) no meio do *hip-hop* e do *rap*⁸.

Isso exposto, o que o ciberdocumentário em questão mostra deliberadamente, por uma questão de escolha da narrativa, é o auge de um *rapper* que, mesmo natural de Jardim Cachoeira, São Paulo, e tendo enfrentado uma série de obstáculos em sua trajetória – como o assassinato do pai, a fome, a pobreza etc. –, logrou em subir ao palco do Theatro Municipal. *Emicida* até comenta, brevemente, sobre sua origem humilde e seu esforço para comprar discos de vinil durante sua juventude, mas são cenas curtas, que se entrelaçam a outras trajetórias contemporâneas e pretéritas, sempre no sentido de deixar claro que existe a possibilidade de mudança social e que não está solitário nesta luta.

Um detalhe, no entanto, deve ser ressaltado: o modo como sua carreira foi atravessada pelos meios digitais em rede. Como bem demonstra Janaína Oldani Casanova, vídeos no YouTube, em redes sociais – como o Orkut –, plataformas de compartilhamento de músicas – como o *Soulseek* – e até mesmo *e-mails* serviram para catapultar a imagem do *rapper* ao público (CASANOVA, 2016, p. 1, 3-9). Sua primeira aparição foi em uma batalha de rimas, em um *single* intitulado *Triunfo*,⁹ que já rendeu mais de 10 milhões de visualizações até o mês de novembro de 2023. Nos primórdios de seu lançamento enquanto artista (2008), *Emicida* já demonstrava um caráter ativista em suas canções, reforçado em diferentes momentos no *show* do Theatro Municipal. “Uns rimam por ter talento, eu rimo porque eu tenho uma missão, sou porta-voz de quem nunca foi ouvido, os esquecidos lembram de mim porque eu lembro dos esquecidos” (EMICIDA, 2009), canta ele na supracitada canção.

Nesse sentido, cabe-nos descrever os fenômenos da cibercultura como “as ações cotidianas criadas pelos praticantes culturais com os usos das tecnologias digitais em rede”, emergidos da materialidade de sua inteligência coletiva, compartilhamento e interatividade, “princípios que estruturam a cultura contemporânea”, segundo Rosemary Santos e Luiz Henrique Castro (SANTOS & CASTRO, 2021). Em outras palavras, é o conjunto de práticas sociais e culturais caracterizado pelo uso intensivo dos meios digitais na produção, disseminação e consumo de conteúdos. Posto isso, observa-se que o digital em rede, dado o seu potencial, teve – e ainda tem – um papel decisivo na carreira de *Emicida*, permitindo que o *rapper* alcançasse um público maior e passasse a ser reconhecido fora de

sua cidade natal, São Paulo. Até hoje, o compositor utiliza as redes sociais para compartilhar suas músicas e vídeos, bem como para expor minúcias sobre sua vida profissional e privada, suas opiniões e suas experiências, dando uma inteligibilidade outra a sua carreira e ajudando-o a construir uma relação de proximidade com fãs, admiradores/as e outros atores da indústria fonográfica e artística (BRUNO & PEDRO, 2004; SIBILIA, 2016).

Por isso, a fim de organizar as múltiplas redes educativas que o documentário suscita, relacionar-se-ão, a seguir, aspectos relacionados às *experiências* de Emicida intermediados pelas *redes* de comunicação em massa e levantar-se-ão hipóteses acerca da influência que um documentário da envergadura de *AmarElo* pode gerar quando disponível em uma das maiores plataformas de *streaming* no Brasil, tendo sempre em vista as noções previamente anunciadas de *ilusão biográfica* e de rede.

Resta, assim, expor a potencialidade dos *usos* – no sentido certeaniano do termo – da *Netflix* não só como veículo da *trajetória* de Emicida enquanto agente histórico, político e cultural, mas também como meio de ampliar a mensagem da potência de mudança social para um público mais amplo do que aquele que o assistiu no Theatro Municipal. Vale ressaltar que a *Netflix* – apesar da queda de audiência a partir de 2020, graças à concorrência de outras plataformas de *streaming* – ainda é uma das maiores em termos de consumo no Brasil¹⁰.

Acima, argumentou-se que o interesse pela vida cotidiana comum pode ser historicizado, sendo uma tendência originária das décadas de 1970 e 1980 na Europa. Ainda que seja necessário um estudo de maior profundidade relacionando esse fenômeno acadêmico às redes sociais, o fato visível a olho nu é que atualmente existe uma preferência manifesta pelas minúcias dos cotidianos. Não por acaso, os *reality shows* e os *blogs* pessoais – tão distantes daquele interesse por eventos marcantes da história mundial e pelos indivíduos (geralmente, políticos ou agentes financeiros) neles envolvidos – começaram a fazer enorme sucesso a partir do início deste século, como demonstram Paula Sibilia (SIBILIA, 2016), Fernanda Bruno e Rosa Pedro (2004) e Guy Debord (2007). Primeiro, espetacularizando a intimidade de artistas e personalidades influentes nos meios de comunicação em massa (televisão, jornais, revistas e rádios); depois, levando o *eu* ao centro do espetáculo (SIBILIA, 2016).

Em conclusão, *AmarElo* traz à tona e solidifica uma série de saberes orais, *polifônicos* e *polissemânticos*, capazes de reconstruir, de modo crítico e criativo, o passado brasileiro. Sua narrativa pode ser *interdiscursiva* e *intertextualmente* reelaborada nas redes sociais. Por meio desses saberes imagéticos, entra-se em contato com o mundo de outros praticantes, que, por sua vez, envolve uma rede de relações.

Considerações finais

Ao longo do presente artigo, buscou-se elucidar uma série de problemáticas levantadas em torno do ciberdocumentário *AmarElo*, sobretudo relativas a temas como sistemas de opressão históricos e sua potencialidade de mudança social graças à imersão no contexto contemporâneo da cibercultura. Na primeira seção pretendeu-se compreender, a partir dos diálogos e das cenas ali presentes, como um praticante cultural singular – Emicida – está inserido em uma rede de conexões mais ampla, da periferia paulista; como, por sua vez, ela permeia a luta antirracista no país; e qual teria sido a intencionalidade histórico-cultural do lançamento de *AmarElo* no sentido de superação de desigualdades.

Em seguida, dialogando com uma epistemologia que valoriza as histórias dos indivíduos *ordinaires* e do cotidiano, demonstrou-se que o ciberdocumentário em questão é bastante pertinente para compreender as situações de opressão interseccionais de um ponto de vista histórico – além de oferecer uma narrativa de superação das desigualdades por meio da arte. Para o/a espectador/a - ator/atriz – isto é, aquele/a que assiste ao documentário e com ele interage por meio da cibercultura –, ficam claros os mecanismos de construção e consolidação do mito da democracia racial, e por que tantas figuras emblemáticas de nossa história foram escamoteadas das narrativas nacionais.

Nesse sentido, sem deixar de lado o gênero discursivo de *AmarElo* nem o *locus* onde o documentário foi veiculado (a plataforma de *streaming Netflix*), a própria figura pública de Emicida foi evocada enquanto exemplo de um praticante que se autointitula periférico a todo momento (a fim de marcar uma identidade) e alcançou o sucesso graças aos fenômenos de conectividade do século XXI, a despeito das dificuldades. A terceira seção deste artigo, por sua vez, foi dedicada a entrelaçar temas como a valorização dos/das *praticantes* no contexto contemporâneo e a contribuição das redes sociais para a visibilidade do *rapper* e de atores/atrizes sociais cujas identidades foram apagadas ao longo da História. Por meio dessa narrativa polifônica, polissêmica e plural do ponto de vista ético, estético, político e cultural, procurou-se argumentar, ainda, que os fenômenos associados à cibercultura, como a interdiscursividade e a intertextualidade mediadas pelas redes, auxiliam a resgatar histórias de vida e a proteger sua memória. Observou-se que as narrativas de *afeto* e *união* de *AmarElo* – enquanto álbum, show e ciberdocumentário – têm a potencialidade de serem *postas* e *compartilhadas* em rede, permitindo a tessitura de outros diálogos e a conexão entre pessoas.

Espera-se, desse modo, que as considerações aqui presentes lancem luz ao ciberdocumentário do ponto de vista do campo da Educação.

Recebido em: 11/07/2023; Aprovado em: 10/10/2023.

Notas

- 1 Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/81306298>>. Acesso em: 20 mar 2021.
- 2 O conceito de *interseccionalidade* foi cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1989, no escopo de debates sobre violação de direitos humanos nos Estados Unidos; desde então, tem sido utilizado por intelectuais de diversas áreas (sobretudo por sociólogos/as, historiadores/as e pedagogos/as) como categoria de análise social para melhor compreensão dos mecanismos de opressão. Para saber mais, ver: DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2016; GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020; HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. Dossiê Desigualdades e Interseccionalidade. *Mediações*, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015.
- 3 Ver: ROLLEMBERG, Marcello. O eterno palco das elites e dos modernos. *Jornal da USP*. São Paulo, 2021. Disponível em <<https://jornal.usp.br/cultura/o-eterno-palco-das-elites-e-dos-modernos/>>. Acesso em: 20 mar 2023.
- 4 Nas últimas décadas, o conceito de ciberdocumentário tem sido utilizado no campo da Comunicação para descrever um gênero inscrito nos documentários, que é transpassado pelo digital. Diferentemente das narrativas tradicionais, possui como característica a não linearidade e uma maior interatividade com o público, inclusive em tempo real. Sandra Gaudenzi se refere a esse tipo de documentário como *interativo* e estabelece o advento da internet 2.0 como o propulsor para seu desenvolvimento (GAUDENZI, 2013, p. 10-15). Um dos trabalhos nacionais mais completos a respeito do gênero é o de Bráulio de Brito Neves, que em sua tese de doutorado aborda temas como o *ciberdocumentário* prefigurativo dos anos 2000 e o *ciberativismo* neles presente. Para mais informações a respeito da categoria, ver Denis Renó (2006) e Bráulio Neves (2010).
- 4 O termo é utilizado por Michel de Certeau (2014) para designar aqueles/as que vivem e se envolvem dialogicamente com as práticas do cotidiano. Lançaremos mão desse conceito por sua pertinência no presente artigo: “o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (CERTEAU, 2014, p. 63).
- 5 Para um estudo mais aprofundado a respeito da relação entre religião e religiosidade de matriz africana e o *rap*, cf.: SCOTTON, Raquel Turetti; LAGES, Sônia Regina Corrêa. Ogum, a voz do gueto: o orixá do *rap* e da rima nas letras de Criolo e Emicida. *Plura: Revista de Estudos de Religião*, v. 11, n. 1, p. 169-186, 2020. Disponível em: <<https://revistaplura.emnuvens.com.br/plura/article/view/1688#:~:text=Resumo,meio%20da%20linguagem%20do%20Rap>>. Acesso em: 20 mar 2023.
- 6 Disponível em: <<https://theatromunicipal.org.br/en/evento/emicida-lancamento-de-amarelo/>>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- 7 Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/B4kWyYnHiu/?hl=en>>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- 8 Segundo diversas entrevistas, a alcunha reforça tanto suas habilidades enquanto compositor e poeta quanto sua posição de *rapper* de improviso. Ver: DURAN, Sabrina. Para quem já mordeu cachorro por comida, até que ele chegou longe. *Revista Trip Uol*, [S. l.], 26 jun. 2009. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/emicida-style>>. Acesso em: 13 de maio 2023.
- 9 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YMJOMIuUwiM>>. Acesso em: 13 maio 2023.
- 10 Ver: <<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2022/04/20/netflix-as-razoes-por-tras-da-primeira-queda-de-assinantes-em-10-anos.ghtml>>. Acesso em: 13 maio 2023.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. In: RIBEIRO, Djamilia (Coord.). *Feminismos plurais*. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- ALVES, Nilda; BERINO, Aristóteles de Paula & SOARES, Maria da Conceição Silva. “Como e até onde é possível pensar diferente?”: micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. *Revista Teias*, vol. 13, n° 27, p. 49-66, 2012.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 62-74, 2003.
- AMARELO: É TUDO PARA ONTEM. Direção: Fred Ouro Preto. Produção: Evandro Fióti. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2020. Netflix (89 min.).
- ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes & ALVES, Nilda Guimarães. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas conversas acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa.; PEIXOTO, Leonardo Ferreira & SÜSSEKIND, Maria Luíza (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. 1ed. Curitiba: CVR Editora, 2019, v. 1, p. 19-45.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFScar, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Org). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BRUNO, Fernanda & PEDRO, Rosa. Entre aparecer e ser: tecnologia, espetáculo e subjetividade contemporânea. *Intercom*, s/v., s. n., p. 1-15, 2004. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/errata/RosaPedroFernandaBruno.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2023.
- CASANOVA, Janaína Oldani. A rede é nóiz: a amplificação do discurso do rap a partir do uso da tecnologia e das redes sociais na trajetória do rapper Emicida. *Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, São Paulo, p. 1-13, 2016.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (vol. 1). Petrópolis: Vozes, 2014.
- CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago legal forum*, 1, 8, p. 139-167, 1989.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva & ALVES, Nilda. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em <<https://books.scielo.org/id/ps2mx>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- GARCIA, Alexandra; MOREIRA, Maria Alfredo & AMORIM, Carlos Rodrigues de. Narrativas, conversas e as múltiplas grafias de vida: reverberações curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023.

- GAUDENZI, Sandra. The interactive documentary as a living documentary. *Doc online*, n. 18, p. 9-31, 2013.
- LANDINI, Tatiana Savoia & PASSIANI, Enio. Jogos habituais : sobre a noção de *habitus* em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. In : *Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador*. Campinas : Unicamp, 2007, p. 1-10.
- LEMINSKI, P. *La vie en close*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LEMOS, Amanda dos Santos. Racismo e pandemia: quando a morte chega antes da doença. *Revista Mosaico*, vol. 14, n. 32, p. 79-99, 2022.
- PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. *Revista crítica de ciências sociais*, 37, p. 105-115, 1993.
- RIBEIRO, Djamilia. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo, Companhia das Letras, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A autoria, escrita e oralidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. 1ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-102, 2019.
- SANTOS, Rosemary dos & CASTRO, Luiz Henrique Monteiro de Castro. Ambiências formativas em tempos de pandemia: os fenômenos da cibercultura e a atuação docente. *Práticas pedagógicas em tempos de pandemia* [Recurso eletrônico] / Rachel Colacique, Rosemary dos Santos e Mirian Amaral. 1ª ed. Rio de Janeiro: Independente, p. 11-32, 2021.
- SIBILIA, Paula. *O show do Eu: a intimidade como espetáculo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

Estética, política e currículo com Jean-François Lyotard

Aesthetics, politics and curriculum with Jean-François Lyotard

Estética, política y currículum con Jean-François Lyotard

 ANDERSON IGNACIO OLIVEIRA*

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

Secretaria Municipal de Educação de Macaé, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 ALICE CASIMIRO LOPES**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: Inspirados pelo pensamento de Jean-François Lyotard, tratado como um caso exemplar da condição pós-moderna, defendemos neste artigo que a opção do autor pela defesa das singularidades e da diferença não significa abandono da política. Diferentemente, por meio da noção de sublime, central na peregrinação, sem início ou fim, na tentativa de uma aproximação do inapresentável e na intensificação do agora, é possível reativar a política sem fundamentos, nos termos do filósofo. A política curricular, assim, pode ser pensada como um processo de estetização. Para defender tal argumentação iniciamos desenvolvendo o pensamento de Lyotard e defendendo seu foco no político, para então discutirmos as possibilidades de estetização do currículo, com base em diferentes trabalhos que abordam possibilidades para a estetização. Concluímos apontando possibilidades para a estetização das políticas de currículo.

Palavras-chave: Entusiasmo. Estética. Política de Currículo. Sublime.

* Professor na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e na Secretaria Municipal de Educação de Macaé. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* <andersonprofilosofia92@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Apoio Capes, CNPq e Faperj. *E-mail:* <alicecasimirolopes@gmail.com>.

ABSTRACT: Inspired by the thought of Jean-François Lyotard, seen as an exemplary case of the postmodern condition, we argue that the author's choice to defend singularities and difference does not mean the abandonment of politics. Differently, through the notion of the sublime, central to the pilgrimage, without beginning or end, in the attempt to approach the unrepresentable and intensify the present, it is possible to reactivate baseless politics, in the philosopher's terms. Therefore, curricular policy can be thought of as a process of aestheticization. To support this argument, we begin by developing Lyotard's thought and defending his focus on the political aspect. We then discuss the possibilities of aestheticizing the curriculum based on different papers and research that address possibilities for this purpose. Finally, we suggest possibilities for the aestheticization of curricular policies.

Keywords: Enthusiasm. Aesthetics. Curricular Policy. Sublime.

RESUMEN: Inspirándonos en el pensamiento de Jean-François Lyotard, tratado como un caso ejemplar de la condición posmoderna, sostenemos en este artículo que la elección del autor de defender las singularidades y las diferencias no significa abandono de la política. De otra manera, a través de la noción de lo sublime, central en la peregrinación, sin principio ni fin, en el intento de acercarse a lo impresentable e intensificar el ahora, es posible reactivar la política sin fundamento, en términos del filósofo. Por lo tanto, la política curricular puede considerarse como un proceso de estetización. Para defender este argumento, comenzamos desarrollando el pensamiento de Lyotard y defendiendo su enfoque en lo político, para luego discutir las posibilidades de embellecimiento del currículo, a partir de diferentes trabajos que abordan posibilidades de estetización. Concluimos señalando posibilidades para la estetización de las políticas curriculares.

Palabras clave: Entusiasmo. Estética. Política curricular. Sublime.

Introdução

O político tem necessidade de saber, mas o conhecimento não passa para ele de um componente de uma ação em andamento (LYOTARD, 2000).

Nos últimos anos tem-se ampliado o conjunto de pesquisas em políticas de currículo com um enfoque pós-estrutural referenciado na teoria do discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, com maior ou menor diálogo com a tradução derridiana. No Brasil e no exterior muitos são os trabalhos que se utilizam das noções desses autores – antagonismo, articulação, discurso, diferença, tradução e hibridismo – para questionar perspectivas realistas, racionalistas, essencialistas, instrumentais e fundamentalistas de conceber as políticas de currículo e, de forma geral, educacionais (BORGES, 2016; CLARKE, 2012, 2018; COSTA & PEREIRA, 2020; DE ALBA & LOPES, 2015; CUNHA, 2015; HENSHALL, PROSSER & SANJAKDAR, 2023, LOPES, 2018; LOPES & CUNHA, 2022; MACEDO, 2019; MORELLI & ITURBE, 2018; OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2019; OLIVEIRA, OLIVEIRA & MESQUITA, 2013).

Ao mesmo tempo em que tais trabalhos se contrapõem à metafísica da presença e às noções estruturadas do marxismo, em nome do pós-marxismo e do pós-fundacionalismo, tendem a rechaçar, com base no próprio pensamento de Laclau (2001), as perspectivas pós-modernas que apostariam na pura diferença sem equivalências e sem possibilidades para a ação política coletiva em prol da justiça social e da democracia.

Tal movimento leva a uma tendência desses grupos de pesquisa a não incorporarem o filósofo Jean-François Lyotard aos estudos sobre políticas de currículo. Esse movimento parece ser observado em outros grupos de pesquisa no Brasil e no exterior. A busca bibliográfica por artigos em língua inglesa que conectam Lyotard, currículo e/ou estética na educação nos traz bem poucas referências nos últimos dez anos¹. O mesmo se dá se realizamos tal busca por textos em português ou espanhol².

Inspirados pelo pensamento de Lyotard, tratado como um caso exemplar da condição pós-moderna, defendemos neste artigo que a opção desse autor pela defesa das singularidades e da diferença não significa um abandono da política. Diferentemente, por meio da noção de sublime, central na peregrinação, que não tem início ou fim, na tentativa de uma aproximação do inapresentável e na intensificação do agora, é possível reativar a política sem fundamentos na perspectiva de Lyotard. Defendemos que ele não trabalha a pós-modernidade como um período histórico: o tempo não pode ser controlado; e que sua posição de abandonar o marxismo não significou deixar de lado o político em nome da estética. Ao contrário, sua intenção era encontrar no político aquilo que pode mobilizá-lo, e esse aspecto mobilizador é ofertado pela estética. Nesse caso, a política curricular pode ser pensada também como estetização.

Para defender tal argumentação, iniciamos desenvolvendo o pensamento de Lyotard em duas seções, com foco no político. Em seguida, discutimos possibilidades de estetização do currículo com base em trabalhos sobre currículo em língua portuguesa. Concluimos apontando para a estetização das políticas de currículo.

Lyotard e a crítica aos fundamentos do marxismo

Entre os anos de 1954 e 1966, Lyotard fez parte do grupo revolucionário marxista francês Socialismo ou Barbárie, fundado por Cornelius Castoriadis e Claude Lefort, que criticava todas as variantes do socialismo e reunia trabalhadores/as e intelectuais que haviam rompido com a Quarta Internacional, após a Segunda Guerra Mundial.

Entre 1964 e 1966, Lyotard integrou o Poder Operário, uma dissidência do Socialismo ou Barbárie. Enquanto fez parte desse grupo, se tornou militante e deixou de lado a escrita propriamente filosófica, se concentrando em estudos políticos relacionados à causa revolucionária e à panfletagem nas portas de fábricas. Rafael Gargano (2015) lê essa militância como tentativa de tornar uma língua universal – e foi com a percepção disso que Lyotard começou sua crítica ao marxismo, defendendo que o referente pode ser dito em muitas línguas, sem pretensões universalistas. O filósofo afirmava que a ortodoxia marxista privilegiava o texto de Marx em detrimento dos movimentos que estavam acontecendo (GARGANO, 2015). A partir dessa percepção, ele começou a descrever a gramática do marxismo, criticando a crença de que o/a outro/a deve ser conduzido/a para algum lugar julgado melhor pelo/a condutor/a.

O abandono do marxismo por Lyotard também se desenhou, de acordo com Gargano (2015), pelo fato de a teoria marxista não ser capaz de se apoderar do inapresentável. O Socialismo ou Barbárie, diante do inapresentável, não atuava com atenção flutuante, como analista. Gargano diz que a filosofia de Lyotard, ao mesmo tempo em que aponta, também se abre às faltas.

O arsenal linguístico de Lyotard se voltou então contra a lógica dialética que tentava eliminar os paradoxos. Não podemos deixar de esclarecer que as colocações de Gargano se situam no período do “fora da linguagem”³ de Lyotard. A manutenção dos paradoxos se dava pela percepção de que o sistema consegue se regenerar e absorver anos de lutas. Mas algo escapava, inclusive em relação ao dialético. É nesse sentido que Gargano diz que Lyotard rejeitou a dialética marxista, uma vez que o sistema consegue se regenerar e se adaptar às estratégias utilizadas pelos movimentos contrários ao capitalismo. O filósofo percebeu na dialética um pensamento de totalização, de unificação e apaziguamento das diferenças. Ele passou a se interessar por tudo aquilo que escapava à dialética.

Isso também significou a crítica à questão do tempo presente, isto é, a posição de que não é possível controlar o tempo. Essa crítica recaiu sobre o tempo que acontece visando à realização de uma promessa, o tempo que já foi programado. Para Lyotard, esse era o tempo do marxismo. Criticando essa abordagem, expôs nos seus livros *O inumano* e *Peregrinações* que toda história começa pelo meio, e o fim é o interromper dos acontecimentos, que não têm um fim.

É uma ilusão acreditar que é possível programar a vida. A ilusão provém da antiga fé no destino ou na destinação. Permanecemos convencidos de que algo ou alguém, vamos

chamá-lo de autor – e talvez nós mesmos fôssemos esse autor secreto -, tem autoridade para nos incitar a desempenhar um papel escrito por ele em nossa intenção (LYOTARD, 2000, p. 15).

Em *Peregrinações*, o autor se refere ao pensamento como nuvens, recomeço constante, não acabado, sem formas e certezas. Ele acrescenta que “o tempo desloca a nuvem quando se acreditava conhecê-la com exatidão. Obriga o pensamento a recomeçar a investigação, e esta deverá, além disso, proceder à anamnese do que ela acredita já ter elucidado” (LYOTARD, 2000, p. 20). Outra sugestão é manter-se receptível à solicitação do inesperado: “O juízo reflexionante supõe a capacidade de sintetizar dados fortuitos sem a ajuda de nenhuma regra de encadeamento já estabelecida” (LYOTARD, 2000, p. 22). Em outros termos, manter o inacabamento do pensamento e ficar aberto/a ao acontecimento. Nessa perspectiva, ter o controle sobre o tempo e fazer narrativas com início, meio e fim seria coisa de monge. Lyotard chama isso de *lei* (ética). Nesse cenário, é possível dizer que o marxismo é um discurso de monge, de alguém que julga poder julgar o mundo. Ao deixar de considerar o marxismo como o motor da história, a língua capaz de “expressar as mudanças do mundo contemporâneo” (LYOTARD, 2000, p. 81), o alvo da crítica passa a ser o universalismo ou a possibilidade de uma língua universal que ultrapassasse as barreiras dos jogos de linguagem. O impulso revolucionário, se existia, deveria ser encontrado não mais nas contradições descritas em *O capital*. Sendo assim, “a complexidade, a desavença, o ponto de vista de classe” (LYOTARD, 2000, p. 94) foram outros motivos para a ruptura com o marxismo. Mas isso não se traduziu numa inclinação ao capital, um discurso que se impõe aos outros discursos e pretende ser universal, ainda mais do que o marxismo.

Com essa ruptura, o primeiro escape encontrado por Lyotard foi a deriva libidinal. Em diálogo com Sigmund Freud, Lyotard construiu uma narrativa na qual a intensificação dos afetos se tornou uma forma de resistir ao capital. Para ele, os afetos intensificados não poderiam ser apropriados pelo capitalismo, já que escapam ao controle – ao contrário do capitalismo, que funciona ordenando a realidade. Foi dessa percepção que nasceu *Economia libidinal*, obra de desesperança do momento em que Lyotard considerou que o socialismo não servia mais como resistência ao capital. Posteriormente, passou a afirmar o alto grau de adaptabilidade do capitalismo, inclusive incorporando os afetos.

Passado o momento de investimento na deriva libidinal, o filósofo percebeu que essas derivas poderiam levar ao terror, e uma saída seria regulá-las (PAGÈS, 2011). Ele trilhou então outro caminho, com os jogos de linguagem da filosofia de Ludwig Wittgenstein ou os juízos reflexionantes de Immanuel Kant, se aproximando do sublime.

Lyotard, a aproximação do sublime e o despertar do entusiasmo

Gargano (2013) aponta que a política é a raiz das discussões estéticas do filósofo. Ao apresentar o marxismo como mais uma grande narrativa entre outras, Lyotard (2001) não estava estetizando a política, como alguns fazem crer. Ele evocava na política a força mobilizadora, com o sentido de trazer à vista aquilo que não é captado pelos sentidos, mas sem o qual os movimentos não ocorrem. Está ali, sem estar no sentido da presença. Lyotard evocava a força revolucionária que é o sublime, a fim de manter o movimento político.

Na obra *O entusiasmo*, ele desenvolveu a questão do sublime na política, em diálogo com os escritos de Kant, para quem o entusiasmo é o sublime na Revolução Francesa (1993), o sublime político, que moveu também eventos como os de Maio de 1968 na França. O sublime é o que torna possível, em Lyotard, a aproximação entre os jogos de linguagem da política e da estética, porém, foi visto como uma ameaça ao mundo planejado, sendo apresentado apenas como um apêndice do belo, algo sem muita importância. O sublime, ao escapar das tentativas de controle da vida, reafirma que a planificação tem seus limites e que a existência é imprevisível. É navegar no oceano sem um horizonte e sem saber se realmente estamos navegando. O sublime ocorre no agora, numa quase simbiose com o inapresentável, ao destruir as representações e as certezas. Coloca-nos no sentido oposto à perspectiva utilitarista, que já parte do projeto de sociedade que se quer ter.

O sublime é central na peregrinação de Lyotard, nas suas tentativas de aproximação do inapresentável. Estabelecer um início e um fim é continuar preso a uma lógica que remete aos primórdios do cristianismo, a uma concepção linear de tempo, sempre remetido para o passado ou para futuro, mas nunca ao agora. O sublime levou-o à investigação da força mobilizadora da política. Esse sentimento na política é conhecido como o entusiasmo, que se opõe à previsibilidade e à simplicidade do jogo com as cartas marcadas, com início, meio e fim, numa oposição às teses que atribuem um sentido atemporal para nossas ações. O entusiasmo é a celebração do agora-instante, a evocação do divino. Alguns poderiam perguntar: no humano? Lyotard talvez respondesse: se definimos o humano como o lugar do divino, estaríamos limitando o divino a uma mera aparição, obrigando-o a deixar de acontecer. O divino acontece no agora da criação. Sem antes ou depois. Não é uma entidade metafísica, mas intensidade criativa, como os deuses pagãos que estavam no momento do acontecimento, reafirmando e atualizando o momento da criação. O divino não transcende aos jogos de linguagem, ou como diz Alberto Gualandi (2007), não busca procurar o seu fora, mas enfatizar a importância do agora intensificado para a ocorrência de algo, seja o que for.

Embora essa não seja uma colocação de Wittgenstein, compreendemos que os escritos de Lyotard autorizam a conclusão de que o sublime é o nascedouro dos jogos de linguagem, uma vez que ao conduzir ao momento que antecede às representações, provoca a ansiedade para que algo ocorra, e não o nada, isto é, acontecem outros jogos de linguagem.

Essa é uma possibilidade importante na aproximação do inapresentável, uma vez que reativa o divino humano ao reafirmar os jogos de linguagem como o lugar onde a significação se dá. Reativar o divino é intensificar o agora, não se confundindo com a criação individual de uma realidade que se impõe sobre as demais, até porque não é possível o trabalho individual, ou como diz Wittgenstein (1979), não existe linguagem privada.

Em Lyotard (1987), a política não tem um objeto e nem uma faculdade, assim como a terceira crítica kantiana que promove a desrealização dos objetos dos sentimentos estéticos. A política não tem uma realidade a ser investigada, e falta uma faculdade para conhecê-la. O autor encontrou o entusiasmo como o sentimento que move a política e que não a deixa ser enquadrada por projetos modeladores da sociedade, formatador de identidades. O entusiasmo torna-se o sentimento que ultrapassa o campo da ocorrência política, que conduz por um caminho que não leva a um lugar específico, mas que mantém o caminhar, que desafia o caminho único.

Nesse sentido, o entusiasmo é igual ao sentimento sublime, sentimento experimentado pelos/as espectadores/as de uma ocorrência histórica. Sendo um sentimento provocado pela incapacidade da imaginação de fornecer representações sobre as ideias da razão, impulsiona a alma de forma mais vigorosa que as representações. Entusiasmo é uma paixão motivadora que consegue mobilizar e levar o olhar a extrapolar os eventos históricos, enxergar outros lugares que podem ser alcançados.

Na leitura que Lyotard (1987) faz de Kant, podemos dizer que o entusiasmo é uma ocorrência. O fracasso de toda finalização possível é igual ao entusiasmo, singularidades à espera de enunciações. O entusiasmo ocorre nos/nas espectadores/as, haja vista que os/as que estão envolvidos/as no ato revolucionário têm um objetivo, uma finalidade em suas ações. Em si mesma, uma revolução não fornece indícios de um avanço em relação ao que já está posto. É preciso sensibilidade para perceber as aberturas que a revolução proporciona. Ainda de acordo com a leitura de Gualandi (2007), independente do resultado das revoluções, segundo Lyotard, elas são um acontecimento para os/as observadores/as, sinalizando para aquilo que não se apresenta.

Nesse sentido, o filósofo reajustou o uso da estética na política. Em vez de sua estetização, como feito pelos regimes totalitários, ele evocou na política o 'sem forma', aquilo que, mesmo não estando presente, movimenta a política. A estética é o instrumento (como o tambor na Umbanda) que evoca essa força mobilizadora inerente ao próprio ato político, mas que em alguns casos está adormecido.

É possível concluir que a filosofia política em Lyotard é sem finalidade, uma reflexão livre. Está inscrita na sua filosofia passional, que deixa fluir as singularidades ao se aproximar do inapresentável. Quando afirma reconhecer a impossibilidade de apresentar o inapresentável, isso significa que são possíveis as mais variadas produções. Quando ele afirma não ser possível uma regra que seja aplicável a todos os jogos de linguagem, significa que há jogos que, não tendo uma regra comum, são incomunicáveis, pois não

há consenso. As regras são próprias de cada jogo. A impossibilidade de apresentar o inapresentável é o que assegura as singularidades. O que tenta fugir dessa premissa pode favorecer o jogo da imposição, do terror.

Estética e currículo: possíveis aproximações

Como discutimos até aqui, Lyotard é um peregrino do inapresentável. Quando reconhece que este não pode ser atingido, se afasta dos discursos universalistas por considerar que eles levam a uma ortodoxia, a uma verdade inquestionável, sendo perdido o sentido do sublime. Tais discursos universalistas passam a desenhar o paraíso futuro, estabelecendo as estratégias e os meios para atingi-lo. Um messias da salvação é eleito, e a salvação torna-se restrita ao plano terreno, com muitos humanos excluídos.

A universalização elimina as singularidades, tornando-se uma abordagem fundamentalista. É uma simplificação das relações sociais com a eliminação das relações agonísticas. É o jogo para os/as qualificados/as, os/as conhecedores/as daquilo que o/a outro/a precisa, os/as que estão autorizados/as pelas regras do jogo universalista a dar os lances, portanto, um jogo criado por poucos/as e para poucos/as. Se o projeto é aplicável a todos/as, a consequência é a punição para aqueles/as que não se adequam à finalidade estabelecida. Quem não faz parte do projeto de salvação é eliminado/a.

Outro problema é o messianismo. Existe um plano de salvação conhecido por poucos, os messias, que são aplicáveis a todos/as. Poucos/as estão autorizados/as a dizer a muitos/as como eles/elas devem viver, usando em seu favor o conhecimento da futura punição para aqueles/as que não concordam com seus posicionamentos, hierarquizando os seres humanos. Essa tentativa de controle do/da outro/a para determinados fins não é privilégio da escatologia marxista.

Na história do currículo temos o exemplo de abordagens que pretendem o controle sobre as escolas, estabelecendo parâmetros, metas e programas de vida para os/as alunos/as, sem que estejam conectadas a registros marxistas. Na história mais recente, as políticas de centralização curricular são exemplares dessas tentativas de conter o diferir nas políticas e definir os modos de existência dos indivíduos, seja por meio das redes políticas (ARAÚJO, 2022), seja por meio do controle das comunidades disciplinares (GODOY, 2019). São produzidas teorias da salvação sem um deus transcendente, mas com a mesma lógica da transcendência divina, funcionando com a gramática que produz o mesmo, que evita as singularidades.

Autores/as que defendem uma educação estetizada em alguns momentos são tentados/as pelas sereias da escatologia, propondo a arte como uma prática de salvação, inclusive sugerindo a adoção do ensino de arte nos currículos, do ensino fundamental ao superior, como a solução educacional. Mesmo entre os/as defensores/as da estética é

possível encontrar o desejo humano de controle do tempo, o estabelecimento de uma segurança para a existência do que é perene. Nesses casos, a experimentação se torna uma ameaça a ser extirpada.

Como discutem Sidmar Meurer (2021), Dulce Osinski e Ricardo Antonio (2010), por mais que o ensino de arte possa ser valorizado, corre-se o risco de incorrer na mesma perspectiva de pressupor um caminho e/ou um conteúdo de ensino para alcançar certo resultado, desconsiderando a dimensão sublime da arte e assumindo um viés utilitarista. Talvez a maneira de evitar o utilitarismo na educação estética seja justamente não a reduzir à arte. É o que pensam Teresa Lacerda e Elsa Gonçalves (2009). Elas ampliam a educação estética para além das fronteiras da arte, defendendo que a função da educação é justamente encorajar o desenvolvimento da individualidade.

É nesse sentido que autores/as como Gilberto Damiano e Tânia Moreira (2011) estabelecem a separação entre a educação estética e a arte. Para o autor e a autora, ao não se reduzir à arte, a educação estética se torna uma abertura para uma educação não prescritiva. Interpretam que a educação estética não se restringe ao ambiente escolar. Seu posicionamento é estabelecer a arte como o campo de ampliação da imaginação, da criatividade e do senso crítico. A arte torna-se um lugar privilegiado em que a unidade da razão técnica não se expressa, sendo a razão um lugar da confrontação entre a racionalidade e a sensibilidade.

Mesmo que possam existir críticas à eleição da arte como um lugar privilegiado que escapa da racionalidade técnica, vale considerar que o objetivo desses/as autores/as é justamente expulsar qualquer interferência da razão instrumental sobre a arte. Eleger um campo, no caso a arte, como o lugar de menor interferência possível da razão instrumental significa compreender o duplo aspecto que gera a arte, isto é, inteligível (razão) e sensível (corpo). Nesse sentido, Damiano e Moreira (2011) rejeitam a racionalização do processo criativo via arte e se posicionam contra um currículo que pretenda definir e predefinir aquilo que vai ser ensinado, sugerindo uma educação transdisciplinar, praticada por equipes multidisciplinares, inclusive apontando a especialização dos/das educadores/as como um problema para a educação estética. Afirmam ainda que “apesar da especialização, o educador tem que estar linkado à percepção multicultural, uma formação plural, que lhe possibilite atuar sem fronteiras rígidas, mas de forma colaborativa e cooperativa através de equipes multiartísticas” (DAMIANO & MOREIRA, 2011, p. 134). Dessa forma, a arte-educação é apresentada como reconciliadora entre a sensibilidade e o conhecimento, eliminando as clássicas dicotomias sujeito-objeto, razão-emoção.

Lyotard já alertava sobre a existência do medo da experimentação: “há nos convites multiformes para suspender a experimentação artística uma mesma chamada à ordem, um desejo de unidade, de identidade, de segurança, de popularidade” (LYOTARD, 1993, p. 16). Considerando a discussão até aqui apresentada, tomar o mundo esteticamente passa pelo abandono das tentativas de controle do tempo (LYOTARD, 2001), as quais incluem as tentativas de controle do conhecimento como projeto de produção de identidades.

Essa forma de controle das singularidades pode ser desenvolvida por meio da valorização da centralidade do conhecimento (COSTA & LOPES, 2022; MACEDO, 2017) e pelas constantes tentativas de controle da interpretação (LOPES & BORGES, 2017). Investigando a gramática que produz identidades, podemos dizer que a apresentação do conhecimento como central no currículo corresponde ao movimento de afirmação da existência de uma realidade alcançável pelas faculdades humanas, que garante a segurança existencial ao eliminar os perigos do inapresentável, consagrando o ideal iluminista de que o conhecimento científico é o verdadeiro: a própria linguagem da natureza é desvelada na forma da ciência.

Nessa discussão, Alice Lopes e Verônica Borges (2017) contribuem ao desfazerem a centralidade do conhecimento e tomarem o currículo como algo que não é pleno, como algo que está sempre na condição inaugural, sempre em disputa, que sequer pode ser coisificado como ‘algo’. Essa abertura, desenvolvida com apoio em Ernesto Laclau⁴ e Jacques Derrida, permite a estetização curricular por nos conduzir ao momento chave para a estetização que é o agora, que se localiza antes de qualquer teorização, numa situação angustiante na qual somos impelidos/as ao movimento. Afirmar o currículo em disputa não visa revelar as ‘verdades sobre o currículo’, mas dançar com a incerteza e jogar com a sedução. Currículo não é uma coisa estática, um dado *a priori* sobre o qual se fazem afirmações. Ele não tem um fundamento, de qualquer natureza, sobre o qual toda uma teoria é construída (LOPES, 2015). Sem fundamento prévio para direcionar ao fim almejado, os currículos acontecem como jogos de linguagem.

A ideia de jogo como regras para o uso de uma palavra leva ao abandono da linguagem como uma estrutura lógica: currículo é uma disputa por significação, constante produção de sentidos. Sendo uma disputa, os sentidos e significados são dados nessa própria disputa, não estão fechados, como se correspondessem a algo concreto. A centralidade do conhecimento nas teorias curriculares talvez seja uma defesa contra a angústia diante do inapresentável, provocando a redução da educação ao processo de ensino e tornando a teoria curricular uma prática epistemológica, que nega o currículo como disputa. Desconstruindo a concepção epistemológica que expressa essa angústia, os escritos de Lopes e Borges (2017) apresentam o conhecimento como uma construção que precisa ser revista constantemente, reforçando a dimensão política do currículo. As autoras identificam que a centralidade do conhecimento bloqueia a interpretação e a multiplicidade de leituras curriculares e, assim, se opõem a qualquer fundamento para a normatização. Para elas, os projetos curriculares centrados no conhecimento, mesmo que diferentes, têm um ponto comum: são ligados a um projeto de poder e de sociedade, bloqueando os fluxos de sentidos.

É a impossibilidade de um pensamento único que produz um pensamento em movimento, com conceitos e categorias que ficam apenas na tentativa de conter aquilo que escapa à categorização e à conceitualização. É o reconhecimento da imprevisibilidade, da provisoriedade e da precariedade de nossas criações. “É possível dizer que na constante tentativa de mudar o mundo por meio do controle da interpretação via conhecimento,

mais se bloqueia a possibilidade de invenção de novos mundos, de acontecimento” (LOPES & BORGES, 2017, p. 569).

Nos termos de Lyotard, a centralidade no conhecimento contraria o currículo como acontecimento estético. Centralizar no conhecimento constitui o estabelecimento da segurança que a previsibilidade proporciona, reafirmando o projeto de controle sobre o tempo. Rejeitar lógicas de controle abre a possibilidade do currículo estético como horizonte de possibilidades, tornando infrutífera toda tentativa de controle temporal, uma vez que tomar algo esteticamente é abrir-se a todas as possibilidades.

Outros/as autores/as, por sua vez, enxergam na estética uma saída para o capitalismo (CORAZZA, 2010) e com isso valorizam-na fora de uma lógica de controle propiciada por uma globalização econômica que promove a homogeneização, celebrando o imobilismo, a superficialidade e a fragmentação. Sandra Corazza (2010) sugere o jogo de linguagem do mobilismo, da impermanência para tornar o currículo uma obra de arte e levanta a seguinte questão: “qual currículo, dentre os que conseguimos produzir, mantém-nos em devir-revolucionário (no domínio do indestrutível), para nos confrontar, radicalmente, aos abismos econômicos, sociais, tecnológicos, políticos?” (CORAZZA, 2010, p. 149). Nessa perspectiva, o currículo como obra de arte escapa dos controles homogeneizantes do mundo globalizado economicamente e se aproxima mais fortemente da perspectiva que apontamos com Lyotard. Estetizar a política com Lyotard consiste em evocar na política os motivos que provocam o seu movimento. Igualadas a uma obra de arte e lembrando que a verdade da obra de arte está na própria arte (LYOTARD, 2007), as regras da política não podem ser definidas fora do próprio jogo da política. É na disputa pela significação e pela produção de sentidos que ocorre no jogar.

Sandra Corazza e Polyana Olini (2016) ampliam a possibilidade de outros jogos ao propor uma noologia do currículo, que realiza um método sem pressuposições e que se constrói no movimento da investigação: “Um método que pode estabelecer suspeitas e propor a reversão dos saberes pretensiosamente universais” (CORAZZA & OLINI, 2016, p. 560). Por conta da falta de pressupostos e, conseqüentemente, de modelos prévios, esse movimento de pesquisa se opõe ao universal.

A princípio, a noologia é tomada como ciência do espírito, porém, é reinventada por Gilles Deleuze e Félix Guatari como “processos de criação de problemas, que fazem aparecer a imagem e, ao mesmo tempo, acompanham a sua construção” (CORAZZA & OLINI, 2016, p. 561). Citando Deleuze e Guatari, as autoras afirmam que “a noologia produz uma violência no ato de pensar, entendido como criação, mostrando que o pensamento pode criar rizomas, pode ser uma máquina de guerra...” (CORAZZA & OLINI, 2016, p. 561). As autoras tomam o pensamento como uma resposta criativa a um desafio que surge nos seus próprios limites, sendo, dessa forma, ultrapensamento. São as imagens que impossibilitam o pensamento de ser subordinado a modelos de verdade, de justiça ou direito. Plano da imanência é a pré-condição para todos os conceitos. É a imagem do pensamento.

É interessante notar que Corazza e Olini (2016) perceberam que a educação, as avaliações, as disciplinas e o currículo são organizados de forma racional e também notaram que essa disciplinarização educacional não é capaz de aprisionar o pensamento. O espaço educacional é um jogo de forças de grande intensidade que ultrapassam os limites da racionalização educacional. Como elas afirmam, a concepção canônica do currículo é centralizada na procura pela verdade, que leva a um currículo prescritivo, via planos de ensino e políticas. Se contrapondo a essa educação racionalizada, apresentam o *Projeto Escriteiras*, que se assenta em quatro propostas: um currículo criativo e criador, um currículo que faz do ‘oficiar’ um ato de resistência (contra as regularidades), um currículo artista que é a negação da sequenciação do ensino e, por fim, o currículo como criação fluida capaz de desterritorializar.

Diante do currículo racionalizado, Renata Aspis (2016), inspirada em Deleuze e Guatari, faz a defesa do currículo rizomático. Ela compreende que o pensamento rizomático, criação de outras possibilidades de existência, admite contradições, uma vez que não existe uma condição prévia organizando a natureza de forma binária. O currículo rizomático é aquele que não possui um centro, um referente sobre o qual é constituído, por isso é aberto a inúmeras conexões, incluindo a conexão com o imprevisível, fazendo com que sua natureza seja mutável, produto das conexões estabelecidas. É também um sistema com fronteiras móveis que desterritorializa para reterritorializar.

Igualmente inspiradas em Deleuze e Guatari, Ana Paula Holzmeister, Sandra Silva e Tânia Delboni perguntam: “o que faz a vida expandir? No sentido nietzschiano, como a potência de vida inventa novas/outras condições e sentidos para os currículos?” (HOLZMEISTER, SILVA & DELBONI, 2016, p. 417). As autoras apontam um currículo fora do mundo tradicional racionalista. Por conta dessa caminhada, elas provocam “novas possibilidades de vida”, “outros modos de existência”, uma “estética da vida”, já que as singularidades necessitam mais do que um mundo para existir. Para impulsionar o movimento para uma estética da vida, convocam o pensamento nômade de Deleuze e Guatari, que possibilita os processos de subjetivação e a invenção curricular como acontecimento. O pensamento nômade é um motor propulsor que torna possível a exploração de outros mundos para além das fronteiras do mundo racional. É um pensamento sem imagem, híbrido, gerado onde não existem fronteiras ou grades, provocando invenções. É um pensamento artista, aberto e afirmativo a potência do devir.

O pensamento nômade faz da produção curricular um movimento sem parada de descanso. “O pensamento nômade permite fazer circular sentidos múltiplos para o campo do currículo” (HOLZMEISTER, SILVA & DELBONI, 2016, p. 421). Porém, destacam as autoras: o currículo nômade não pode ser confundido com um planejamento flexível, que ao final conduz ao mesmo objetivo. É um planejamento rizomático, que ocorre no encontro entre corpos aprendentes.

Mas quais as possíveis relações dessas noções com a política curricular?

Estetizando a política de currículo: considerações finais

Na leitura de Lyotard, produzir o pensamento único é a própria inviabilização do pensamento. É essa ideia que ancora nossa reflexão sobre as políticas curriculares que pretendem a universalidade. Políticas curriculares tendem a operar com metas que visam a segurança que a previsibilidade, a unidade e a identidade supostamente garantem. Como discute Mathew Clarke (2018), a política, na forma tradicional como é usualmente abordada, anseia por inteligibilidade, previsibilidade e certeza. Caso se opere nessa lógica, a própria estetização pode ser apresentada como uma saída para a educação instrumental e centralizada por discursos como o do mercado, mantendo, contudo, a noção de modelo, de objetivo a ser alcançado, a pretensão de chegar a outra finalidade e dar sentido ao todo, no registro universalista. O sonho, o desejo e a vontade pela unidade continuam existindo, reafirmando em suas atitudes aquilo que criticam. Querem outra ordem, mas, no final, ordem. É como se o jogo de linguagem só lhes fosse conveniente na disputa contra a educação instrumental, para logo a seguir imprimir uma educação centralizada na estética.

O trabalho de Fabiano Torres (2011) discute como as singularidades podem ser ‘anuladas’ pela política curricular, mesmo quando aponta para a estética. Torres defende que a política da estética da sensibilidade, tal como registrada nas diretrizes e nos parâmetros curriculares nacionais no fim dos anos 1990, é uma camuflagem para a produção e promoção de sujeitos/as que se encaixem na atual fase do capitalismo. No dizer do autor, a estética da sensibilidade surge como resposta aos problemas do mundo contemporâneo: “Cada um sendo sensível e, portanto, potencialmente criativo, flexível, capaz de lidar com o incerto e etc. Passaria a ser responsável por si mesmo: por sua saúde, beleza, pelos seus prazeres” (TORRES, 2011, p. 87). A estética se torna o paradigma para a reestruturação do capitalismo e para a sociedade de consumo. Se antes o projeto era para o indivíduo disciplinado, no mundo contemporâneo o projeto é pensando para o indivíduo que deve ser flexível, adaptável aos contextos, e criativo, sendo a estética da sensibilidade concebida como capaz de desenvolver essas competências.

Torres avalia que essa educação é contraditória, uma vez que elenca a sensibilidade como um dos parâmetros da educação para a autonomia, mas impõe a formação de uma identidade adaptada ao capitalismo atual: “ao mesmo tempo que se propõe compreender e educar para o mundo contemporâneo, essa educação, ao insistir em modelos totalizantes, entra em contradição com os pressupostos dessa contemporaneidade: fragmentação, plasticidade, fluidez, imaterialidade” (TORRES, 2011, p. 23). Nesse sentido, segundo o autor, é a busca de uma colonização da sensibilidade para o gerenciamento da vida. A estética da sensibilidade torna-se um meio para evitar a entropia social, a não produção de mais capital. Como se faz isso? Mantendo o controle das singularidades através de uma pretensa maior liberdade via estética da sensibilidade, que para Torres, prepara o indivíduo

para o capitalismo nômade, redirecionando “não apenas o que as pessoas devem aprender, mas como elas devem aprender” (TORRES, 2011, p. 118).

No contexto no qual a tecnologia muda de forma rápida e constante, necessitando de pessoas que saibam aprender a aprender, Torres vê na inclusão da dimensão estética uma necessidade de unificação daquilo que foi separado pela racionalidade instrumental, na relação das diferentes dimensões da vida humana. Cabe aos sistemas de ensino atenderem a essa demanda, atendendo à necessidade moderna de unidade em meio à fragmentação. Identificamos em Torres uma centralização no capitalismo como força gravitacional que atrai inclusive a estética para a adequação do indivíduo ao sistema produtivo/consumidor.

Ainda que essa compreensão desconsidere outras forças que estão em luta nos processos de significação do currículo, consideramos importante a argumentação do autor no sentido de identificar parte da gramática do uso da estética em documentos com assinatura oficial, quando o capitalismo estetiza a vida, fazendo da sensibilidade uma das suas principais ferramentas para captar os afetos, as paixões, as pulsões para torná-las em mercadorias. Mesmo porque, tais discursos, como espectros, reverberam nas propostas curriculares atuais, como, por exemplo, a de projeto de vida para o ensino médio. Nelas, se espera que os estudantes se abram a novas experiências intelectuais, culturais e estéticas, mas permaneçam vinculados a metas e métricas de como construir seu futuro de forma a se inserir socialmente na forma considerada adequada à harmonia social.

As fronteiras entre as culturas também foram rompidas com o alargamento do mercado consumidor, sem que haja uma relação causal entre esses eventos. Um evento não pressupõe o outro, uma vez que são partes de um jogo que os ultrapassam; estão ligados a outros eventos, como por exemplo, o avanço da tecnociência. Com o avanço do capitalismo em direção a novos mercados consumidores, a fronteira que separa uma cultura da outra vai sendo diluída em nome da necessidade do consumo constante. É assim que a multiplicidade e a diversidade são apenas aparentes: a unidade a ser mantida é o funcionamento do capitalismo via a personalização. Mas vale uma ressalva: enquanto a personalização é caracterizada pela adaptação de um produto ou serviço ao gosto do/da cliente, do/da consumidor/a, a singularidade significa aquilo que é único, que não se confunde com o padrão.

A personalização é típica do que Gilles Lipovetsky e Jean Serroy denominam capitalismo artista, “um capitalismo de sedução focalizado nos prazeres dos consumidores por meio das imagens e dos sonhos, das formas e dos relatos” (LIPOVETSKY & SERROY, 2014, p. 42). Ainda no dizer dos autores, “o capitalismo artista tem de característico o fato de que cria valor econômico por meio do valor estético e experiencial: ele se afirma como um sistema conceptor, produtor e distribuidor de prazeres, de sensações, de encantamentos” (LIPOVETSKY & SERROY, 2014, p. 43).

É nessa perspectiva que defendemos que a singularidade passa longe da personalização, pois esta última consiste em aquecer o consumo através de uma aparente liberdade.

Dizemos aparente porque a personalização não abre caminhos, ao contrário, fecha-os para deixar aberto apenas o caminho do consumo. Nesse caso, fere a singularidade ao tentar reduzi-la à identidade de mero/a consumidor/a: uma identidade flexível, multifacetada, do aprender a aprender, que vem da estética da sensibilidade. As exigências são pela “invenção e criação, flexibilidade e fluidez, capacidade de lidar com o inusitado, beleza, delicadeza, pluralidade cultural, saber conviver” (TORRES, 2011, p. 28).

A universalidade é a postulação de que as regras anteriores são aplicáveis a todos os indivíduos e que o único jogo possível é o do capital, que incorpora seus/suas desafiantes como mercadoria para ser consumida. A universalidade está alinhada ao cenário internacional, às suas exigências, avalia Torres. “As reformas dos anos 80 e 90, que têm na Constituição Federal importante marco, incorporam os valores e princípios presentes na atualidade em consonância com a conjuntura internacional” (TORRES, 2011, p. 41). A gramática da estética da sensibilidade opera com as regras da estética da reprodução, garantindo a manutenção da mesmidade, sendo, portanto, um atentado à singularidade. É bom salientar as diferenças entre elas: uma tem a sensibilidade como ferramenta e a outra, a racionalidade, mas ambas objetivando a manutenção do jogo capitalista. Para Torres, “se o capitalismo se nomadizou, a estética foi um operador indispensável nesse processo que tornou possível a continuidade do capitalismo” (TORRES, 2011, p. 133).

Tais registros se inserem na lógica política de controle da alteridade que se mantém até os dias de hoje, sendo incorporada também pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O estabelecimento de uma base curricular pressupõe uma verdade a ser multiplicada, uma base confiável da qual o conhecimento a ser ensinado é retirado, e projetos de identidades são construídos. São tentativas de contenção da tradução (LOPES, 2019). O messianismo é mantido, uma vez que há um projeto de futuro, cabendo ao/a professor/a a condução desse programa. Esse é o ponto importante: o programa messiânico só é possível por conta da preexistência de modelos fixos de sociedade, à qual o programa pretende chegar. São bases fixas, para as quais cabe à educação e ao/a professor/a criarem as vias de acesso.

Em um trabalho (VENDRAME *et al.*, 2022) sobre o ensino de arte sob o ponto de vista de uma educação estética, a BNCC é vista como uma mais uma expressão da indústria cultural, apresentando a cultura como massificada, sem características emancipatórias. No dizer das/do autoras/or:

na BNCC da Educação Infantil, não são definidos conteúdo específicos para a Arte, em que se desenvolvam os conhecimentos historicamente acumulados e que propiciem a experiência estética. Sem experiência estética não há conhecimento em Arte, apenas conhecimento sobre Arte, o que configura semiformação (VENDRAME *et al.*, 2022, p. 543).

Consideramos importantes as críticas realizadas pelas/o autoras/or, principalmente por possibilitarem a compreensão de parte da gramática da estética na BNCC, voltada a projetar um plano de existência para o/a outro/a. Porém, ao estabelecer como meta da

educação estética a emancipação, o texto se utiliza da mesma gramática que antes havia criticado; isto é, estabelece regras que conduzirão a um alvo previamente determinado. Os alvos são diferentes, porém são alvos. Os dois casos pressupõem um/uma sujeito/a que pode ser formado/a para um determinado fim, excluindo a agonística dos jogos de linguagem, na qual uma vez que um lance é dado, não sabemos no que ele resultará.

Nessa perspectiva, discordamos dos/das que defendem que nas políticas curriculares atuais, instituídas em uma sociedade racionalizada, a estética é esvaziada, inclusive na BNCC (CONTE & TREVISAN, 2023). Ao contrário, a estética é incorporada pela própria lógica de capitalista de controle, centrada na produção de universais.

A partir de Lyotard, é possível descrever essa gramática, no sentido de Wittgenstein, que rege a política curricular: o medo do desconhecido leva à repetição do conhecido, seguindo a lógica cartesiana de conhecer para controlar. Quando falamos sobre inovação parece que estamos contradizendo o dito anteriormente, mas é preciso lembrar que a gramática é móvel, e que quando a inovação é incorporada pela política é preciso considerar a dinâmica da própria gramática. A inovação na política tem papel importante; surge como uma saída quando a repetição fica evidente. É nesse sentido que surge de forma sedutora, capaz de mobilizar mentes e corpos. Mas a questão que fica é: para qual objetivo? A gramática muda, porque é dinâmica, mas a lógica continua a mesma: o que era inovador é trazido para o campo do conhecido, arregimentando mentes e mantendo o direcionamento de corpos e mentes. Quanto mais conhecimento sobre a realidade, maiores são as chances de controle. A repetição tenta evitar o confronto com o recalcado, já que esse é ameaçador. É preciso a recordação e a elaboração, para cessar a repetição. Lyotard sugere a experimentação. É o jogo aberto da experimentação que se quer evitar no jogo único, esteja ele onde estiver.

Estetizar a política curricular com Lyotard consiste, ao nosso ver, em evocar na política os motivos que provocam o seu movimento. Por isso, não é a intenção do presente artigo realizar uma teoria estética ou uma crítica da política curricular, mas apenas vislumbrar o que a mobiliza. Igualada a uma obra de arte, e lembrando que a verdade da obra de arte está na própria arte (LYOTARD, 2007), concluímos que as regras da política curricular estão nela, na disputa pela significação e pela produção de sentidos que ocorre no jogar. Trata-se do distanciamento do currículo como representação ou ordenamento da realidade, seja via conceitos ou regramento. Nesse sentido, perspectivas questionadoras de noções como verdade, objetividade e progresso viabilizam a estetização da produção curricular, uma vez que o currículo é tomado como prática política: não é possível a sua definição fora da política.

O desafio passa a ser a investigação da 'natureza' das políticas curriculares, qual o jogo de linguagem está se jogando: se estão alinhadas à ortodoxia ou se evocam o sublime. É uma investigação e não, o julgamento das suas regras de funcionamento, pois isso requereria o conhecimento de uma meta-regra, como se houvesse uma língua independente dos jogos praticados. Mencionar a natureza entre aspas é destacar que não há uma referência a uma essência, mas a jogos de linguagem que podem ser repetições de ciclos

fechados de verdades incontestáveis ou aberta às intensidades do momento que levam as mais variadas combinações e criações, como é o caso do sublime.

A estetização torna-se o movimento em direção à presentificação do inapresentável, o que nunca será alcançado. Nesse sentido, a trajetória de Lyotard se torna a defesa das singularidades. Quando a política curricular está sendo estetizada, ela não se fecha em fórmulas, regramentos, metas, programas, e, principalmente, modelos de enquadramento da vida. Uma política curricular estetizada consiste nas práticas que se afastam daquilo que faz parte de tentativas de ordenamento, seja via conceitos ou regramento. A estetização intensifica os instantes na tentativa de aproximação do inapresentável, e sendo assim, a política curricular está se estetizando quando é capaz de mobilizar em direção ao não apresentável.

Recebido em: 15/07/2023; Aprovado em: 13/10/2023.

Notas

- 1 Em uma busca no Education Resources Information Center – ERIC por artigos dos últimos dez anos, temos três artigos sobre Lyotard e estética (FORD, 2022; BOJESEN, 2022; LOCKE, 2015) e um artigo abordando currículo e Lyotard (MUNDAY, 2014), sem conexões com uma discussão sobre política curricular.
- 2 Em uma busca no *Scielo.org* por artigos que abordem Lyotard com implicações para a Educação, identificamos apenas os textos de López Alzate (2014), Cavallari Filho (2021), Walter Kohan (2015) e Silvia Morelli (2016), sendo este último o único dos textos que tem por foco a discussão sobre currículo e política.³
- 3 No livro *Lyotard*, Alberto Gualandi (2007) divide a obra do filósofo francês em dois períodos: o primeiro, que ele chama de “fora da linguagem”, é marcado principalmente pelo *Discours, figure*, de 1971, e que defende que a figura é irreduzível à teoria. É aquilo sobre o qual não se pode dizer. O objetivo de Lyotard nessa obra, de acordo com Galandi é devolver a arte o espaço de verdade irreduzível a teoria. Com *A condição pós-moderna*, obra de 1979, Lyotard compreende que não existe o “fora da linguagem”. Ao aderir, mesmo que parcialmente ao Wittgenstein das *Investigações filosóficas*, Lyotard passa a compreender que o significado das palavras depende do seu uso. É o encontro com os jogos de linguagem e o fim das grandes narrativas.
- 4 Concordando com Morelli (2016), sustentamos ser possível aproximar Lyotard e Laclau pela via do entendimento desses autores sobre a impossibilidade de consenso na política.

Referências

ARAUJO, Hellen Gregol. *A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes*. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ASPIS, Renata. Notas Esparsas Sobre Filosofias da Diferença e Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 429-439, set./dez. 2016.

- BOJESEN, Emile. Ignorance: Aesthetic Unlearning. *Journal of Philosophy of Education*, v56 n4 p601-611 Aug 2022.
- BORGES, Veronica. Discursos conservadores nas políticas curriculares: do sacerdócio à profissionalização docente. *Teias*, v. 17, n. 47, 2016.
- CAVALLARI FILHO, Roberto. De volta ao brejo: a ausência do sublime em Dewey e o sublime na educação. *Pro-posições*. Campinas, v. 32, e20190037, 2021. p. 1-26.
- CLARKE, Matthew. Eyes wide shut: the fantasies and disavowals of education policy, *Journal of Education Policy*. 2018.
- CLARKE, Matthew. The (Absent) Politics of Neo-Liberal Education Policy, *Critical Studies in Education*, Abingdon, United Kingdom, Taylor and Francis 53:3, 297-310, 2012.
- CONTE, Elaine & TREVISAN, Amarildo Luiz. Desafiando a passividade na educação: Desconstruindo a formação espetacular em um mundo em constante mudança. Resenha. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 65, p. 1-7, e24174, abr./jun., 2023.
- CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/agosto 2010.
- CORAZZA, Sandra Mara & OLINI, Polyana. Noologia do currículo: dramatizações do projeto escrituras. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 559-577, set./dez. 2016.
- COSTA, Hugo Heleno & LOPES, Alice Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. *Revista Brasileira De Educação*, v. 27, p. 1-23, 2022.
- COSTA, Hugo Heleno & PEREIRA, Talita. Discursos Curriculares em Disputa pela Significação do Mundo: os acontecimentos e a suspensão das verdades. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 20, p. 614-620, 2020.
- CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 575-587, 2015.
- DAMIANO, Gilberto Aparecido & MOREIRA, Tania. Arte no ensino fundamental: corpo(reidade), currículo fragmentado, polivalência e equipe multiartística. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 2011.
- DE ALBA, Alicia & LOPES, Alice Casimiro (Org.). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. Cidade do México: IISUE/UNAM, 2015.
- FORD, Derek R. The Sonic Aesthetics of Writing: Pedagogy, Timbre, and Thought. *Pedagogy, Culture and Society*, v30, n4, p567-580, 2022.
- GARGANO, Rafael Silva. *Algo escapa: o figural na filosofia de Jean-François Lyotard*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Filosofia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- GARGANO, Rafael Silva. *Arte e Política no Pensamento de Jean-Francois Lyotard*. Inquietude, Goiânia, vol. 4, no 2, jul 2013/dez 2013.
- GODOY, Bruno Silva. *Demandas curriculares em inscrições textuais da comunidade disciplinar de ensino de Biologia: o caso da BNCC*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- GUALANDI, Alberto. *Lyotard*. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
- HENSHALL, Cameron; PROSSER, Howard & SANJAKDAR, Fida, Empty Britain? Hegemony and ambiguity in British education policy, *British Journal of Sociology of Education*, 44:6, 996-1017, 2023.

- HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da & DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Por um Currículo Nômade: entre artistagens e invencionices. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Trad. Valério Rohden e Antonio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. *ALEA*. Rio de Janeiro, vol. 17/2, jul-dez 2015, p. 216-226.
- LACERDA, Teresa & GONÇALVES, Elsa. Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista Portuguesa de Ciência do Desporto*, 2009, 9(1) 105-114.
- LACLAU, Ernesto. Democracy and the Question of Power. *Constellations* Volume 8, No 1, 2001. Blackwell Publishers Ltd., p; 1-14.
- LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean. *O capitalismo estético na era da globalização*. Lisboa, Edições 70, 2014.
- LOCKE, Kirsten, Performativity, Performance and Education. *Educational Philosophy and Theory*, v47 n3 p247-259, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro & MENDONÇA, Daniel de Mendonça (Orgs.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. 1ed. São Paulo: Annablume, 2015, v. 1, p. 117-147.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de & OLIVEIRA, Gustavo Gilson (Orgs.). *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação*. Recife: Editora da UFPE, 2018, v. 1, p. 133-167.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos Da Escola*, v. 13, p. 59-75, 2019.
- LOPES, Alice Casimiro & BORGES, Veronica &. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.
- LOPES, Alice Casimiro & CUNHA, Viviane. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. 1-16, 2022.
- LÓPEZ ALZATE, Maria Adelaida. Fragmentación entre ciencia y humanismo en la universidad contemporánea. *Hallazgos*, 77 (22), 329-357, 2014.
- LYOTARD, Jean-François. *El entusiasmo*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1987.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- LYOTARD, Jean-François. *Peregrinações: lei, forma, acontecimento*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna*, José Olympio, 2001.
- LYOTARD, Jean-François. Entrevista con Jean-François Lyotard (París, 13/12/86). Teresa Oñate. *A Parte Rei: revista de filosofia*. 49. Enero. 2007.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a Escola Não Tem Que Ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 17, p. 539-554, 2017.
- MACEDO, Elizabeth. National curriculum in Brazil: between accountability and social justice. *Curriculum Perspectives*, v. 39, p. 187-191, 2019.

MEURER, Sidmar dos Santos. A noção de educação estética no currículo da escola primária no Paraná – início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21, e165. 2021.

MORELLI, Silvia. Lo Político en el curriculum del siglo XXI. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, año12, n.11, vol.1, ENERO A JUNIO DE 2016. p. 29-46.

MORELLI, Silvia & ITURBE, Erica. Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educación Unisinos*, v. 22, n. 1, p. 44-52, 2018.

MUNDAY, Ian. Creativity: Performativity's Poison or Its Antidote? *Cambridge Journal of Education*, v44 n3 p319-332 2014.

OLIVEIRA, Anna Luiza & OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Curriculum Policies of Gender and Sexuality in Brazil: Between Biomedical, Socio-Juridical and Neoconservative Discourses. *Transnational Curriculum Inquiry*, v. 16, p. 38-60, 2019.

OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo Gilson & MESQUITA, Rui. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. *Educación e Realidade*, v. 38, p. 1327-1349, 2013.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio & ANTONIO, Ricardo Carneiro. Exposições de arte infantil: bandeiras modernas pela construção do novo homem. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 269-285, 2010.

PAGÈS, Claire. Sem negação nem reconhecimento: o corpo na economia libidinal de Jean- François Lyotard. *A peste*, São Paulo, v. 3, no 1, p. 37-59, jan./jun. 2011.

TORRES, Fabiano Ramos. *A estética da sensibilidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, 2011.

VENDRAME, Eliandra Cardoso dos Santos *et al.* Arte e Educação Estética na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: uma análise sob a ótica da Teoria Crítica da Sociedade. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.]*, v. 23, n. 4, p. 537-544, 2022.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Entre o inteligível e o sensível: *a potência dos agenciamentos éticos, estéticos e políticos em formação continuada de professores/as*

Between the intelligible and the sensible:
the power of ethical, aesthetic and political agencies in teachers' continuing education

Entre lo inteligible y lo sensible:
el poder de las agencias éticas, estéticas y políticas en la formación continua docente

ID HOCIENE NOBRE PEREIRA WERNECK*

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

ID CARLOS PEREIRA DE MELO**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

ID JANETE MAGALHÃES CARVALHO***

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

RESUMO: Este artigo problematiza as políticas meritocráticas que aliançam processos de formação continuada à progressão funcional de professores/as, dissociando-os de uma educação da sensibilidade. Argumenta-se a favor de uma formação baseada na relação entre o inteligível e o sensível – uma educação ampliada, envolvendo dimensões éticas, estéticas, políticas e movimentando o pensamento dos/das professores/as, fortalecendo um corpo docente coletivo, inventivo e desnaturalizando processos cristalizados. Metodologicamente,

* Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <hociene@gmail.com>.

** Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <carlosp.melo40@gmail.com>.

*** Doutora em Fundamentos da Educação. Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <janetemc@terra.com.br>.

utilizaram-se redes de conversações com os/as envolvidos/as no trabalho docente em uma escola de educação infantil em região periférica, durante um semestre. Os resultados indicaram a constituição de novos territórios de sentidos como abertura para outros modos de existência nos cotidianos escolares. Conclui-se que processos de formação continuada não podem ser reduzidos à transmissão de informações, pois são movidos por problematizações dos cotidianos escolares que dão sentido à própria formação.

Palavras-chave: Formação continuada. Políticas de meritocracia. Educação da sensibilidade. Coletividade.

ABSTRACT: This article problematizes meritocratic policies that combine continuing education processes with the functional progression of teachers, dissociating them from sensible education. This research is in favor of training based on the relationship between the intelligible and the sensible – an expanded education, involving ethical, aesthetic and political dimensions which challenge the thoughts of teachers, strengthen a collective, inventive teaching staff and denaturalizes crystallized processes. Methodologically, conversation networks were used with those involved in teaching work at an early childhood education school in a peripheral region during one semester. The results indicated the constitution of new territories of meaning as an opening to other modes of existence in school daily life. It is concluded that continuing education processes cannot be reduced to the transmission of information as they are driven by problematizations of everyday school life that give meaning to the training itself.

Keywords: Continuing education. Meritocracy policies. Sensible education. Collectivity.

RESUMEN: Este artículo problematiza las políticas meritocráticas que combinan procesos de formación continua con la progresión funcional de los/as docentes, desvinculándolos/as de una educación de la sensibilidade. Se argumenta a favor de una formación basada en la relación entre lo inteligible y lo sensible: una educación ampliada, que involucre dimensiones éticas, estéticas y políticas y moviendo el pensamiento docente, fortalecer un profesorado colectivo e inventivo y desnaturalizar los procesos cristalizados. Metodológicamente se utilizaron redes de conversación con actores de la labor docente en

una escuela de educación infantil de una región periférica, durante un semestre. Los resultados indicaron la constitución de nuevos territorios de significado como apertura a otros modos de existencia en el cotidiano escolar. Se concluye que los procesos de educación continua no pueden reducirse a la transmisión de información, ya que están impulsados por problematizaciones del cotidiano escolar que dan sentido a la formación misma.

Palabras clave: Formación continua. Políticas de meritocracia. Educación de la sensibilidad. Colectividad.

Introdução: formação continuada de professores/as e a lógica das políticas meritocráticas

Este artigo objetiva problematizar as políticas meritocráticas que aliançam os processos de formação continuada à progressão funcional de professores/as¹, dissociando-os e uma educação da sensibilidade. Para tanto, tomamos por objeto de problematização a Portaria nº 001/2010 da Secretaria de Educação do município da Serra-ES, que atrela a formação continuada de professores/as e principalmente os debates em nível de unidade de ensino, popularmente chamados de ‘grupos de estudos’, à progressão funcional de servidores/as estatutários/as da rede, conforme destaca o

Art. 8º. A Progressão por merecimento efetivar-se-á mediante aferição de mérito realizada pela Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério, desde que *comprove:*

I- Participação em quaisquer modalidades de reuniões de estudos, encontros de reflexão, seminários, mesas redondas, congressos, *debates em nível de Unidade de Ensino*, debates em esfera Municipal, Estadual ou Federal, promovidas e/ou reconhecidas pela Secretaria Municipal de Educação da Serra (SERRA, 2010, p. 2, grifos nosso).

Embora a referida portaria enfatize procedimentos e normas propostos pelo sistema municipal de ensino para a elevação salarial de professores/as em periódicos bienais, isto é, a progressão funcional, convoca-nos a atenção o fato de aliançar a formação continuada nas escolas como requisito de uma catastrófica política meritocrática. Adjetivamos como catastrófica por não conseguirmos conceber de outro modo políticas que fomentem a produção de uma imagem reducionista de formação continuada que exclui de seu processo, ou pelo menos incentiva a excluir, profissionais que *não se fazem merecedores/as* e/ou não são estatutários/as.

“Então... como não sou efetiva e não tenho direito à progressão funcional, não preciso participar, né? Não preciso sofrer!” (REDES..., 2023) – perguntou, em tom afirmativo, uma professora em uma reunião para decidir as temáticas a serem estudadas nos encontros-formação durante o ano letivo. O enunciado da professora expõe a velha lógica do *conhecer para*, tal como o *estudar para a progressão funcional*, fomentada pela política de meritocracia do sistema municipal, a movimentar os processos de formação continuada, reduzindo-se ao mero cumprimento de formalidades com seu avassalador poder coercitivo. Se for um/uma profissional efetivo/a e estatutário/a deve participar das formações, sob o risco de perder o benefício da progressão funcional caso opte por não participar.

Essa discursividade competitiva, em que progride funcionalmente o/a profissional que atender às exigências legais, atravessa a formação continuada agenciando afetos tristes que diminuem a potência da ação docente, como percebemos no argumento de outra professora: “Ninguém precisa sofrer, menina! É só a gente elaborar o cronograma dos estudos e enviar pra Sedu. Quem vai dizer que não cumprimos? O que importa é mostrar o papel” (REDES..., 2023). Cumprimento de formalidades... sofrimento! Seria apenas esse o afeto produzido nas formações continuadas e/ou nos ‘grupos de estudos’ realizados na escola? Não. Mas é isso que produzem as formações verticalmente orientadas sob a ótica das meritocracias, isto é, encontros que diminuem a nossa potência de agir, maus encontros (SPINOZA, 2009).

Nesse paradigma da meritocracia, destacamos o individual que sobrepuja o coletivo e se agencia ao reconhecimento no mundo do trabalho, onde cada um/uma faz sua parte, assinalando como *cumprido* seu papel nesse processo, como evidencia o argumento de uma professora:

“Eu já conquistei todas as minhas progressões, já cumpri com minhas obrigações. Vou me aposentar daqui uns meses, estou só esperando o aval da prefeitura. Não tenho porque me gastar com formação, acho que já recebi informação demais. É hora de dar um tempo” (REDES DE CONVERSÇÕES COM PROFESSORES/AS EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2023).

Percebemos nesse argumento o efeito devastador e coercitivo da *responsabilização* do/da sujeito/a como profissional numa perspectiva de sentenciamento – cumpriu ou não cumpriu, mereceu ou não mereceu –, o que difere de *responsabilidade*, voltada para o compromisso coletivo. A formação continuada, nesse sentido, configura-se como um movimento do indivíduo e não mais um desejo coletivo. Resta-nos indagar: *Qual a concepção de formação engendrada por essa política? E qual o lugar do coletivo nessa perspectiva?*

Para Rosimeri de Oliveira Dias (2015) trata-se de um modelo tradicional e universalizante de fazer formação, que ocorre pela transmissão de informações, inundado por um amontoado de certezas apriorísticas que modelizam atitudes, silenciam vozes e condicionam o pensar. São as formações tecnicizadas, em que o conhecer, no centro de suas

políticas de cognição, advém das informações recebidas, conforme disse a professora ao afirmar que *já recebeu informações demais*.

Ao observarmos com Gilles Deleuze o conceito de informação, percebemos que o efeito desse modo de pensar/fazer os processos formativos só pode mesmo produzir afetos tristes, ou o *sofrimento*, como disse a professora, porque a informação intenciona o controle do pensamento: “uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, dizem-nos o que julgam que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem” (DELEUZE, 1999, p. 10). Esse caminhar linear segue na busca por soluções prontas para todos os problemas, nas quais se projetam as formações nos moldes tradicionais e universalizantes, inclusive das políticas de meritocracia, isto é, informando modelos ideais de currículo, de infância e de docência.

Nesse estado codificado de formação continuada, o inteligível e a dimensão do cognitivo se sobrepõem à dimensão do sensível. Os automatismos prescritivos das normativas instigam a aquisição de competências e habilidades para a solução de problemas no cotidiano escolar, como pontua a professora no momento de escolhas das temáticas a serem estudadas nos grupos de estudos: “*Bem que a gente poderia estudar sobre como elaborar as atividades para o caderno, atividades de ler e escrever, porque as crianças não conseguem pegar no lápis, gente! Depois vão para o ensino fundamental sem saber nada, e eu ainda saio como uma professora ruim*” (REDES..., 2023).

Ler, escrever, ensinar conteúdos sistematizados... Os processos cristalizados que penetram os projetos de formação continuada abarcados pelas políticas meritocráticas e agenciados por muitos/as professores/as fundamentam-se em ensinar regras e manuais de transmissão de conhecimentos lineares, representativos da realidade, pressupondo a perspectiva de um ideal de docência e educação na infância.

É o que propõe o parágrafo 2, inciso II, do art. 13 da Portaria N n.º 001/2010, que, ao tratar do objeto de avaliação e aferição de mérito, considera como garantia do desenvolvimento profissional, entre outros citados, o princípio da “*aplicação da teoria à prática pedagógica com ampla observância da realidade escolar e educacional*” (SERRA, 2010, grifo nosso). Essa premissa traz a ideia de que o objeto do conhecimento antecede a teoria, a qual se limitaria a representá-lo. Trata-se de uma concepção promotora do raciocínio de que docentes não ensinaram ou não souberam ensinar por *incompetência técnica*, conforme enfaticamente pontuou a professora ao solicitar temáticas de estudos que abordassem modelos de atividades para que não corresse o risco de ser considerada *uma professora ruim*, ao não saber fazê-las.

Assim, cabe à formação continuada investir na capacitação dos professores/as para que adquiram competências técnico-metodológicas que possibilitem o alcance das descrições fidedignas do objeto de conhecimento. Um mergulho na lógica da reprodução, da representação. Quanto mais os/as professores/as estiverem capacitados/as para executar a homogeneizante tarefa de *ensinar para*, tanto mais serão considerados/as aptos/as

ao desenvolvimento da docência e, portanto, merecedores/as de sua progressão funcional, como insinua a Portaria nº 001/2010 do município de Serra-ES. Por conseguinte, os/as que não representam esse modo de funcionamento, tais como os/as professores/as em designação temporária – DTs, os/as auxiliares de creche e tantos/as outros/as, são excluídos/as ou se excluem² desse processo.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores/as alcança a lógica da capacitação, com seus ideais de produção de um único mundo possível às docências, às infâncias e aos currículos; e ao consumir o projeto da meritocracia também se distingue como segregadora e excludente, segundo o diálogo entre auxiliares de creche:

“Eu gostaria muito de participar dos grupos de estudos, mas depois do horário de trabalho pra mim não dá. É uma pena, porque eu sei o quanto é importante. Eu ouço as professoras comentando o que aprenderam, as experiências que foram contadas... fico triste por perder esses momentos. Mas a gente é só auxiliar, não tem vez mesmo. Qual foi o dia que procuraram a gente para falar de algo importante? Nem se lembram!

Concordo! Mas não dá pra julgar a direção e a pedagoga. Tem a ver com o sistema. Eles não querem que a gente aprenda. Deve ser isso. Eu participo porque me dispus a ficar depois do horário, mas sei que muitas colegas não podem. A vontade de experimentar o que a pedagoga e as professoras dizem que fazem nos grupos de estudo me motivou a participar. É uma formação diferente, não é só leitura de texto. Estou gostando muito, é enriquecedor!” (REDES DE CONVERSACIONES COM AUXILIARES DE CRECHE, 2023).

O diálogo entre as auxiliares de creche também evidencia os bons afetos relativos aos processos formativos destacados nas palavras *importante*, *diferente* e *enriquecedor*, motivo que justifica o desejo de participarem dos encontros-formação, experimentando outras dinâmicas de sentidos.

Haveria, então, espaço para a experimentação do sensível nesses processos formativos em que o aprender se faz pela via dos sentidos e/ou das relações estabelecidas entre corpos, e não somente pela via do inteligível? Não que o inteligível seja desprezível. Não se trata disso, porque estamos a defender uma formação baseada na relação entre o inteligível e o sensível³, pensando uma educação ampliada que envolva as dimensões éticas, estéticas e políticas, uma educação das sensibilidades que rompa com a lógica do *ensinar para*.

Consideramos que, apesar de necessários, os aprendizados não se podem resumir à aquisição de informações previamente estabelecidas, seja em documentos curriculares, seja em normativos, entre outros – já que, segundo Deleuze (2003), aprender envolve a interpretação de signos, e esses, por serem plurais, apresentam diferentes mundos que se organizam de forma circular e, em algum momento, se cruzam. São redes heterogêneas articuladas como coletivo de forças a movimentar múltiplos sentidos na formação de professores/as.

Nessa perspectiva, acreditamos que sim, é possível experimentar o sensível e pensar a formação continuada para além da ótica do cumprimento legal, ou seja, pensá-la como oportunidade singular para problematizar as *verdades* estabelecidas nas concepções de formação em sua vertente linear e universal, para problematizar os currículos e

sacudir suas certezas. Experimentar o sensível é, portanto, estar atento/a a todos os movimentos produzidos nos encontros-formação, inclusive aqueles que nos potencializam e se constituem como forças coletivas e políticas, seja nas redes de conversações disparadas pelas curtas-metragens, pelas obras literárias, pelas poesias, pelas músicas e danças, pelas dramatizações encenadas por professores/as, enfim, pelos traços de afetos produzidos no encontro com os corpos.

Contudo, para tal, é preciso afirmar um princípio ético-estético-político que desarticule formação e capacitação e invista numa educação das sensibilidades para forjar outra maneira de habitar os espaços-tempos da formação. É preciso, antes de tudo, desaprender para (trans)formar, conforme sabiamente nos orienta Sandra Corazza (2005):

é preciso desaprender-perder-esquecer o dado e o feito, que nos legaram de herança, fazer deles uma coisa-nenhuma ou nenhum-dado, nenhum-feito. É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe da força de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas também abandonar, largar, gastar e, neste gasto, reacquirir, retomar, para poder se revitalizar (CORAZZA, 2005, p. 13).

À vista disso, tecemos um campo problemático que busca compreender: *De que modo uma formação baseada na relação entre o inteligível e o sensível movimentava o pensamento dos/das professores/as, fortalecendo a composição de um corpo docente coletivo e inventivo, para além da naturalização dos processos hierarquicamente fomentados, desnaturalizando processos cristalizados?*

Metodologicamente, foram criadas redes de conversações com todos/as os/as envolvidos/as, direta ou indiretamente, no trabalho docente de uma escola de educação infantil, localizada em região periférica do estado, durante um semestre letivo, no qual se delineou um diagrama de singularizações indicativo da constituição de novos territórios de sentidos como abertura perceptual para a proliferação e contágio de outros modos de existência das formações nos cotidianos escolares.

Segundo a leitura deleuziana de Michel Foucault (DELEUZE, 1988a), o diagrama é o plano em que operam diferentes forças em relação, sempre variáveis e mutantes. Portanto, a configuração desses esquemas de forças como máquinas abstratas a se compor de distintos modos atualiza-se em máquinas concretas, dando origem a diferentes formações sociais como estratos atualizados desse agenciamento de forças e relações de poder.

Assim, no efervescer de nossa problematização, desejamos afirmar a formação continuada de professores/as, em composição com uma educação das sensibilidades como um diagrama de forças – lugar de produção de vida, em que as problematizações e experimentações de professores/as compartilhadas em redes de conversações, na contramão dos discursos meritocráticos, evidenciam o primado das relações nos processos de aprendizagem, destacando como efeito a potência coletiva do corpo múltiplo escolar e a força de suas invenções curriculares.

Por uma outra lógica: a formação continuada de professores/as em composição com uma educação das sensibilidades

O que pode um corpo docente em movimento de formação continuada na/com a escola, ao experimentar o sensível? Na tentativa de movimentarmos o pensamento na direção de possíveis respostas a esse importante questionamento, consideramos ser fundamental tecermos algumas ideias sobre as noções de *corpo* e *sensível*. Começaremos pela segunda.

Destacamos que o sensível não se reduz à ideia de sentimentalismo, mas a tudo o que pode ser vivenciado e experimentado pelos sentidos e/ou pelo modo como somos afetados/as. Deleuze, em diálogo com Claire Parnet, afirma que “tudo o que é do entendimento vem dos sentidos” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 45). E ao assegurar que o sensível não é um princípio abstrato, o filósofo ressalta a coexistência do inteligível e do sensível, trazendo à tona a relevância das *relações*, afirmando: “não é de modo algum a questão ‘será que o inteligível vem do sensível?’, mas uma questão bem diferente: a das relações” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 45-46).

Para o filósofo, “as relações são exteriores aos seus termos” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 46), o que significa dizer que não são os termos que se modificam, tais como os/as professores/as e os *grupos de estudos*, e sim as relações produzidas nesses encontros, as quais são variáveis *pelas ações, pelas circunstâncias, pelas paixões*, conforme destaca a fala de uma professora:

“O que mais gosto nas nossas formações é a oportunidade que temos de trocar experiências de uma forma bem leve. Naquele dia do teatro de sombras, por exemplo, parecia algo simples, mas me trouxe um monte de ideias na cabeça. A gente percebe o quanto essas trocas são importantes não só para o trabalho pedagógico, mas para a vida da gente. Na hora que vi a sombra da borboleta, pensei no quanto estamos presas ainda no casulo sem poder voar” (REDES DE CONVERSÇÕES COM PROFESSORES/AS EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2023).

Figura 1: Teatro de sombras na formação



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Enclausurados/as nos *casulos* das formações verticalmente orientadas pelas políticas meritocráticas, professores/as desejam outros modos de habitar os espaços formativos, outros modos de aprender, outras relações. Aprender com as borboletas e com a leveza do *algo simples*, como disse a professora, que atravessa os sentidos da formação e escapa às leituras mecanizadas e enfadonhas de textos pré-selecionados como metodologia única. Leveza que movimenta o pensamento dos/das professores/as, fortalecendo a composição de um corpo docente coletivo e inventivo, para além da naturalização dos processos hierarquicamente fomentados, desnaturalizando processos cristalizados.

Não se trata, portanto, de polarizar a aprendizagem produzida nesses encontros no domínio do inteligível ou no domínio do sensível, valorando um em detrimento do outro. Contudo, trata-se de engendramento, de coexistência, de *relações* com esses domínios de aprendizagem, pois “com efeito, se as relações são exteriores e irreduzíveis a seus termos, a diferença não pode ser entre o sensível e o inteligível, entre a experiência e o pensamento, entre as sensações e as ideias, mas, apenas, entre duas espécies de ideias, ou duas espécies de experiências, as dos termos e a das relações” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 46), dos *casulos*, com a tentativa de enclausuramento da vida nos cotidianos escolares.

Com base no pensamento de Deleuze, podemos afirmar que as relações se constituem como potência numa formação continuada de professores/as e se faz em composição com uma educação do sensível, porque elas protestam contra os princípios controladores do pensar e se propõem a experimentar o que está no meio, visto que “as relações estão no meio e existem como tais” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 46). Trata-se de experimentar o que violenta o pensamento, tal qual a sombra de uma borboleta projetada numa parede a atravessar o sensível, possibilitando a criação de *um monte de ideias*, de outras existências, de outros modos de formar, fazer e conhecer. Nessa perspectiva, numa formação como experimentação do sensível, os/as professores/as abrem-se às relações, aos múltiplos agenciamentos, tantos quanto o corpo for capaz de suportar.

Segundo Benedictus de Spinoza (2009), o que diferencia um corpo dos demais são suas relações de movimento e repouso, de rapidez e lentidão, e não propriamente sua substância. Nosso corpo é, então, composto por muitas partes de naturezas diversas que são afetadas de diferentes maneiras por corpos exteriores. Trata-se, portanto, de um corpo plural, múltiplo, que para se preservar necessita interagir com outros corpos. Conforme afirma o filósofo, “o corpo humano tem necessidade, para conservar-se, de muitos outros corpos, pelos quais ele é como que continuamente regenerado” (SPINOZA, 2009, p. 56). Percebemos que a interação ganha centralidade na filosofia de Spinoza, pois ela define o estado de um corpo em sua capacidade de ser afetado por corpos externos.

Juliana Merçon (2009), também se apoiando nas ideias de Spinoza, define nosso corpo como um *corpo relacional*, reafirmando a relevância das relações para sua preservação, pois “um corpo deixa de existir quando não pode manter entre suas partes a relação que

o caracteriza, o que também significa que deixa de existir quando é tornado completamente inapto para ser afetado de muitas formas” (MERÇON, 2009, p. 43).

Essa definição do corpo, em sua capacidade de afetar a relação com outros corpos e nela ser afetado, levou Deleuze (2017) a tecer a seguinte problemática: *O que pode um corpo?* Por meio de sua leitura spinozana, ele afirma que “não sabemos qual é essa potência de agir, nem como adquiri-la ou encontrá-la” (DELEUZE, 2017, p. 153), contudo, nos deixa uma grande lição ao indicar a experimentação como caminho para nos tornarmos ativos/as. Isso porque não sabemos o modo como seremos afetados/as, já que “um afeto qualquer de um indivíduo discrepa do afeto de um outro tanto quanto a essência de um difere da essência do outro” (SPINOZA, 2009, p. 124). Assim, entendemos que os corpos não são afetados pelas mesmas coisas ou da mesma maneira pelas mesmas coisas. Logo, as relações que os compõem também não são as mesmas.

Daí a importância de conhecermos nossas relações, a forma pela qual se compõem com outros corpos, pois dessa composição entre as relações que nos constituem decorre nossa potência de agir. Segundo Spinoza (2009), quando encontramos um corpo que não se compõe com o nosso, somos afetados/as por tristeza, e nossa potência de agir é diminuída, tal como nos relatou uma professora em um dos encontros formativos sobre a tentativa de a gestão pedagógica exigir a descrição de códigos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no diário de classe e também nos relatórios avaliativos das crianças:

“Nem sei mais o que falar. Esse povo é fissurado em BNCC. Já estudamos tanto sobre isso, dessas tentativas de padronização e de controle do currículo que está na Base. Ora! Já sabemos fazer registros. Olha isso! Agora já está mandando mensagens no celular me chamando de ‘meu amor’ e dizendo que ‘me ama tanto’ e logo em seguida pede pra eu citar a BNCC nos relatórios pra fundamentar minha prática pedagógica. Isso desanima, viu! Mas não vou fazer, porque é como jogar fora tudo que a gente já discutiu” (REDES DE CONVERSÇÕES COM PROFESSORES EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2023).

Em conversa com as professoras, obtivemos a informação de que a própria Secretaria de Educação, em uma de suas formações para pedagogos/as, orientou que os registros em diário de classe fossem feitos de forma padronizada, com base nos códigos e campos de experiências descritos na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC (2018), imposição que gerou desconfortos no coletivo docente, uma vez que já *sabiam fazer registros*, como disse a professora.

Inversamente, Spinoza (2009) também afirma que quando encontramos um corpo que se compõe com o nosso, somos afetados/as por alegria e nossa potência de agir é aumentada. A mesma professora nos aponta essa ideia, ao continuar a conversa: *“Pra mim, esse momento dos nossos grupos de estudo é um respiro, viu! É a hora que a gente tem para debater essas tensões e deixar claro o que a gente quer e o que não quer. Afinal, é um grupo falando, e não a ideia de uma professora sozinha”* (REDES..., 2023).

A variabilidade das potências provenientes das composições ou forças combinatórias nessas relações nos permite, segundo Merçon, “delinear a dinâmica das interações que promovem ou inibem a ação dos corpos e, subsequentemente, os aspectos que participam de um aprendizado afetivo” (MERÇON, 2009, p. 32), ou uma educação das sensibilidades, como desejamos afirmar.

Nessa composição com as noções de *corpo* e *sensível*, retornamos com a força de nosso questionamento inicial: *O que pode um corpo docente em movimento de formação continuada na/com a escola, ao experimentar o sensível?* Pode desnaturalizar processos cristalizados, desafiar-se a romper com imagens tradicionais de formação hegemonicamente fundamentadas na transmissão de informação, bem como na lógica da capacitação para a aquisição de méritos, e compor um corpo docente coletivo mais inventivo.

“*Levanta, gente! Agora é hora de cantar. De pé é melhor para abrir os pulmões. Quem canta seus males espanta*”(REDES... 2023) – incentivou a professora mediadora do estudo. Ao som da música *Primeiros Erros*, pela banda Capital Inicial, os/as professores/as soltaram a voz, fazendo ecoar o desejo contido nas letras: *Se o meu corpo virasse sol, minha mente virasse sol, mas só chove, chove, chove, chove....* De novo o corpo. Corpo docente que resiste em pensar as formações como *chubaradas* de informações. Corpo que deseja sentir, pensar diferente, *virar sol*.

Trata-se, nessa perspectiva, de afirmar os grupos de estudo realizados na escola como território de um outro modo de aprender, no qual a busca frenética por aquisição de habilidades e competências para ensinar encontra a resistência necessária para o aprender *pelo* e *com* o sensível, nas redes de conversações, enquanto arte de conversar e compartilhar experiências.

Uma formação assim se propõe a problematizar experiências advindas do plano de imanência dos cotidianos escolares como atos estéticos “que ensinam novos modos do sentir e induzem novas formas da subjetividade política” (RANCIÈRE, 2009, p. 11). É uma formação que se constitui da *fusão da arte com a vida*, em que a ideia de efetividade do pensamento emerge das problematizações de “um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade entre maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações” (RANCIÈRE, 2009, p. 13). Arte pela música, pelos teatros de sombras, arte das conversas.

A arte funciona, então, como motor de resistência produzindo espaço-tempo para a criação de outras maneiras de habitar o território da formação. É a força dessa dimensão ético-estético-política que nos faz defender a ideia de que a formação não apenas se reduz à transmissão de informações que visam dar forma ‘ao bom professor/à boa professora’, merecedor/a ou não de sua progressão funcional, mas também é movida por desconfortos e problematizações, emergidas do plano de imanência dos territórios escolares que dão sentido à própria formação.

Ao serem problematizadas nos processos formativos, as relações, bem como as maneiras de fazer (experimentações compartilhadas em redes de conversações), funcionam como conhecimentos vivos que forjam marcas sempre provisórias nas invenções cotidianas de professores/as, expressando diversas maneiras de ser, de conhecer e de pensar a própria escola.

Na esteira do pensamento de Jacques Rancière, podemos conceber essas experimentações como *práticas artísticas* que dizem “do lugar que ocupam, do que ‘fazem’ no que diz respeito ao comum. [...] são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade” (RANCIÈRE, 2009, p. 17).

Nesse *regime estético*, o que se faz relevante não tem a ver com a distinção de experimentações docentes, mas com a distinção de um modo de ser sensível próprio aos efeitos das experimentações, pois são elas que engendram em si a *partilha de espaços, tempos e tipos de atividades* que, segundo Rancière, se referem à *partilha do sensível*, isto é, “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (RANCIÈRE, 2009, p. 17).

Por meio da *partilha do sensível*, podemos ver, por exemplo, “quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. [...] Define o fato de ser, ou não, visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum, etc.” (RANCIÈRE, 2009, p. 16), como no caso das auxiliares de creche que evidenciaram afetos tristes por não poderem participar dos grupos de estudos em virtude de sua carga horária de trabalho.

Percebemos que uma *partilha do sensível* em encontros de formação continuada de professores/as expõe regimes políticos dominadores – como a exigência de uso descritivo dos códigos da BNCC nos diários de classe e nos relatórios avaliativos das crianças, com uma gestão pedagógica utilizando assédio em mensagens privadas no celular – bem como regimes políticos hierarquizadores e excludentes, que determinam “[...]quem tem competência para ver e qualidade para dizer” (RANCIÈRE, 2009, p. 17), conforme demonstra o questionamento da auxiliar de creche: “Mas a gente é só auxiliar, não tem vez mesmo. Qual foi o dia que procuraram a gente para falar de algo importante? Nem se lembram!” (REDES..., 2023).

Nos encontros também são expostas outras relações, que expressam formas de subjetividades políticas produtores de resistências, conforme explica a professora, ao afirmar que os grupos de estudos eram ‘*um respiro*’, ao se constituir como espaço para tensionar o estabelecido e a tomada de decisões, ou dito nas suas palavras, *para deixar claro o que a gente quer e o que não quer*.

Na perspectiva da construção de uma política cognitiva que investe na experiência compartilhada de formadores/as e formandos/as, Virgínia Kastrup (2005) defende a necessidade de encontrarmos estratégias contínuas que possibilitem a desconstrução da imagem do/da professor/a como aquele/a que transmite um saber, para que se torne

aquele/a que, ao agenciar práticas problematizadoras, caminha para um processo de produção de sentidos, fomentando a abertura de espaços-tempos na invenção de outras maneiras de lidar com os currículos. Daí a importância da manutenção das problematizações como potência nas formações, pois elas incitarão a produção de novas subjetividades, novos mundos (DIAS, 2011) e possibilitarão a tomada de decisões como *partilha do sensível*.

É necessário destacarmos que tanto as políticas cognitivas do aprender pela transmissão quanto o aprender como invenção de problemas (KASTRUP, 2005) coexistem nos momentos formativos de professores/as e fazem emergir gestos de existência ativos e/ou passivos. Não se trata, portanto, de negar a importância da transmissão, “mas de destacar a necessidade de problematizar sua hegemonia, afirmando a necessidade da coexistência de outras políticas cognitivas na formação de professores” (DIAS, 2011, p. 151). Para tanto, o saber transmitido deve ser seguido de repetidas problematizações que conduzam a invenção de problemas e produção de soluções, tendo por força as experimentações (KASTRUP, 1999), conforme aponta a experiência da professora relatada em um dos encontros para grupo de estudo:

“Essa semana resolvi trabalhar com as crianças a preservação das águas. Ensinei a letra A de ‘água’, assistimos a um documentário sobre os oceanos, lemos a história da ‘Gotinha Plim-Plim’, falamos sobre o ciclo da água, sobre o perigo do descarte inadequado do lixo na natureza..., mas, na hora de experimentarmos a água com brincadeiras na bacia, minha aluna autista resolveu entrar na bacia, molhou todo mundo e foi um sacrifício tirá-la de lá. Depois de conversar com a mãe, descobri que era o que ela mais gosta de fazer em casa e que isso a acalmava. Acho que vou fazer isso mais vezes (risos), principalmente quando ela estiver muito agitada” (REDES DE CONVERSÇÕES COM PROFESSORES/AS EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2023).

Percebemos que a experimentação com a água suscitou outros aprendizados para além do saber transmitido. A professora descobriu uma maneira de lidar com os momentos de agitação da criança autista que, até então, era para ela uma incógnita. Mas o compartilhar dessa experiência conectou outros agenciamentos, outras problematizações evidenciadas nas redes de conversações daquele encontro: “Estranho isso, não? Acho um desperdício de tempo e de água. Vê se eu vou arranjar problema pra mim? Depois fica só a bagunça pra gente arrumar” (REDES..., 2023) – sussurrou uma professora à colega ao lado.

Sensações de estranhamento são produzidas numa formação como experimentação do sensível. Talvez a comodidade de se sentarem enfileirados/as numa sala de aula, a realizar as atividades no caderno e/ou a cumprir os comandos da professora, espelhasse a organização desejada. Entretanto, é preciso irmos além da transmissão, é preciso *arranjar problemas*, (des)arrumar, (des)organizar para aprender. Cuidamos de afastar o próprio corpo do conhecimento dos dogmas instaurados pela dimensão do cognitivo e tomados como verdades absolutas e substituir a lógica do *conhecer para transformar* por *transformar para conhecer*.

É preciso compreender, como já indicaram Deleuze e Parnet (1998), que a aprendizagem ocorre na relação entre duas espécies de ideias, com o sensível e o inteligível. É

onde o pensamento, num regime específico do sensível, se torna ele próprio estranho a si mesmo (RANCIÈRE, 2009). Pensamento estético. Pensamento da diferença.

Ao se compor com o sensível, a formação propõe lidar com a diferença que se manifesta nos encontros formativos e que está em nós. Por quais signos da sensibilidade (DELEUZE, 1988b) o pensamento da diferença pode ser suscitado nos encontros de formação continuada de professores/as e nos grupos de estudos realizados na escola? O aprender com o pensamento da diferença implica permitir nos afetarmos pelas forças de nosso tempo, pois o pensar não está dado em dicionários, mas está nos encontros, nas relações, nos agenciamentos. Por isso, nunca sabemos de antemão como alguém vai aprender (DELEUZE, 1988b). É preciso experimentar.

“O que eu gosto nos nossos grupos de estudos é que a gente faz esse momento ser leve. Afinal, já saímos cansadas depois de um dia de trabalho. Mas tem conversa, risadas, bicos, cara amarrada... ah! e o melhor de tudo, comida! (risos)”.

“Isso é verdade! Na escola em que eu trabalho de manhã, esse momento é cansativo. A gente faz pra cumprir o cronograma. A pedagoga escolhe um texto qualquer e cada um lê um trecho. Depois que termina a leitura, a gente vai embora. Não tem discussão. Às vezes, a gente nem entende o que está lendo” (REDES DE CONVERSÇÕES COM PROFESSORES/AS EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2023).

As percepções das professoras sobre os grupos de estudos realizados na escola denotam a pertinência do aprender pela experimentação do sensível em composição com as redes de conversações, pois essas articulam vozes, assuntos e atividades criativas, de modo a manifestar a pluralidade e a polifonia de um *Eu* descentralizado – assim como enunciou a professora ao destacar a importância dos grupos de estudos na escola como momento de problematizações sobre questões que afetam diretamente corpos docentes e discentes e o modo como essas articulações possibilitam a criação de outros modos de estar coletivo: *“É a hora que a gente tem para debater essas tensões e deixar claro o que a gente quer e o que não quer. Afinal, é um grupo falando, e não a ideia de uma professora sozinha”* (REDES..., 2023).

Podemos dizer que esse aprender coletivo tensiona os currículos prescritos e as políticas de formação fundadas numa lógica meritocrática e se constitui no desafio para uma formação continuada de professores/as que se compõe com uma educação das sensibilidades.

Esse outro modo de pensar uma formação que se faz em agenciamentos com o sensível, em suas dimensões ético-estético-políticas, não está ligado a métodos pre-determinados por um modelo, pois *“não há métodos para encontrar tesouros ou para aprender”* (DELEUZE, 1988b, p. 161). O diagrama de singularizações composto nos encontros para grupos de estudo na escola indicou-nos a constituição de novos territórios de sentidos para a formação, conforme pontuou uma professora: *“Eu fico sempre nervosa quando é minha vez de mediar. Mas o bom é que todo mundo participa com as conversas, o que me deixa mais tranquila. A gente dança, faz dinâmicas, assiste curtas-metragens e... come! Quando percebe, a hora já passou e muito rápido”* (REDES..., 2023).

É interessante perceber como o momento do lanche também se destacava nos enunciados das professoras, como experimentação do sensível a fomentar a criação de vínculos afetivos, fortalecendo o coletivo.

Figura 2: Entre sombras e luzes emerge o afeto em redes de conversações dos lanches nas formações



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Os vínculos que se constituem no plano de imanência não cabem em planejamentos e regras imutáveis e inflexíveis. Os processos de problematização se movimentam nas dobras dos processos de diferenciação, pois entre as redes de poderes e de saberes existem linhas desejanças que escapam, abrindo fluxos para fazer passar os afetos e as intensidades, ficando as professoras tomadas pelos entrelugares dos cotidianos escolares, superando as amarras de algumas normatizações que acabam dificultando os processos de criação e de invenção. Pergunta, ainda, uma professora: *“o que são as sombras que nos puxam nas nossas docências e nas nossas vidas? O que vocês acham que, às vezes, funciona como sombra no nosso fazer docente? Fiquei pensando quando a sombra incomoda o outro. A sombra bate no compartimento e vai mexer no trabalho de outra pessoa”* (REDES..., 2023).

A problematização da professora fez o grupo questionar os dispositivos de poder que produzem uma docência dogmática. Possibilitou pensar as resistências inventivas e criativas de alunos/as e professores/as nas invenções cotidianas. Essas enunciações afetivas funcionam como um jogo de sombras e luzes que nos convidam a pensar e criar outros possíveis para a formação continuada de professores/as.

Assim, sobre a possibilidade do estabelecimento de vínculos numa formação de professores/as, como disse Deleuze (1988b), não há métodos para tal, há apenas experimentações. É isso. Há ensaios (DELEUZE, 2001). Se tomarmos a formação continuada de professores/as como uma aula no sentido deleuziano, veremos que uma aula é algo especial, na qual muita coisa pode acontecer, é um ensaio em que se busca inspiração, ou como diria o filósofo:

Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais. *Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra.* É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante (DELEUZE, 2001, p. 80, grifo nosso).

Era assim, de uma semana a outra, que as conversas se reverberavam nos demais encontros que se seguiam, ensaiando outros modos de fazer formação: *“O que a gente vai fazer no nosso encontro? Vamos usar slides? A gente pode usar um vídeo. Eu acho que vou fazer um teatro de sombras para puxar a conversa. No nosso PL, a gente senta para combinar. Vamos encomendar a torta daquele pai?”* (REDES..., 2023). Slides e vídeos e teatros e conversas, e... e... experimentações do sensível a potencializar as forças do corpo coletivo docente.

Considerações finais: defendendo uma educação das sensibilidades como potência na composição de corpos coletivos outros em formação de professores/as

As reflexões e as considerações feitas neste artigo buscaram maior compreensão sobre as sensações que ainda podemos experimentar nos encontros de formação continuada, para além da naturalização dos processos hierarquicamente fomentados pelas políticas de meritocracias. Sensações adversas à paralisia do corpo impostas pelas normativas.

Portanto, nada melhor do que tecermos nossas considerações finais evocando a potência do corpo na experimentação do sensível em formação de professores/as. Afinal, o corpo é corpo com o outro, com o mundo, com a vida. O corpo é coletivo, o corpo é múltiplo (SPINOZA, 2009), pois “há sempre um coletivo mesmo se se está sozinho” (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 15). É preciso, portanto, darmos a sentir para sabermos do que somos capazes, pois “o que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado” (DELEUZE, 2017, p. 147). É preciso experimentar o sensível.

Conforme destacamos, não se trata de expressar uma dicotomia entre as dimensões sensível e inteligível, ou de valorar o sensível em detrimento do inteligível. Mas trata-se das relações, da coexistência do inteligível e do sensível, que nos fazem argumentar a favor de um outro modo de habitar os espaços-tempos da formação, não reduzidos ao mero processamento de informações.

Defendemos que uma formação, ao se compor com uma educação das sensibilidades, envolvendo as dimensões éticas, estéticas e políticas, movimenta o pensamento dos/das professores/as na direção da composição de um corpo coletivo docente mais inventivo, portanto mais potente. Isso porque, ao se expressarem por meio das artes (do teatro de sombra e da música e das conversas e... e... e...), os/as professores/as produzem resistências

às políticas hegemônicas das meritocracias, fazendo da formação um território produtor de vida nos cotidianos escolares, bem como objeto de desejo de todos/as que se envolvem, direta ou indiretamente, no trabalho docente.

Dessa forma, pensar que uma formação baseada na relação entre o inteligível e o sensível pode possibilitar a criação de estratégias de expansão do corpo em direção à coletividade se configura, para nós, como motor de resistência ao individualismo e ao engessamento dos currículos nos cotidianos escolares fomentado pelas políticas de meritocracia que aliançam os processos formativos.

Com isso, também estamos defendendo outro modo *de estar* coletivo, em movimento, de formação continuada de professores/as, não apenas como ajuntamento de pessoas, mas como redes de intensidades imbricadas num plano de forças e fluxos, em que os encontros destacam processos interativos singulares entre elementos heterogêneos. Redes intensivas compostas de corpos múltiplos que, ao se afetarem de diferentes maneiras, produzem gestos ativos ou passivos de existência. Corpos de professores/as, de auxiliares de creche, de crianças, de borboletas, de lanches, corpos musicais, dançantes... corpos a ensinar uma docência coletivamente articulada.

Nessa perspectiva, uma formação continuada que se compõe com uma educação das sensibilidades propõe-se a experimentar os afetos como se fossem o sensível que atravessa corpos múltiplos no cotidiano escolar. Trata-se de um aprender na imanência que acolhe as singularidades, rejeita modelos e as imposições de um currículo prescrito, se nega a configurar-se como processo de informação e resiste em se constituir como requisito às políticas meritocráticas.

Ao diferir da formação codificada, uma formação que se propõe a experimentar o sensível toma as problematizações como força “de um coletivo que se forma pela criação de um tempo/espço de indagações, aproximação curiosa dos problemas em que interessa mais a exploração de caminhos do que a praticidade de encontrar soluções” (DIAS, 2012, p. 45), porque as respostas prontas ensinam um poder paralisante, um mundo fechado a outras possibilidades. Assim, no momento em que somos afetados pelas forças do sensível, nosso pensamento é violentado e põe-se a pensar, pois “sem algo que force a pensar, sem algo que violente o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que ‘dá que pensar’” (DELEUZE, 2003, p. 89). Tais problematizações emergidas do plano de imanência dos territórios escolares dão sentido à própria formação.

Portanto, sem a pretensão de forjarmos um ideal de formação continuada de professores/as, o que desejamos nessas linhas de escrita é provocar pensamentos que suscitem a criação de outros modos de lidar com as formações continuadas de professores/as, isto é, não como processamento de informações, muito menos como objeto de regulação das políticas meritocráticas, mas como experimentação do sensível nas múltiplas relações com outros corpos que atravessam os cotidianos escolares. Trata-se do desejo de criar, inventar, buscar outras saídas para uma formação mais ousada, livre das amarras da meritocracia. Formação em redes de conversações a expressar a *partilha do sensível* como força coletiva em ação.

Para Rancière, “na oposição escolar entre a arte pela arte e a arte engajada, devemos reconhecer a tensão originária e persistente das duas grandes políticas da estética” (RANCIÈRE, 2010, p. 36): a política da forma resistente e a política do devir-vida da arte. A primeira encerra a promessa política da experiência estética na própria separação da arte, na resistência de sua forma a qualquer transformação em modo de vida; a segunda identifica as formas da experiência com as formas de uma outra vida. Ela atribui à arte uma finalidade na construção de novas maneiras da vida comum.

Essas duas ‘políticas’ estão, de fato, implicadas nas próprias formas pelas quais identificamos a arte como objeto de uma experiência específica. Mais uma vez, não há arte sem uma forma específica de visibilidade e de discurso que a identifique como tal. Nada de arte sem uma certa partilha do sensível que a vincule a uma certa forma de política. A estética é essa partilha. A tensão entre as duas políticas ameaça o regime estético da arte, mas é também o que o faz funcionar. Destacar essas lógicas opostas e o ponto extremo no qual ambas se suprimem não nos leva, portanto, de modo algum, a declarar o fim da estética como outros/as declaram o fim da política. No entanto, isso pode nos ajudar a entender as coerções paradoxais que recaem sobre o projeto, aparentemente tão simples, ou seja, a confrontação entre o que o mundo é e aquilo que ele poderia ser (RANCIÈRE, 2010).

Recebido em: 21/07/2023; Aprovado em: 23/10/2023.

Notas

- 1 Convém destacar que o reconhecimento da relação entre valorização do magistério e estabelecimento de plano de carreira é feito em diversos dispositivos legais, como no atual Plano Nacional de Educação-PNE, com vigência para a década 2014-2024. Nele, a meta 18 visa assegurar a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, tendo como referência o piso salarial nacional profissional. Segundo o PNE, fica a cargo dos entes federados, como no caso dos municípios, a aprovação de lei específica estabelecendo planos de carreira para os/as profissionais da educação; é o caso da Portaria nº 001/2010 da Secretaria de Educação do município da Serra-ES, a qual tomamos por objeto de problematização. Defendemos, portanto, que a formação continuada de professores deve estar vinculada à valorização profissional enquanto proposta de qualificação, concebendo-a como inerente ao fazer pedagógico e não com vistas a atender critérios de planos de carreira docente, pois, assim sendo, fomenta-se a hierarquização e a exclusão por aqueles/as que se pretendem mercedores/as ou não de sua progressão funcional.
- 2 Ao afirmamos que *se excluem*, não estamos criminalizando a atitude desses/as profissionais como *desinteressados/as*, mas antes evidenciando que são, de algum modo, forçados/as a não participar dos *grupos de estudos* em virtude de sua condição contratual de trabalho (seja por designação temporária, seja por não haver tempo previsto para estudos em sua carga horária de trabalho, como no caso das/dos auxiliares de creche e outros/as funcionários/as), embora apontem cotidianamente seus desejos de se incluírem nesses processos formativos.
- 3 Essa nossa aposta na aprendizagem que se faz entre o inteligível e o sensível, e que inspira o título desse artigo, provém do pensamento de Gilles Deleuze (1974) ao versar sobre as concepções filosóficas de Platão, tecendo críticas à separação da realidade em duas – mundo inteligível (mundo das ideias, das formas perfeitas) e mundo sensível (das sombras, do fundo da caverna). Para ele, essa distinção entre sensível e inteligível, que direciona o pensar ao nível da Ideia, do Modelo, objetiva selecionar linhagens, isto é, “[...] distinguir os

pretendentes, distinguir o puro e o impuro, o autêntico e o inautêntico” (DELEUZE, 1974, p. 260). Seleção que hierarquiza e exclui, tal como nos efeitos produzidos pelas políticas meritocráticas presente na carreira docente vinculadas à formação continuada dos/das professores/as.

Referências

- CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica dos sentidos*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988a.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.
- DELEUZE, Gilles. O ato de criação. *Caderno Mais*. Jornal Folha de São Paulo. 27 jun. 1999. p. 1-15.
- DELEUZE, Gilles. *L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Edição: Brasil, Ministério de Educação, TV Escola, 2001 / Paris: Éditions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, cor. Transcrição traduzida disponível em: <<https://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2 ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa e o problema da expressão*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2 ed. São Paulo: Editora. 34, v. 3. 2012.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução: Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-Intervenção e Formação Inventiva de Professores / Intervention-Research and inventive teacher's formation. *Revista Polis e Psique*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 193-209, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/53949>>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 1999.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- MERÇON, Juliana. *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Campinas: Alínea, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. A estética como política. *Devires*, Belo Horizonte, v.7, n. 2, p. 14-36, jul./dez.2010.

SERRA. *Portaria n.º 001/2010*. Define normas e procedimentos para a Progressão funcional dos integrantes do quadro efetivo do Magistério Público municipal da Serra/ES, 2010. Disponível em: <<http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1558616252272-portaria-001-2010-assinada.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2023.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WERNECK, Hociene Nobre Pereira. *Redes de conversações com professores/as em encontros de formação continuada*. Serra: [s.l.], 2023. 1 diário de bordo.

Era uma casa muito engraçada: *a persistência da educação rural multisseriada em Japi/RN*

It was a very funny house:
the persistence of multigrade rural education in Japi/RN

Era una casa muy divertida:
la persistencia de la educación rural multigrado en Japi/RN

ANDRÉ DE SOUZA SOARES*

Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte, Japi – RN, Brasil.

RESUMO: Através de uma narrativa que pode ser amargosa como as tantas juremas que recobrem a paisagem da região do Trairi/RN, este texto narra experiências e busca aguçar sentimentos e pensamentos sobre as escolas rurais isoladas e precárias, imersas numa bruma silenciosa. Foram mobilizadas imagens, falas de docentes, suas criações, toques e gestos que clamam por ação, reação e visibilidade. Destaca-se aqui o funcionamento da educação rural em quatro escolas de anos iniciais no contexto pós-pandemia da Covid-19 (2021-2022), num quadro preocupante diante das estratégias de recuperação mobilizadas por educadores/as nos últimos dois anos: o paradigma multisseriado. O levantamento de dados transcorreu durante pesquisa de mestrado profissional em ensino de História, buscando construir um produto educacional que compunha a parte propositiva da dissertação.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Escolas Multisseriadas. Ensino de História. Educação Libertadora.

ABSTRACT: Through a narrative that can be bitter like the many *juremas* – a species of tree – that cover the landscape of the Trairi/RN region, this text narrates experiences and aims to sharpen feelings and thoughts about isolated and precarious rural schools immersed

* Professor da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte. Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <a.souza.soares@hotmail.com>.

in a silent mist. Images, talks by teachers, their creations, touches and gestures that call for action, reaction and visibility were mobilized. The functioning of rural education in the early years of elementary education in four schools in the post-pandemic context of COVID-19 (2021-2022) is highlighted and shows a worrisome situation given the recovery strategies mobilized by educators in the last two years: the multigrade paradigm. The data collection took place during a professional master's research in History teaching, aiming to develop an educational product that made up the propositional part of the thesis.

Keywords: Educational Policies. Multigrade Schools. History Teaching. Liberating Education.

RESUMEN: A través de una narrativa que puede ser amarga como las numerosas *juremas* que cubren el paisaje de la región de Trairi/RN, este texto narra experiencias y busca agudizar sentimientos y pensamientos sobre las escuelas rurales aisladas y precarias, inmersas en una niebla silenciosa. Se movilizaron imágenes, discursos de los/as docentes, sus creaciones, toques y gestos que claman por acción, reacción y visibilidad. Se destaca aquí el funcionamiento de la educación rural en cuatro escuelas de educación inicial en el contexto postpandemia del Covid-19 (2021-2022), en una situación preocupante dadas las estrategias de recuperación movilizadas por los/as educadores/as en los últimos dos años: el paradigma multigrado. La recolección de datos tuvo lugar durante una investigación de maestría profesional en enseñanza de la Historia, buscando construir un producto educativo que constituyó la parte proposicional de la disertación.

Palabras clave: Políticas educacionales. Escuelas multigrado. Enseñanza de la Historia. Educación liberadora.

Introdução

Para moldar o escopo da reflexão que aqui quero apresentar e trazendo à tona uma dimensão poética, estética e política do processo educativo, condizente com a ocasião deste texto, posso dizer que fiz a minha estreia em espaços escolares ao ser eventualmente lançado numa escola multisseriada. Ainda no meu primeiro período atuando no Projeto Letras do Campo¹, em 2006, fui convidado algumas vezes para assumir a sala de aula de uma amiga docente. A professora Francisca Janeide, como muitas

outras do universo rural do Brasil, acumulava duas matrículas, em dois municípios diferentes: Monte das Gameleiras/RN e São José do Campestre/RN, tendo que se deslocar no meio do dia de um lugar para o outro, dar conta dos filhos, da casa e dos seus dois grupos de estudantes. Nos dias em que a excepcionalidade de sua situação impedia o traslado, ela me solicitava. Eu recebia um bilhete com as orientações e os direcionamentos adequados para uma tarde de aulas na turma multisseriada da Escola Municipal Monsenhor Severino Bezerra, no território de São José de Campestre, e seguia para a missão sem dimensionar a particularidade daquela tarefa. Na poética daquele bilhete, a professora Janeide enviava algumas atividades impressas.

Pensando hoje como professor, recorro que havia sempre uma antiga caderneta da escola e um caderno tipo tutorial para a aula. As substituições não aconteceram tantas vezes, no máximo em quatro oportunidades, mas todas ocorreram tranquilamente. E o sucesso se dava sempre porque ela conseguia articular, de forma exequível, todas aquelas particularidades da turma e direcionar as tarefas para os/as estudantes.

Para mapear na imaginação o espaço daquela escola, recorro que a única sala de aula possuía dois quadros de giz numa mesma parede. Os/As estudantes do nível da alfabetização faziam atividades no caderno, com preparação criativa feita pela professora; por outro lado, os/as do 1º ao 5º ano escreviam as lições distribuídas nos dois quadros e aguardavam a vez do atendimento pertinente a cada tarefa. Nestas poucas linhas não é possível dimensionar a complexidade e o detalhamento da abordagem feita, mas o sentido deste relato é registrar, com essa experiência, que a chance de o método esbarrar em limites pedagógicos era muito maior que no formato da educação seriada.

Nesse contexto, as escolas rurais multisseriadas do município de Japi/RN não se distinguem muito, na forma de organização e no funcionamento, daquelas que existem em São José de Campestre e Monte das Gameleiras. E mesmo após cerca de quinze anos, a realidade das escolas, dos/das professores/as, dos/das estudantes e das práticas escolares não são distintas daquelas que pude verificar quando ainda nem militava por uma educação libertadora. Como assentia Paulo Freire: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2004, p. 142).

Por conseguinte, falando da dimensão estética da trama educativa, pinço a reflexão sobre a relação intensa entre alegria e beleza na escola, a fim de apresentar o cenário precário no qual se encontra a educação japiense. Peço escusas pelos adjetivos, que nem sempre são bem-vindos nos ambientes acadêmicos, pois aludem a maniqueísmos; entretanto, me vejo motivado a inseri-los propositalmente, visto que faltam conceitos, termos e outras conjecturas prosaicas para caracterizar essas espacialidades.

Foi no ano de 2006, ao vivenciar minha primeira experiência intensa com a educação, que ouvi falar em Paulo Freire. Participei como voluntário do Projeto Letras do Campo, e nessa vivência descobri a humanidade freiriana e sua pedagogia libertadora. Foram

os/as professores/as-formadores/as do projeto que me surpreenderam, me fizeram sentir vontade de atuar profissionalmente na educação e, principalmente, de realizar aulas como aquelas.

Nesse sentido, disserto sobre a educação como prática de liberdade e de transformação social, e o faço pois me insiro como objeto ilustrativo dessa realização. Me envolvi com a educação a partir de propostas pedagógicas motivadoras, inspiradoras e significativas. Georges Snyders (1988) sugere que a educação para uma realidade que necessita de reparações históricas, que convive com a desigualdade, a violência e a opressão, como o caso brasileiro, deve ser empenhada para fornecer saberes úteis aos/as estudantes e meios para o alcance da felicidade. Ademais, a educação libertadora permite ao/à estudante a habilidade de construir seu projeto de vida em emersão, acreditar nele e colocá-lo em ação.

O cenário educacional da zona rural japiense, as escolas multisseriadas e seus/suas docentes: diversidades e similaridades

O município de Japi está situado no Trairi do Rio Grande do Norte, possui uma população estimada em 4995 habitantes pelo IBGE em 2020. Em se tratando de uma análise referente a trabalho e rendimento, o município figura entre um dos mais pobres do estado, com a maioria das famílias dependentes exclusivamente de benefícios sociais.

No que concerne à taxa de escolarização de crianças e adolescentes, 1.061 matrículas foram registradas em 2018, conforme dados do INEP² para estudantes do ensino fundamental. Esses/as estudantes estavam distribuídos/as em 15 escolas (municipais e estaduais), sendo 5 na zona urbana e 10 na zona rural (a maioria formada por 'grupos escolares', como a população os chama). Com destaque mais direcionado às unidades escolares da zona rural, temos uma excepcionalidade presente em Japi que se repete em muitos outros municípios do Brasil: as *escolas multisseriadas*, aspecto já tratado nos trabalhos de Débora Pereira Santos (2017).

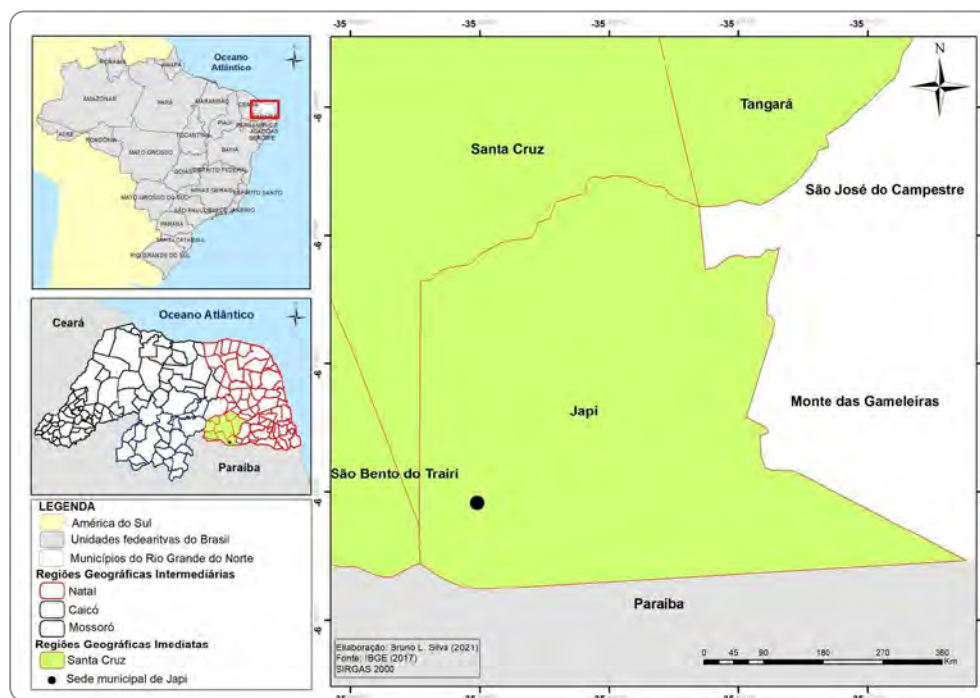
É perceptível que a maior parte das classes multisseriadas encontra-se em escolas localizadas no campo [...]. Nos dias atuais, esse tipo de organização de ensino é geralmente encontrado em escolas com condições desfavoráveis e em muitos casos desumanas, essa situação acaba por comprometer a organização do ensino, bem como o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (SANTOS, 2017, p. 33).

A rede de educação municipal de Japi/RN contava, no ciclo pandêmico entre 2020-2021³, com um total de 861 matrículas efetivadas. Esses/as estudantes estavam vinculados/as a um total de 11 unidades escolares. Dessas, 2 estão localizadas na zona urbana do município e as outras 9 unidades na zona rural. Dentre as 9 escolas rurais, 6 funcionam em prédios pintados de amarelo, com uma sala de aula, copa, banheiro e cisterna, e que em vez serem conhecidas como *escola*, são chamadas popularmente de *grupo*; como

diversas escolas multisseriadas pelo Brasil, estão em comunidades rurais que passaram nos últimos anos por mudanças demográficas que legaram a essas unidades escolares a sua atual condição de isolamento.

Do conjunto de escolas rurais, três funcionam dentro de assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, duas em prédios da prefeitura municipal e outra, num arranjo improvisado, numa das casas do Assentamento Casinhas. As demais funcionam em prédios escolares construídos nas décadas de 1970-1980, que seguem um mesmo padrão arquitetônico.

Figura 1: Mapa de Japi em relação às regiões geográficas intermediárias e imediatas



Fonte: IBGE (2017). Elaborado por Bruno L. Silva, 2021.

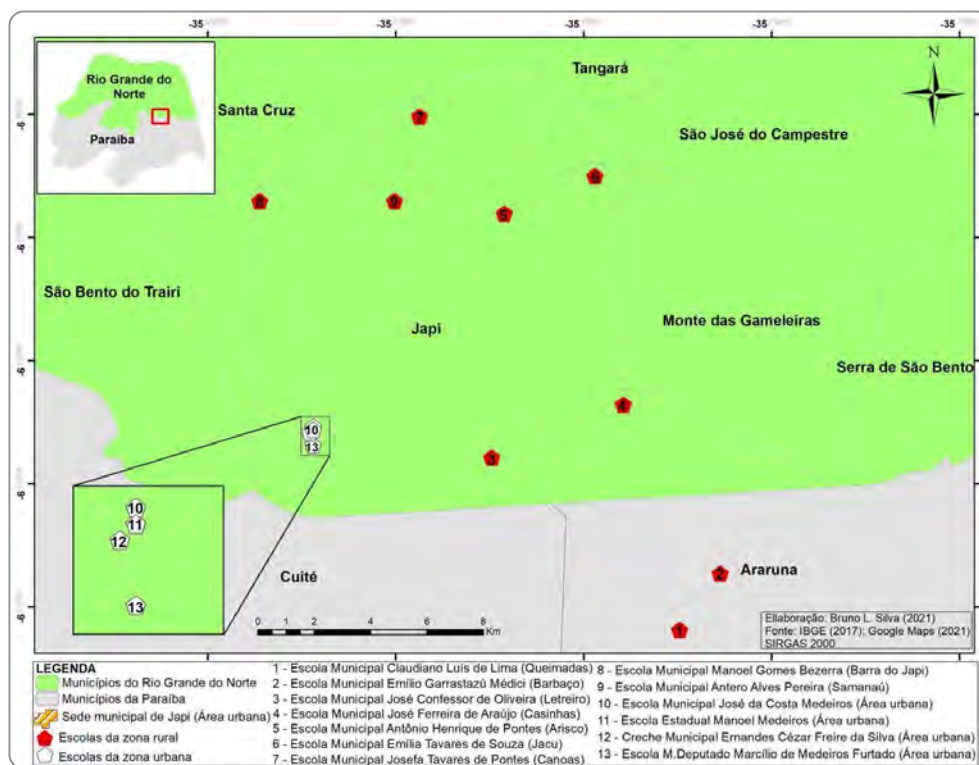
As escolas rurais multisseriadas (Figura 1) estavam organizadas em uma rede que contava com a coordenação de uma diretora escolar, cuja função era articular as ações e vincular todas as unidades para fins administrativos e pedagógicos. Contudo, cada unidade escolar funcionava de forma autônoma no que se refere às dinâmicas diárias, recebendo, protocolarmente, a supervisão da diretoria de ensino rural esporadicamente. No dia a dia, a professora e a profissional de limpeza (que também acumula a função de merendeira) se dirigem ao prédio da escola e lá procedem às suas dinâmicas funcionais.

Vale registrar que as escolas do município de Japi, nos últimos cinco anos, passaram por um processo de melhoramento de suas estruturas. Entre as diversas melhorias,

é possível destacar a obra de recuperação e reordenamento do conceito de escola da E.M. José da Costa Medeiros (anos iniciais e finais do ensino fundamental). Localizada na zona urbana, a escola desponta como a maior em termos de instalações e número de matrículas anuais, mas contava com uma estrutura desconfortável para o alunado, tanto nos ambientes voltados para ensino e aprendizagem, quanto nas áreas comuns, como corredores e pátio. Esse último, inclusive, era apenas uma caixa de areia em um vão livre entre as salas de aula, pejorativamente chamado de *pátio de vaquejada*⁴ pelos/as próprios/as estudantes.

Por si mesma, tal realidade já pode ser situada num espaço de reflexão que atinge as premissas mais sensíveis sobre o tipo de escola que existe no Brasil do século XXI. Mas ainda estamos falando de uma escola urbana, que fica na área mais acessada do município, na entrada da cidade e com trânsito de centenas de estudantes anualmente. O que dizer das que ficam nos rincões da área rural, dos espaços onde residem poucas famílias que não participaram das dinâmicas demográficas dos últimos 20 anos e que resistem no campo, de modo precário, não por opção, mas por necessidade?

Figura 2: Mapa de localização das escolas integrantes da rede municipal de Japi. As escolas da rede são numeradas para melhor organização e entendimento das espacialidades



Fonte: IBGE (2017); Google Maps (2021); SIRGAS 2000. Elaboração: Bruno L. Silva, 2021.

A leitura do mapa (Figura 2) estabelece um diálogo com as reflexões ligadas à proposta de nucleação⁵ das escolas, pois estipulando a escala de distâncias, é evidente a proximidade entre as unidades rurais multisseriadas, condição que favorece a inserção de um veículo do programa Caminho da Escola⁶ para realizar o transporte de estudantes das comunidades circunvizinhas para uma unidade escolar central, a qual funcione com a disposição de classes seriadas.

O questionamento que emerge após o trabalho de mapeamento cultural do nosso espaço de pesquisa, seguindo a perspectiva de Seeman (2003), reside na constatação de que a maioria das escolas não são concebidas ou funcionam como unidades escolares semelhantes àquelas verificadas na zona urbana do município. Por que estes “grupos” resistem como único espaço escolar acessível aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental na zona rural de Japi? Estes grupos, seu funcionamento e seu descompasso com as políticas educacionais propostas já na terceira década do século XXI qualificam estes espaços como escolas isoladas, descaracterizadas, distantes das dinâmicas dos lugares, dos festejos, das decisões, dos enfrentamentos importantes nestas localidades. Escolas que funcionam burocratizadas, na rigidez de suas paredes, no concreto do seu piso e nos traços das suas cadernetas, compondo relatórios de final de ano letivo para um arquivo regimental (SOARES, 2023, p. 7).

Nesse sentido, a construção de uma escola modelo em uma área centralizada – ou o aproveitamento instantâneo de uma unidade escolar já estruturada, como no caso da Escola Municipal Manoel Gomes Bezerra, em Barra do Japi – poderia oferecer uma melhor condição de trabalho aos/as professores/as, que passariam a ensinar em turmas organizadas por ano, a partir das turmas de Alfabetização até o 5º ano. Além disso, de modo análogo, os/as discentes também teriam uma estrutura de escola muito mais condizente com o que se preconiza no século XXI.

Defronte a uma das hipóteses de enfrentamento desse paradigma, avaliei a necessidade de uma escuta com as professoras que atuavam nesses espaços, tanto no que dizia respeito às suas identidades quanto a suas práticas e seus olhares sobre esse modelo de educação. Isso em um trânsito investigativo inicialmente centrado no debate sobre o que estava posto à disposição e sobre as suas respectivas aspirações. Das nove escolas rurais multisseriadas da rede, aproximei-me de quatro. Usei como referência as condições similares em diversos aspectos, como também os arranjos do contexto pandêmico, ao verificar que seria possível criar um descritivo e, ao mesmo tempo, um painel muito elucidativo do espaço que constituía aquela comunidade escolar em suas verossimilhanças.

Obtive resposta em 4 questionários, vindos de escolas que passaram a ser precursoras na etapa do levantamento de dados e conhecimento prévio do cenário para implementação da rede colaborativa que compunha o produto educacional na minha dissertação de mestrado (SOARES, 2022). As escolas foram as seguintes (considerando a numeração da Figura 2): escola 4 – Escola Municipal José Ferreira de Araújo; escola 7 – Escola Municipal Josefa Tavares de Pontes; escola 8 – Escola Municipal Manoel Gomes Bezerra; e escola 9 – Escola Municipal Antero Alves Pereira.

Figura 3: Imagens das escolas selecionadas



Escola 4 -
Escola Municipal José Ferreira de Araújo.



Escola 7 -
Escola Municipal Josefa Tavares de Pontes.



Escola 8 -
Escola Municipal Manoel Gomes Bezerra.



Escola 9 -
Escola Municipal Antero Alves Pereira.

Fonte: Acervo do autor, 2021.

Retrato das escolas: longe de ser e tão perto para estar – idiosincrasias das escolas pesquisadas

A escola 4 está localizada na área sudeste do município de Japi, em um assentamento de reforma agrária chamado Casinhas, imediatamente próxima à fronteira⁷ com o estado da Paraíba. As demais estão mais próximas entre si, porém, possuem particularidades situacionais. Enquanto a escola da comunidade Casinhas funciona em um prédio descaracterizado⁸, as que estão nas comunidades Canoas (escola 7) e Samanaú (escola 9) têm uma estrutura idêntica e a que está situada na comunidade Barra (escola 8) passou por reformas nos últimos dez anos, preservando a característica original do que os/as moradores/as chamaram de ‘grupo escolar’. Essas condições fornecem aparato reflexivo para elucidar condições muito extremadas que muitos/as docentes vivenciaram e ainda vivenciam em suas jornadas diárias, algo que gera todo um debate discreto nos meios acadêmicos, nos espaços administrativos, mas que, silenciosamente e em cada grau de precariedade, está interferindo no desenvolvimento das aprendizagens dos/das estudantes moradores/as dessas ruralidades.

*Era uma casa muito engraçada
Não tinha teto, não tinha nada
Ninguém podia entrar nela não
Porque na casa não tinha chão*

*Ninguém podia dormir na rede
Porque na casa não tinha parede
Ninguém podia fazer pipi
Porque penico não tinha ali*

*Mas era feita com muito esmero
Na Rua dos Bobos, número zero⁹*

(MORAES, 1970).

Vinícius de Moraes, poeta e compositor, lançou um enigma que tem sido tema de diversos debates desde seu lançamento em 1970. A música *A casa* transita no imaginário popular assumindo diversos significados. Se para uns Vinícius tinha interesse de se referir às formas não convencionais da arquitetura, propondo uma ruptura com as tendências de sua época, para outros, há hipóteses de que o poema-música *A casa* possa se referir às pessoas que não têm moradia ou que moram em situações precárias e até na rua (sem teto, sem chão). Há também quem sugira que *A casa* seria o ventre materno, um lugar feito com muito esmero e que tinha na fachada o número zero.

Nossa referência a essa música se dá por uma ocorrência imaginativa que vivenciei ao chegar à Escola Municipal José Ferreira de Araújo (Localização 4 no Mapa 2), no sítio Casinhas, a cerca de 27 quilômetros da zona urbana de Japi. No extremo leste do município, a escola está situada em uma área isolada, cercada por serras, com um acesso de estrada vicinal esburacado e repleto de bifurcações. Um lugar onde o transporte escolar para estudantes do ensino médio precisa desviar de uma rota convencional, dada a condição de isolamento da própria comunidade.

A comunidade Casinhas é um assentamento de agricultores familiares criado pelo INCRA no ano de 2004. Cercado pelo relevo íngreme do município de Monte das Gameleiras, duas vilas contam com um total de 80 residências, entre as quais, uma com condição peculiar: funciona como escola.

A Professora 1, primeira colaboradora da pesquisa e potencial integrante da rede em formação, é uma docente que não integra o quadro efetivo de professores/as do município. Com 35 anos de idade, formada em Pedagogia, com menos de 10 anos de experiência em sala de aula, a docente atua aproveitando oportunidades de ministrar aulas substituindo outros/as professores/as. Esse tipo de prática é comum na região e já foi mencionada anteriormente, quando relatei que foi desse modo que também ingressei na profissão. A distinção nesse caso é o fato de essa profissional atuar em substituição permanente, sendo que a professora registrada e vinculada transfere a ela parte de seus proventos.

Figura 4: Professora 1 e estudantes da Escola Municipal José Ferreira de Araújo. Percebe-se o espaço de aulas improvisado em uma das residências do Assentamento Casinhas



Fonte: Acervo do autor (2021).

A casa improvisada, que assim como a da canção do Vinícius de Moraes não possui as características de uma casa, também não tem muitos aspectos necessários para ser uma escola. Apesar disso, é organizada com muito esmero por uma professora criativa e empenhada em tornar possível o que não parece ser, conquistando resultados apesar das privações e dificuldades enfrentadas cotidianamente.

Figura 5: Professora 1 e os/as demais estudantes



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Numa análise rápida da figura 5, à esquerda nota-se um tornozelo de armar rede para dormir, além da divisão dos cômodos e até a altura do pé direito, aspectos que denotam se tratar de uma moradia que foi adaptada para ser uma escola. Percebe-se também o piso de cimento queimado.

Ao responder o questionamento sobre a experiência de ministrar aulas em escolas multisseriadas, a professora tanto mencionou a vantagem de poder empreender debates coletivos, dada a heterogeneidade da turma, quanto falou dos desafios para conseguir atender adequadamente estudantes dos vários anos em uma única turma: *“A escola é um espaço de grande importância para a formação dos estudantes, por isso, merece todo amor e respeito!”* (Professora 1, 2021) foi a frase de fechamento do primeiro questionário enviado, posta no espaço para opiniões e sugestões. A Professora 1 estava opinando sobre um tema muito amplo na seara da educação: a aproximação do sentido de escola como continuação de rotinas, sejam elas de liberdade ou de opressão.

Para Freire (1987), a conscientização dos/das sujeitos/as está descolada dos determinismos estáticos, acabados e imutáveis. Na concepção freireana, mudar é inerente ao ser humano, está na sua ontologia, sendo a educação um dos principais meios para essa transformação.

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta

de opressão, já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que ao reconheçam o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, nesse reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 1987, p. 19).

Figura 6: Vista perfilada da E. M. José Ferreira de Araújo em relação à comunidade Casinhas, Vila 2



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Ao chegar à escola José Ferreira de Araújo, após um deslocamento de quase 30 km partindo da zona urbana do município de Japi, acabei por me deparar com uma comunidade de casas degradadas, tanto pelo tempo quanto pelo abandono. Muitas residências vazias, sendo que a maioria ainda habitada nunca recebeu melhorias em sua estrutura.

Numa dessas casas funciona aquela escola. Um prédio de aproximadamente 60 m², adaptado, com dois vãos repletos de carteiras escolares, um quarto que funciona como copa e um banheiro, ambos sem água encanada nem saneamento. No espaço em formato de L onde são realizadas as aulas só há uma janela, as duas portas do prédio estão situadas frente a frente, estando a frontal emperrada, por isso foi preciso entrar pelos fundos. Ao olhar em direção às residências da comunidade, o cenário paisagístico é desolador, numa composição de traços de abandono e esquecimento.

Uma lavanderia caída ao chão, cisternas vazias com canos e calhas de água ressecados. Nesse momento, recordamos a resposta da professora ao questionário, quando

indagamos sobre a estrutura da escola: “A nossa escola está precisando de vários reparos: tamanho da escola, pintura, banheiro, portas, janelas, enfim, reforma geral para melhor atender nossos estudantes” (Professora 1, 2021).

Figura 7: Vista dos fundos da E. M. José Ferreira de Araújo. Em evidência, a paisagem da vizinhança, com as demais casas da comunidade casinhas, Vila 2



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Temos que achar novos critérios para avaliar as paisagens, existentes ou futuras. Para tanto é preciso abandonar o ponto de vista do espectador e se questionar sobre o interesse que o ser humano teria de viver nessas paisagens. As perguntas que devem ser feitas não são primeiramente estéticas, mas sim as seguintes: quais possibilidades oferece a paisagem para o ser humano viver, para ser livre, para estabelecer relações sensatas com os outros homens e a própria paisagem? (BESSE, 2014, p. 36).

Afinando a feitura deste texto para uma cartografia espacial e um dimensionamento estético do lugar que desejo apresentar, vejo a importância de prefigurar o olhar para a condição dessa escola a partir da ótica da professora que atua nela e que a valoriza nas suas condições peculiares. Para Jean-Marc Besse (2014) o espaço a ser ocupado pelos seres humanos, proposto visualmente numa estética paisagística precisa, antes de ser convencionalmente belo, ser capaz de proporcionar o conforto e uma relação harmoniosa para os/as que lá habitam, conforme a estética da totalidade da ocupação. Imagino

que apesar do olhar estrangeiro enxergar precariedade, não cabe ao crivo da crítica à percepção desse espaço por parte da professora, afinal, seu olhar perpassa uma série de convenções que alguém de fora não saberia identificar. Dessa forma, precisamos considerar a descrição feita por ela.

O prédio improvisado não tem o formato padrão de uma escola nem as características técnicas suficientes para promover a segurança, o conforto e a adequação tanto para o ensino quanto para a aprendizagem dos/das estudantes. Mas para a docente que lá trabalha, o espaço é sim uma escola, ainda que precise de uma reforma. O amor e o respeito, urgentes no trabalho educativo, segundo a Professora 1, não eram resguardados pelos/as agentes políticos/as que podiam agir em prol dessa reforma na escola – mas ela estava sempre pronta, ativa e constante.

A visita à escola foi pensada, articulada e executada considerando a complexidade das perguntas do segundo formulário. Nesse, tive como propósito maior entender como é o cotidiano de aulas nas escolas multisseriadas e como o componente curricular de História é tratado pelas professoras em suas dinâmicas, recursos e intervenções.

Se fosse falar sobre o conjunto de situações que envolvem a prática docente nas escolas multisseriadas, haveria a consideração das limitações em manipular dados ligados aos conhecimentos pedagógicos, assim como também me distanciaria do propósito da rede colaborativa articulada para estabelecer trocas de experiências com direito igual de manifestação e reconhecimento, estando o historiador como agente tutor no sentido de pensar práticas e dinâmicas para o desenvolvimento das habilidades importantes no ingresso dos/das estudantes no ensino médio. Dessa forma, em retrospectiva, o trabalho de aproximação do tutor com a escola multisseriada visava contribuir na construção de um mapa de diagnóstico das condições de ensino e aprendizagem vivenciadas pelos/as professores/as e estudantes em cada particularidade, para entender a heterogeneidade das situações.

A Professora 1 explicou que o arranjo das aulas, diante da dimensão multiforme do público, exige muito de sua criatividade e capacidade inventiva. Agrupar lições dos/das estudantes de 1º e 2º anos, 4º e 5º da mesma forma e tratar estudantes do 3º ano com uma terceira proposta de atividade foi a alternativa mais repetida quando indagada sobre o procedimento das aulas nesse contexto multisseriado. Aqui é possível pontuar que essa mesma estratégia foi mencionada pelas demais professoras, algo que também pode ser relacionado às trocas de experiências que costumeiramente já acontecem na comunidade de professores/as dos anos iniciais e das orientações em cursos de formação e aperfeiçoamento.

Especificamente sobre as aulas voltadas para o componente curricular História, a professora indicou que o trabalho se restringe ao uso do livro didático, com lições de letramento em Matemática e Língua Portuguesa, e que nas datas comemorativas propõe textos e produções iconográficas aludindo aos fatos dos dias de referências, mostrando inclusive desenhos relacionados ao dia 15 de novembro, data da Proclamação da República

do Brasil (1889). No desenho, um homem barbudo e de chapéu empunha uma espada, e a tarefa dos/das estudantes foi colori-la.

Outro ponto destacado pela Professora 1 e também citado pelas demais foi o uso da própria história de vida como também da dos seus/suas estudantes e familiares como pretexto para o estudo do passado. Ela ainda citou a proposta de aula de campo que pretendia realizar naquele ano, na qual visitaria uma antiga moradia, aproveitando para intensificar essas discussões sobre as biografias. Ademais, no que concerne aos objetivos educacionais e ao alcance da aprendizagem que a docente considera imprescindíveis, um aspecto similar na análise das respostas, replicado na conversa com as outras professoras, é o aproveitamento da leitura, da escrita e da capacidade de realizar operações matemáticas.

O amor e o empenho da docente, sua resiliência, atitude, e por fim, sua atuação em uma escola multisseriada contrasta com a estrutura e as condições de trabalho às quais ela está submetida.

Miguel Arroyo (2009), em reflexão direcionada à origem dos estereótipos responsáveis pelo descaso e pelo abandono projetados em direção à educação rural, considera que o que verificamos em 2021 poderá ser vivenciado em 2051, afinal, mesmo que a Constituição de 1988 reze sobre o direito à educação e às condições suficientemente adequadas para a sua execução, ainda temos escolas como a que funciona em Casinhas. Sendo assim, essa visão de escola que deve apenas ‘existir’ independentemente do seu formato – pois está numa comunidade que, em termos de pobreza e de degradação, confunde-se com a própria estrutura da escola –, não indicaria motivo para aumento de investimento. Nisso ocorre uma disparidade imensa entre as escolas rurais e aquelas que funcionam na zona urbana, sendo as primeiras condicionadas ao que há como suficientemente necessário, em sua situação de isolamento e de abandono.

Paulo Freire sustentou por décadas muitas críticas aos métodos de educação centrados na lógica das linhas de produção industriais, os depósitos de conhecimento como nos bancos, que de um todo oferecem apenas mais corpos para a dominação e a opressão, massas que se proliferam para uso dos/das dominadores/as.

Vejamos algumas formas de pensá-los e conformá-los as quais reagem como coletivos. Em suas ações reagem às formas parciais, superficiais de sua classificação que ocultam os processos mais radicais de sua inferiorização e segregação, como coletivos humanos. As categorias mais frequentes com que são vistos, sobretudo no pensamento sócio pedagógico tem sido: marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes (ARROYO, 2014, p. 40).

Assim, a precarização de escolas faz parte dessa dimensão, desse mote e sentido de ser do modelo de sociedade ideal para os/as que não têm interesse em que a educação seja um instrumento democratizado, capaz de reduzir desigualdades, fome e pobreza. Afinal, esses caracteres só existem pois a riqueza e uma mesa farta estão postas em algum lugar na ponta desse grande *iceberg* social.

É esse tipo de educação que perpetua desigualdades em sua configuração, das menos sensíveis, como os dilemas da educação urbana, às mais dramáticas, vivenciadas nos espaços rurais em que as classes dominantes se beneficiam. E no campo, o embrião dessa configuração foi gerado pelos latifundiários que outrora se valiam da escravidão e dos privilégios da proximidade com o rei, o imperador, o coronel, o governador, o presidente da República:

Muitos tinham ocupado posições na qualidade de funcionários da Coroa, e depois da Independência ocupavam vários postos de importância política e administrativa. Constituíram uma verdadeira oligarquia fazendo parte do Conselho do Estado, Senado, Câmara dos Deputados, exercendo funções de presidentes de província e de ministros de Estado. Côncios da distância que os separa da grande maioria da população, empenhavam-se em manter a ordem e em limitar as tendências democratizantes. Estavam também, na sua maioria, interessados na permanência da estrutura tradicional de produção baseada na grande propriedade, na escravidão, na exportação de produtos tropicais (COSTA, 1999, p. 57-58).

Nos anos 1960, Paulo Freire já se preocupava com os espaços rurais e sua marginalização, por isso criou e aplicou com êxito uma proposta de alfabetização que seria perfeitamente aplicável a adultos/as e crianças, todavia, teve seu projeto totalmente criminalizado no período da ditadura – ele que anunciava a mesma preocupação que a Professora 1 cita, o respeito e o amor a seus/suas estudantes em áreas até certa medida esquecidas.

Embora tenhamos professores/as dispostos/as, comprometidos/as, dedicados/as e interessados/as em possibilitar momentos de aprendizagem capazes de transformar a vida dos/das estudantes, conceitos e estruturas de escolas como a que vivenciamos em Casinhas inviabilizam ou até impossibilitam tudo isso. A docente citou sua preocupação com o único estudante do 5º ano que deveria, no ano de 2022, ser matriculado na escola dos anos finais do ensino fundamental, mas que ainda não está alfabetizado. Ela acredita que será preciso mais um ano, pois se ele for condicionado ao deslocamento de mais de 30 km (considerando a rota do transporte escolar com destino a zona urbana), chegará à escola com um déficit de aprendizagem e sabendo que no ambiente de ensino que vai recebê-lo haverá também outros dilemas. Por tudo isso, havia nela o temor de que a matrícula sem a devida conclusão do seu ciclo de aprendizagem poderia representar desinteresse, inconstância e até a evasão.

A ampliação do debate em torno da escola de Casinhas, seu formato e suas características, em uma discussão sobre a precarização da educação no campo foi posta aqui para que se registre o extremo, o caso mais sensível das nossas realidades e se procure mobilizar estratégias no enfrentamento, na mobilização de saberes que possam ser eficazes para a transformação desse cenário. A rede colaborativa que foi construída ao término de minha pesquisa de mestrado situa-se inicialmente como uma narrativa histórica sobre essas escolas rurais multisseriadas, sobre suas existências e resistências em

plena terceira década do século XXI, e também como uma ação propositiva que beneficia o trabalho dos/das docentes e aproxima pares, numa estratégia que pode ser replicada em outras dimensões, espaços e realidades.

Estruturas imponentes e escolas unidocentes: um diálogo com a série *Anne with an E*

Figura 8: Anne em seu primeiro dia de aula na escola de Avonlea. Série *Anne with an E*



Fonte: Divulgação Netflix. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br-en/title/80136311>>. Acesso em: 13 out. 2023.

A escola de Avonlea era uma casa branca, caiada, com telhado baixo e janelas largas, e mobiliada com confortáveis carteiras grandes e antigas, que podiam ser abertas e fechadas, e em cujas tampas estavam gravadas figuras enigmáticas e as iniciais dos nomes de três gerações de crianças que a frequentaram. A escola ficava afastada da estrada, e atrás dela havia um bosque de abetos escuros e um riacho, no qual todas as crianças colocavam suas garrafas de leite logo de manhã, para que ele se mantivesse fresco e saboroso até a hora do almoço (MONTGOMERY, 2019, p. 126).

A presente citação que abre esta seção do artigo foi extraída de *Anne de Green Gables*, obra de literatura juvenil da escritora canadense Lucy Maud Montgomery, de 1908. A história, que é mundialmente conhecida, notabilizou-se ainda mais após a produção da série *Anne with an E*, original do canal CBC Television, transmitida pela plataforma de streaming Netflix.

O traço comum que trago à tona são as rotinas na escola da comunidade retratada. Multisseriada, com estudantes de diferentes idades, a escola dessa história evidencia características similares às do Brasil, sobretudo a partir do século XIX. As escolas rurais das primeiras letras, isoladas, unidocentes, conforme descreve Dermeval Saviani (2006):

Na estrutura anterior às escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. [...] E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares (SAVIANI, 2006, p. 24).

O autor explica uma questão sensível sobre a nomenclatura dada às primeiras escolas brasileiras, urbanas e rurais. Aponta que, isoladas, funcionavam em zonas rurais onde os grupos escolares seriam inviabilizados, afinal, faziam parte da primeira política de nucleação das escolas unidocentes, aplicada sobretudo nas zonas urbanas, durante processo de transformação demográfica que o Brasil vivenciou no último século. Os grupos escolares fizeram brotar a configuração de escola seriada que temos hoje, numa perspectiva de ruptura com o modelo multisseriado. Contudo, enquanto as escolas urbanas passaram por essa transformação, juntamente com as dinâmicas relacionadas ao êxodo rural e com outros aspectos das novas ruralidades, as escolas rurais, em muitas regiões do país, resistiram substancialmente, sendo possível evidenciar a desigualdade no tratamento dos arranjos voltados para escolas do campo.

Foi durante a primeira República (1889-1930) que se estabeleceu esse arranjo, com reformas curriculares e estruturais, sendo que em algumas zonas rurais essa estratégia de agrupamento não foi aplicada. É possível imaginar que a notícia do arranjo escolar chegou na zona rural de Japi/RN e que as conversas cotidianas passaram a classificar como 'grupo escolar' ou apenas 'grupo' os prédios imponentes construído nas suas comunidades ao longo dos anos 1970 e 1980.

Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos estudantes se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os estudantes passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública) com o qual concluíram o ensino primário (SAVIANI, 2006, p. 172).

As escolas das comunidades Samanaú e Canoas, fundadas sucessivamente nessas duas décadas, carregam tanto a estrutura como também a conceituação de escola que vigora nos últimos 50 anos na zona rural japiense. Ambas trazem consigo a imponência de seus prédios, visíveis a distância em comunidades onde a própria característica da flora, com vegetação rala derivada do clima seco favorece a justaposição dessas estruturas em suas paisagens. Um prédio maciço, com formato retangular de 5 metros de comprimento (lateral) por 12 metros de largura (frontal) e uma fachada de estilo de cobertura

com apenas uma queda d'água. Essas unidades escolares contavam com dois banheiros, cada um apenas com o sanitário, sem pia, e com uma minúscula copa para preparo da merenda – em ambas, o preparo da comida era feito na casa da merendeira, pois ocorreram arrombamentos e furtos pela condição de isolamento dos prédios.

Figura 9: Escola Municipal Antero Alves Pereira



Fonte: Acervo do autor, 2021.

A Escola Municipal Antero Alves Pereira (Localização 9 no Mapa 2), no sítio Samanaú, a cerca de 15 quilômetros da zona urbana de Japi, tem um acesso mais facilitado, com a metade do percurso de estrada asfaltada. Algo que ocorre também em relação à Escola Municipal Josefa Tavares de Pontes (Localização 7 no Mapa 2). As duas estão separadas por menos de 6 km de distância em linha reta no mapa, mas por conta dos trajetos em estradas vicinais, a distância chega a 10 km. A primeira escola atende as comunidades Samanaú e Favela, já a segunda atende o sítio Canoas, tanto a área pertencente ao município de Japi/RN quanto à fronteira de Santa Cruz/RN.

As duas docentes vinculadas a essas escolas possuem experiência de mais de 30 anos de trabalho nas mesmas escolas multisseriadas. Outra similaridade é o fato de terem uma idade aproximada. A Professora 2, que atua na comunidade Samanaú, tem 56 anos, e a Professora 3, que leciona na escola de Canoas, 55. São professoras que obtiveram a graduação em pedagogia juntas e que têm a formação inicial no curso de magistério, tendo trilhado toda uma carreira na atividade polivalente e multisseriada.

Figura 10: Escola Municipal Josefa Tavares de Pontes



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Lembrei das escolas rurais multisseriadas de Japi/RN quando assisti os episódios da série *Anne with an E*, pois me chamou atenção o aspecto da unidocência – embora a escola da comunidade fictícia de Anvolea tenha uma estrutura muito mais confortável que aquelas que visitei e integram meu objeto de pesquisa. Na história, Anne frequenta uma escola multisseriada, mas também aprende com suas experiências e aventuras, viajando, lendo periódicos e livros e conhecendo outros tantos meios de aprendizagem que excedem os espaços escolares.

Na trama, é possível também perceber que a autora tratou de explicar como ocorreu a feminização do magistério, processo que fez com que as mulheres substituíssem os homens na educação infantojuvenil, algo que também ocorreu no Brasil. Por fim, no desfecho da trama, Anne se torna professora. Seria a ego-história de uma professora que usaria métodos não convencionais e transformaria as escolas onde pudesse atuar.

Essa mobilização transformadora, para Alessandra Schueler (2005), está relacionada à fundação de uma rede multiforme de relações elaboradas e vivenciadas pelos/as professores/as, que se comunicavam e coletivamente se dedicavam, desde o século XIX, a construir e afirmar identidades – transitórias, fluidas e mutáveis, pois integravam um processo histórico. Na observação da autora, “em meio às contradições, ambiguidades, diversas práticas e representações da profissão e múltiplas e multifacetadas experiências docentes” (SCHUELER, 2005, p. 381), os/as professores/as, recentemente inseridos/

as nesse espaço, inventavam e reinventavam suas identidades, processo que representa uma característica do ‘tornar-se’ desses/as profissionais. Os/As docentes debatiam questões que extrapolavam lições de cartilhas e livros, apontando processos e dilemas sociais de seu tempo, elegendo-os como temas de aula (SCHUELER, 2005, p. 382).

Analisando as respostas do Questionário 1 e após verificar a transcrição da entrevista feita durante a visita às escolas mencionadas, percebi outras similaridades. O tempo de experiência, a percepção sobre suas realidades, os desafios enfrentados, a opinião sobre a nucleação das escolas e o formato de aulas e propostas em relação ao componente curricular História se repetiram quase que identicamente.

Figura 11: Professora 3 e seus/suas estudantes



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Em relação às aulas de História, repete-se a proposta de trabalho que envolve a história de vida das professoras, estudantes e familiares (biografias), além de apontamentos referentes às datas comemorativas. Observamos que, por se tratar de um modelo de escola tradicional, professoras experientes têm interesse em manter a aproximação, realizar trocas e momentos de partilha, algo não assegurado no decorrer do ano letivo, se restringindo ao início de ciclo nas jornadas pedagógicas.

Figura 12: Sala de aula da E. M. Antero Alves Pereira



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Durante o relato sobre as estratégias vivenciadas por essas professoras nos últimos 30 anos de atuação, pude me emocionar com tantas lutas e vitórias significativas, conquistas obtidas em meio ao silenciamento e à invisibilidade. Essa situação é comovente e faz refletir sobre os arranjos possíveis diante dos limites que enfrentam professoras tão experientes, com capacidade inquestionável, mas que se veem sozinhas face às dificuldades e limitações de suas escolas.

A última das escolas que compuseram o espaço desta investigação está situada a cerca de 12 km da zona urbana, na fronteira noroeste de Japi/RN com o município de Santa Cruz/ RN. A Escola Municipal Manoel Gomes Bezerra (Localização 8 na figura 2), na comunidade Barra do Japi, possui uma estrutura muito diferente das três escolas caracterizadas anteriormente. A melhor condição estrutural se deve ao fato que, no ano de 2017, a escola passou por uma reforma que tinha como objetivo concretizar a proposta de nucleação das escolas multisseriadas, inclusive transferindo docentes e estudantes as escolas localizadas nas comunidades de Canoas, Samanaú, Arisco e Jacu para a unidade escolar da Barra.

A escola que antes tinha apenas uma sala de aula, assim como as demais aqui apresentadas, passou a contar com três espaços para ministrar aulas, uma biblioteca, banheiros masculino e feminino, corredor e melhorias em toda a estrutura, incluindo piso, pinturas e aquisição de carteiras.

Figura 13: Fachada da E. M. Manoel Gomes Bezerra



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Figura 14: Corredor principal da E. M. Manoel Gomes Bezerra



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Figura 15: Uma das salas de aula não utilizadas da E. M. Manoel Gomes Bezerra



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

O fato de estar localizada às margens da RN-092 permite que a escola esteja numa condição de espacialidade muito privilegiada, numa centralidade de referência tanto em relação ao centro urbano quanto em relação às demais comunidades rurais. A distância a ser percorrida, a partir da escola mais longínqua nesta nucleação, é de aproximadamente 15 km, que em condições normais poderiam ser percorridos em 30 minutos. Vale registrar que, em termos de comparação, estudantes do ensino médio são conduzidos/as à zona urbana do município que fica a uma distância de cerca de 27 km de algumas comunidades.

Todo o processo de melhoramento da estrutura da escola e o rearranjo dos ambientes visava cumprir a previsão do projeto, nucleando as escolas rurais da área na Escola Municipal Manuel Gomes Bezerra. Entretanto, mesmo passados quase cinco anos do início das obras de ampliação da escola, a nucleação não foi concretizada. Dessa forma, mesmo com uma estrutura adequada para receber mais estudantes e permitindo a seriação, a escola segue funcionando multisseriada e com apenas uma professora em seu corpo docente.

Figura 16: Professora 4 e seus/suas estudantes



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Docente há mais de 30 anos, a Professora 4, de 56 anos de idade, profissional efetiva da prefeitura municipal, nunca atuou com turmas seriadas, possuindo uma vasta experiência com as turmas polivalentes, todas na mesma escola. Em seus relatos iniciais, através do Formulário 1, a docente também se manifestou contra a continuidade das escolas multisseriadas, algo que foi enfatizado com a ressalva de que, apesar das dificuldades, é preciso considerar que seu trabalho tem sido realizado considerando os limites e as possibilidades da situação.

Ademais, podemos perceber na conversa realizada durante a entrevista do Formulário 2, que a professora considera que o ceticismo da comunidade escolar impediu a concretização da nucleação e, até então, vigora a morosidade do poder público em pausar essa questão nos espaços adequados. Além disso, mencionou que a comunidade conta com dois vereadores que ainda não apreciaram a discussão.

Destacando um portfólio do ano de 2012, a professora evidenciou sua dimensão poética e criativa ao apresentar colagens dos cotidianos, propostas de trabalho, fotos e registros/relatórios das avaliações executadas no curso do trabalho letivo: criações dos/das estudantes. O compromisso, o empenho e a seriedade da profissional não escondem, contudo, uma frustração manifestada em sua narrativa sobre a dificuldade de conseguir um afastamento (licença), mesmo após acumuladas três décadas sem gozar desse direito previsto em lei. Ademais, outras frustrações foram evidenciadas nos relatos sobre dificuldades de acesso a recursos materiais para o trabalho diário e a escassez de merenda escolar, que somadas, têm dificultado a realização plena de seus projetos e aulas.

Considerações finais

Mobilizadas as dimensões estéticas, políticas e poéticas desses processos educativos, cabe agora tratar dos elementos práticos que foram notabilizados no processo da pesquisa. Chega o instante em que preciso falar sobre a dimensão ética neste processo e pensar a seguinte provocação: saímos agora da emoção, que chora a paisagem e o espaço da escola de casinhas, ou partimos para a indignação em busca de atitude libertadora? Imaginamos que introduzir meios de contato entre docentes, privilegiando saberes acumulados na experiência e estabelecendo caminhos para a partilha e troca dessas vivências pode oportunizar uma alternativa de encontro entre esses/as educadores/as. A escuta, a interação e a troca de experiências visam garantir o devido respeito, considerando inclusive uma melhoria nas suas condições de trabalho. Enfim, não se pode naturalizar essa situação, afinal, além da primeira escola aqui apresentada, que possui carências elucidadas, existem outras que, embora não apresentem estruturas que seriam adjetivadas como ‘pre-cárias’, carregam desarranjos que precisam ser revistos.

A pedagogia do oprimido, dos excluídos, dos tempos da barbárie, não está em encontrar métodos novos para educar os bárbaros, civilizar os oprimidos ou incluir os excluídos nos valores e saberes dos “civilizados”, mas está em apreender com o conjunto de processos que os excluídos e oprimidos reinventam para continuar humanos, manter seus valores e seus saberes, sua cultura e memória coletiva, sua identidade e dignidade (ALMONACID & ARROYO, 2011, p. 274).

Os/As sujeitos/as envolvidos/as nesses processos educativos, sejam docentes, estudantes, pais/mães, integrantes das comunidades, gestores/as ou agentes políticos/as diversos/as, sabem das necessidades, dos desafios, dos limites e das possibilidades de melhoria de suas escolas, tanto no sentido estrutural quanto no funcional. A integração desses/as agentes e o encaminhamento com vistas ao processo de rearranjo escolar (nucleação) são passos significativos atrelados à postura de reconhecimento, estímulo e apoio ao trabalho docente. É necessário documentar essas necessidades, formando um acervo de informações sensíveis e a historicidade dessas escolas, mas também agindo ativamente para atacar os problemas pedagógicos e as expectativas não alcançadas no que se refere à aprendizagem histórica – sem fechar os olhos, entretanto, aos demais dilemas que também estão a reboque.

Recebido em: 08/06/2023; Aprovado em: 17/10/2023

Notas

- 1 Criado em 2005 e desenvolvido no programa Brasil Alfabetizado, com recursos do Ministério da Educação e da Fundação Banco do Brasil, o programa da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte – EMATER-RN (era destinado à alfabetização de jovens e adultos/as moradores/as da zona rural do estado).
- 2 Matrículas no ensino fundamental: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 maio 2019.
- 3 Por causa da pandemia da Covid-19, os dados escolares dos dois anos letivos estão agrupados em um ciclo de ensino e aprendizagem que contou com atendimento não presencial e retomada gradual das atividades escolares. No momento da execução da pesquisa, essa retomada estava no seu início.
- 4 Esporte muito popular no interior do Nordeste, a *vaquejada* é uma competição que visa reproduzir as pegas de boi no mato, sendo realizada em uma zona cercada com uma faixa demarcada, onde dois vaqueiros montados em seus respectivos cavalos, devem derrubar o boi puxando-o pelo rabo. Nessa faixa de terra é importante que se coloque um volume significativo de areia para não causar danos aos animais no momento da queda.
- 5 A nucleação, na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, se trata do deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, por conta da precária infraestrutura em relação às escolas (existentes ou que seriam construídas) de comunidades vizinhas mais bem aparelhadas.
- 6 O programa Caminho da Escola objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes de educação básica pública municipais, estaduais e do DF. Voltado a estudantes residentes em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nessas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola/sobre-o-plano-ou-programa-suple/sobre-o-caminho-da-escola>>. Acesso em 08 nov. 2021.
- 7 Aqui cabe um adendo pertinente ao texto, que diz respeito a uma disputa territorial entre os municípios de Japi/RN e Araruna/PB, envolvendo as comunidades de Queimadas e Barbaço, as quais tradicionalmente são jurisdicionadas por Japi/RN, pois após o mapeamento realizado com equipamentos de GPS, notou-se que ambas as comunidades integram o território físico do estado vizinho.
- 8 Ao chegar à comunidade é difícil distinguir o prédio da escola das demais construções do lugar. Com uma fachada sem sinalização e uma estrutura semelhante às demais casas do assentamento, a Escola Municipal José Ferreira de Araújo funciona em um prédio improvisado e não dispõe de reservatório de água; no dia de minha visita, estava com a porta da frente emperrada.
- 9 *A casa* foi originalmente publicada em 1970, no livro *A arca de Noé* (ed. Sabiá); o disco de 1980 traz esses poemas musicados.

Referências

ALMONACID, Claudio & ARROYO, Miguel. Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionarias. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5 ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLASCO, 2011. p. 263 – 279.

ARROYO, Miguel *et al.* (Orgs.) *Por uma educação no campo*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BESSE, Jean-Marc. *O gosto do mundo: exercícios de paisagem*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7 ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MONTGOMERY, Lucy. *Anne de Green Gables*. Trad. Márcia Soares Guimarães. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970.

SANTOS, Débora Pereira. *Didática, pesquisa e intervenção na perspectiva do paradigma multisseriado*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do "longo século XX" brasileiro*. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHUELER, Alessandra. *Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte Imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p. 379-390, set/dez 2005.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole LTDA, 1988.

SOARES, André de Souza. *Caminhando e semeando: a colaboração entre professores da Educação Básica para promoção da aprendizagem histórica no município de Japi/RN*. 2022. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SOARES, André de Souza. *Lugar, Espaço Escolar e Territorialidades: os grupos escolares de JAPI/RN e a proposta de nucleação 2017-2018*. *Revista Educação Geográfica em Foco*, [S.l.], v. 7, n. 13, abr. 2023. ISSN 2526-6276.

Pistas de devir-criança do/da pesquisador/a: *linhas de fuga do dispositivo da redenção*

Clues of the researcher's becoming-child:
escape lines of the redemption apparatus

Pistas del devenir-niño/a del/de la investigador/a:
líneas de escape del dispositivo de redención

ADILSON CRISTIANO HABOWSKI*

Universidade La Salle, Canoas – RS, Brasil.

CLEBER GIBBON RATTO**

Universidade La Salle, Canoas – RS, Brasil.

RESUMO: Este texto perscruta as linhas de fuga por dentro do *dispositivo da redenção*, servindo-se de pesquisas em torno do brincar das crianças na interface com as tecnologias digitais circulantes na área da Educação. Os conceitos utilizados nesse investimento analítico derivam de um olhar genealógico a partir de Michel Foucault. No *dispositivo da redenção*, identificamos que os discursos parecem reivindicar a escola como espaço para o exercício de brincadeiras antigas, tradicionais e como espaço de experimentação, para ‘melhor brincar com as tecnologias digitais’. Portanto, a escola como lócus de redenção! Neste texto, problematizamos que no agenciamento do *dispositivo da redenção* há também acontecimentos em potencial, virtuais linhas de fuga, brechas na normalização, que no brincar *junto das e com as* crianças, abre espaço para um devir-criança do próprio brincar, com o qual se atualiza a invenção de mundos.

Palavras-chave: Crianças. Brincar. Tecnologias digitais. Redenção. Linhas de fuga.

* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: <adilsonhabowski@hotmail.com>.

** Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: <cleber.rato@unilasalle.edu.br>.

ABSTRACT: This text examines the escape lines within the redemption apparatus by using research into children's play in the interface with digital technologies in the area of Education. The concepts used in this analytical investment derive from a genealogical perspective based on Michel Foucault. In the *redemption apparatus*, we identified that the discourses seem to claim the school as a space for the exercise of old, traditional games and as a space for experimentation to 'better play with digital technologies'. Therefore, the school as a locus of redemption. In this text, we problematize that there are also potential events, virtual escape lines, gaps in normalization in the agency of the *redemption apparatus* which open space in the playing *together* and *with the* children for a becoming-child of the playing itself, through which the invention of worlds is updated.

Keywords: Children. Playing. Digital technologies. Redemption. Escape lines.

RESUMEN: Este texto examina las líneas de fuga dentro del *dispositivo de redención*, utilizando investigaciones sobre el juego infantil en la interfaz con las tecnologías digitales que circulan en el área de la Educación. Los conceptos utilizados en esta inversión analítica derivan de una perspectiva genealógica basada en Michel Foucault. En el *dispositivo de redención*, identificamos que los discursos parecen reivindicar la escuela como un espacio para ejercitar juegos antiguos y tradicionales y como un espacio para la experimentación, para "jugar mejor con las tecnologías digitales." ¡Por lo tanto, la escuela como lugar de redención! En este texto problematizamos que en la agencia del *dispositivo de redención* también hay eventos potenciales, líneas de escape virtuales, brechas en la normalización, que el juego *al lado de* y *con* niños/as abre espacio para un devenir-niño/a del juego mismo, con el que se actualiza la invención de los mundos.

Palabras clave: Niños/as. Jugar. Tecnologías digitales. Redención. Líneas de fuga.

Introdução

Este texto busca perscrutar as linhas de fuga por dentro do *dispositivo da redenção*, servindo-se de pesquisas já realizadas em torno do brincar das crianças na interface com as tecnologias digitais circulantes na área da Educação¹. No sentido de Michel Foucault (2001), um dispositivo é uma rede, um emaranhado, uma trama que dispõe o visível e o invisível, o dito e o não dito enquanto função estratégica dominante. Possui características ativas e produtivas e se organiza de acordo com certos propósitos, embora não necessariamente claros. O filósofo compreende que a emergência de determinado dispositivo não se dá pelo seu ponto final, mas pelas diversas forças que lutaram em inúmeros momentos históricos para construir determinada verdade, sendo necessário “mostrar seu jogo, a maneira como elas lutam umas contra as outras, ou seu combate frente a circunstâncias adversas, ou ainda a tentativa que elas fazem – se dividindo – para escapar da degenerescência e recobrar o vigor a partir de seu próprio enfraquecimento” (FOUCAULT, 2001, p. 23).

Foucault (1988) também explica que o dispositivo pode ser entendido como algo que está em diversas práticas, por meio de estratégias específicas que, por sua vez, se relacionam a muitas outras, em uma rede de poder e saber, mantendo o discurso e estabelecendo a verdade. E também, que o dispositivo congrega uma rede de poder-saber, de modo que o tensionamento entre eles estabelece regimes de verdade – e, no caso do excerto de Foucault, a sexualidade na sociedade ocidental. Portanto, um dos êxitos do dispositivo é justamente produzir o dizer incessante, como nesse caso, sobre como a criança deve ou não fazer uso das tecnologias digitais. Isso não se dá ao acaso, mas de uma soma de proveniências, desde as noções de infância, brincar e tecnologias digitais, que já buscavam produzir uma modulação do que seriam tais noções, potencializados pelas relações de poder e saber que instituem modos de existir e conviver nesse contexto. Essa trama de saber e poder que compõe o dispositivo se torna, de fato, um modo para sua operacionalização.

Contudo, o dispositivo não se constitui apenas de regras, normas, recomendações e prescrições, mas opera também através de linhas de subjetivação e linhas de fratura, que escapam às outras linhas (FOUCAULT, 1990). Desse modo, o nosso esforço aqui consiste em perscrutar os acontecimentos, as singularidades, o inesperado ou, nos termos de Gilles Deleuze (1990), *linhas de subjetivação* e *linhas de fratura*, que *escapam às outras linhas* por dentro do dispositivo da redenção. São linhas bifurcadas, curvas que relacionam regimes de saberes movediços conectados a ordenamentos de poder, destinados a gerar modos específicos de subjetivação, mas também, e por isso mesmo, modos singulares de fuga e resistência. O mesmo dispositivo que supostamente regula e modula as relações brincantes das crianças nas tecnologias digitais proporciona possibilidades de fuga. Partindo da ideia de que um dispositivo relaciona poder, saber, subjetivação e que se apoia em outros dispositivos, sempre é possível escapar dos diferentes mecanismos que constituem um dispositivo.

Nessa perspectiva, o *corpus* escolhido comporta uma dupla dimensão: de um lado, a análise das construções teóricas decorrentes das teses e dissertações propriamente ditas (enunciados); de outro, a análise da pesquisa enquanto experiência vivida pelos autores, produzindo ‘materiais’ que eventualmente escapam ou não chegaram a ser tomados em análise (acontecimentos). O que nos interessa neste texto está circunscrito à segunda dimensão. Isto é, aquilo que os trabalhos efetivamente ‘disseram’ ou se tornaram, mas também aquilo que eles não chegaram a dizer ou não chegaram a se tornar, o que ali permaneceu em potencial, como virtualidades a serem atualizadas.

Para a escrita deste texto, denominamos o *corpus*² circunscrito no dispositivo da redenção como Tese 1, Tese 2, Tese 3 e Dissertação 1:

- » Tese 1 – SOUZA, Joseilda Sampaio de. *Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- » Tese 2 – LOUREIRO, Carla Cristiane. *“Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia!”: crianças e videogames numa brinquedoteca escolar*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- » Tese 3 – BERNARDES, Elizabeth Lannes. *Crianças, televisão e brincadeiras: uma das histórias possíveis*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- » Dissertação 1 – MORAIS, Vinícius Barbosa de. *Jogos em aparelhos tecnológicos vivenciados por crianças: processos educativos envolvidos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

Não consideraremos de importância o ‘nome próprio’ de quem elaborou tais pesquisas, pois os discursos produzidos estão situados em outra ordem, na qual a autoria não se designa pelo nome do/da autor/a, senão que por sua inscrição maior ou menor numa ordem discursiva e nos regimes de verdade por ela agenciados. Isto é, tomamos aqui o/a autor/a não como “indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio agrupador do discurso, como unidade e origem de suas significações” (FOUCAULT, 2002, p. 26). Aliás, Foucault (1987) radicaliza essa noção ao afirmar que o próprio homem foi inventado. Vejamos a última frase do livro *As palavras e as coisas*: “então pode-se apostar que o homem se desvaneceria, como à beira do mar um rosto de areia” (FOUCAULT, 1987, p. 502). Com a exterioridade, a análise não consiste em observar o/a sujeito/a que disse, mas o *que* é dito do lugar de sujeito/a a partir de onde enuncia.

Experiências ético-estéticas do brincar com as tecnologias digitais na escola (e fora dela)

No dispositivo da redenção, identificamos que os discursos parecem reivindicar a escola como um espaço para o exercício das brincadeiras antigas, tradicionais e também como um espaço de experimentação para ‘melhor brincar com as tecnologias digitais.’ A escola como espaço (res)socializador diante do risco na relação brincante das crianças com as tecnologias digitais. A redenção entra aqui na ideia do que a escola poderá fazer com a criança para obter a redenção. É sempre a perspectiva de uma promessa e idealização de uma salvação (redenção) no futuro. Para que essa redenção aconteça, entram em operação estratégias de vigilância; o ‘não brincar’, como uma das micro-sanções; o exame como um meio de controlar, classificar, vigiar e normalizar corpos. Isto é, enquanto efeito de sentido, se pretende o confinamento escolar com suas estratégias de utilização do tempo, do espaço e do corpo para, na escola, tecer a melhor prática do brincar com as tecnologias digitais.

Trata-se, portanto, da intenção de querer disseminar, a partir da escola, práticas sociais para fazer nascer novos modos de relações do brincar com as tecnologias digitais e, por efeito, de sujeitos/as infantis. Como parte do aparato de governamentalidade, as instituições escolares tornam-se lugares atrativos para implementar mudanças na lógica da sociedade. Desse modo, se reivindica justamente a escola enquanto um espaço para possibilidades outras do brincar com as tecnologias digitais.

A partir disso, emerge a questão de como resistir, ou melhor, re-existir. Afinal, o que significa resistir (re-existir) quando nos confrontamos com uma realidade permeada por diferentes exercícios de controle e disciplina sobre o corpo? Vale destacar aqui que a resistência não pode ser reduzida a uma mera negação dessas formas de docilidade corporal. E também não se trata de compreender que estar ‘livre’, ‘desregulado/a’ (ou por ser artesanal/tradicional ou hiper tecnológico/a) garantirá as práticas de liberdade. Em outras palavras: nem voltar às técnicas disciplinares e nem ‘avançar’ aceleradamente rumo à ‘liberdade’ ou à flexibilização absoluta, numa perspectiva de desorientação total. Nenhum desses elementos garante as práticas de liberdade!

O que está na perspectiva das práticas de liberdade reside na garantia do espaço e das práticas políticas que sustentam os jogos de poder em busca de igualdade. A liberdade não está na simples negação do que é imposto, mas na sustentação dos jogos de poder em condições de luta por igualdade. A amizade seria um ‘modelo’ desse tipo de relação, no qual a resistência (re-existência) diante das novas formas de docilidade corporal ganha um significado singular. A amizade transcende as meras negações das formas de controle e disciplina sobre o corpo e não pode ser definida apenas pela noção de estar ‘livre’, ‘desregulado/a’ ou associada a características como ser artesanal/tradicional ou hiper tecnológico/a. Nas palavras de Jacques Derrida:

Não há democracia sem respeito pela singularidade ou pela alteridade irreduzível, mas também não há democracia sem “comunidade de amigos” (*koína ta philon*), sem cálculo de maiorias, sem sujeitos identificáveis, estabilizáveis, representáveis e iguais entre si. Estas duas leis são irreduzíveis uma à outra. Tragicamente inconciliáveis e para sempre feríveis (DERRIDA, 2003, p. 36).

A amizade, nesse sentido, pode servir como um exemplo de relacionamento baseado na igualdade, no respeito mútuo e no apoio coletivo, no qual amigos/as se unem para brincar. Ou seja, o poder sempre em circulação nas experiências brincantes com as tecnologias digitais. Friedrich Nietzsche (1995) compreende que a amizade é uma oportunidade de devir, um cruzamento em que uma pessoa pode se tornar quem ela é, em um processo que fica em aberto por toda a vida. Assim, o pivô da criança é a amizade; e no/a adulto/a, os fluxos de possibilidade se deslizam para descobrir outras possibilidades de experimentações, transformações, aventuras, curiosidades e descobertas, enquanto dinâmicas que acontecem ‘entre’. É na amizade que uma pessoa encontra a si.

Desse modo, a escola, mesmo como espaço de tentativas de redenção da criança, também é um espaço de possibilidades, criação de relações de amizade, constitui-se num modo de resistência política, de reinvenção, como podemos identificar na experiência de pesquisa construída na Tese 3:

compreendemos que a escola, seja pública seja privada, é hoje um dos poucos espaços de convívio social, onde as crianças podem conviver entre si, estabelecendo relações de amizade, cooperação, conflito, em que, brincando, aprendem a conhecer a si, ao outro e ao mundo (TESE 3, 2011, p. 74; grifos nossos).

Esse excerto suscita a ideia de que como não podemos escapar das relações de poder, que pelo menos possamos brincar com o menor controle disciplinar possível. As relações de amizade se constituem numa experiência ética imanente, reconhecendo a potência do/da parceiro/a também nas brincadeiras digitais. Extrapolando as relações familiares, a amizade pode constituir-se, na escola, como espaço de invenções com novos modos de existência e subjetivação (crianças e adultos).

Contudo, não se trata da quantidade de tempo na escola, mas das possibilidades de um tempo regulado, pois as crianças quase sempre vivem no tempo *chrónos*, dominado por relógios e calendários, com poucas oportunidades e experiências de vida em outras temporalidades. O tempo escolar parece estar relacionado principalmente ao tempo *chrónos*. São os ponteiros do relógio e o tempo decorrido que controlam esse tempo. Vejamos o seguinte excerto, em que se faz presente um desejo de Daniel, de finalizar algumas fases do jogo digital no colégio para passar às fases mais difíceis em casa com amigos/as:

Professora: Já está na hora de ir embora. [O tempo da aula destinada para a brinquedoteca já havia se esgotado].

Daniel: Mas eu quero passar a fase. [responde, sem parar de jogar ou desviar os olhos da tela].

Professora: Não dá tempo!

Daniel: Mas eu quero passar a fase, é rapidinho!

Professora: Vamos nos atrasar para o lanche! Você tem o jogo em casa, você pode passar de fase no seu.

Daniel: Eu quero passar aqui para jogar as fases difíceis com meus amigos! (TESE 2, 2017, p.159).

As ações no ambiente escolar costumam ser direcionadas por esse tempo, que é o tempo da produtividade. É por isso que vemos crianças totalmente envolvidas no brincar sendo obrigadas a encerrá-la porque o tempo acabou e é hora de fazer outras coisas. O recreio é um dos exemplos que mostram como o tempo das crianças é controlado por *chrónos*. De um modo geral, as crianças têm apenas vinte minutos para os encontros, para brincar com as tecnologias digitais, explorar e inventar, por vezes constituindo um tempo controlado pelo relógio, um tempo que não é aquele que as crianças vivenciam. Carlos Skliar destaca que interromper a expressão da criança, suas linguagens, é matá-la no que ela tem de inventivo e revolucionário: “[o] tempo da infância morre, pois começa a fazer parte da fileira dos eventos ordenados, utilitários, aproveitáveis; das horas da ficção à perda da invenção, do tempo que parece esfumar-se ao tédio” (SKLIAR, 2018, p. 253).

Conforme expresso na mitologia grega, *chrónos* é momento propício que emerge de forma inesperada, um tempo de ruptura e de abertura. Trata-se do tempo da ocasião, que nos desloca da rotina e nos coloca a viver de uma forma mais espontânea e aberta a acolher as novidades extraordinárias. O *kairós* refere-se ao tempo do acontecimento, em oposição ao tempo cronológico ou linear que é medido pelo relógio. Enquanto o tempo cronológico é quantitativo e mensurável, o *kairós* é qualitativo e não pode ser medido da mesma forma. Para Gilles Deleuze (2018), o *kairós* é o momento certo ou oportuno em que as condições se tornam propícias para que algo novo e inventivo aconteça. Na filosofia de Deleuze, *kairós* refere-se ao momento presente e da singularidade do acontecimento. Ele desafia a ideia de que o tempo é uma progressão linear e unidimensional e enfatiza a importância da complexidade e da multiplicidade na criação de novas possibilidades. *Kairós*, como esse tempo do acontecimento, parece querer forçar espaço em *chrónos*, mas escoa diante das horas.

Na escola, o tempo *kairós* pode emergir quando as crianças questionam o mundo e investigam coisas que lhes interessam. E nesse ponto de inflexão emergem resistências por parte das crianças, onde buscam dizer *não* para certas práticas escolares, bem como contracondutas, onde os alunos podem ‘dar as costas’ para o que a escola e os professores propõem, ao promover outros tipos de circulação pela escola. Essa contraconduta pode ser entendida como a “luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os

outros” (FOUCAULT, 2008, p. 266). É o momento oportuno para trocar ideias com os/as amigos/as sobre como montar uma casa no *Minecraft*, por exemplo.

O brincar é um momento em que a criança é capaz de criar novas formas de relação com o mundo e de experimentar diferentes possibilidades de existência. Quando a criança brinca com as tecnologias digitais, ela está explorando novas formas de interação e de comunicação, criando novos modos de percepção e de sensibilidade. Nesse sentido, o brincar com as tecnologias digitais pode ser visto como um momento de *kairós*, em que a criança é capaz de experimentar diferentes formas de existência e de relações com o mundo. Penso aqui no tempo do cotidiano escolar, tendo em vista a criação de rupturas, romper com o entendimento da linearidade do tempo e da dinâmica acelerada imposta pelo neoliberalismo sistema capitalista que molda o cotidiano das crianças e as captura numa lógica da produtividade pelo tempo *chrónos*.

Contudo, não podemos dar continuidade à escrita sem antes fazer algumas problematizações: ao pensar no brincar das crianças, a escola parece se constituir de fato como único espaço de pesquisa? Por que priorizar apenas o espaço escolar quando se estuda o brincar das crianças em tempos digitais? Até que ponto – ao selecionar-se a ênfase nos usos pedagógicos e na escola como campo de pesquisa – essas investigações não reforçam incessantemente a ideia de que o lugar das crianças é exclusivamente na escola, consolidando assim sua condição de meras aprendizes?

Não se trata de abrir mão do reconhecimento das potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais na escola. Mas há diferenças significativas entre o uso das tecnologias digitais pelas crianças na escola e em outros espaços. Isso posto, parece que ainda são poucas as pesquisas na área da Educação que pensem para além dos espaços escolares. Existem outros espaços e possibilidades de investigação além daquelas institucionalizadas e produzidas para crianças. A internet torna-se um lugar possível para realizar uma investigação, na medida em que se caracteriza como espaço em que se constituem interações, podendo, portanto, ser compreendida como uma cultura em si.

É também um movimento para perceber a *língua falada pelas crianças* e ainda poder interagir com os referenciais através dos quais essas gerações constroem modos de subjetivação e formas de ser e estar no mundo que nos desafiam a pensar o lugar da escola nesta sociedade. Os diversos artefatos são capazes de ensinar, de conformar, de oferecer diferentes experiências sociais de mundo aos/as sujeitos/as, de forma a oportunizar múltiplas experiências de negociação de sentidos.

A escola, *grosso modo*, calcada no modelo moderno, não atende à racionalidade estético-expressiva e às peculiaridades dos tempos atuais que se caracterizam, como afirma Henry Jenkins (2009), como tempos de convergência e participação. Assim, “ao mesmo tempo, por meio da participação, as crianças estão traçando estratégias para lidar com a globalização [...]. Estão usando a Internet para se conectar a crianças do mundo todo e, desse modo, encontrando interesses comuns e forjando alianças políticas” (JENKINS,

2009, p.284). Está ocorrendo um apagamento das fronteiras entre instituições educacionais e as outras esferas, principalmente por causa das alterações nos sistemas de informação e comunicação. A sociedade é outra, os/as sujeitos/as são muitos/as, os artefatos pedagógicos e os espaços de socialização, tanto presenciais quanto digitais, se multiplicam e as instituições escolares, em sua maioria, seguem longe das redes, entre as paredes.

René Schérer (2006) argumenta que o núcleo central de nosso sistema em relação à infância é essa exigência de distância, essa criminalização excessiva e sem precedentes de qualquer toque, qualquer gesto. O pensador faz a denúncia da relação atual entre adultos/as e crianças marcada por um distanciamento no qual qualquer forma de aproximação pode ser interpretada como pedofilia e, imediatamente, sujeita à punição legal. No entanto, Schérer (2006) questiona se essa demanda por distância nas relações é apenas um reflexo de transformações culturais que se solidificaram em leis. Para ele, não se resume apenas a isso; mas parte de um processo mais amplo que diz respeito ao contexto das interações entre adultos/as e crianças. Seguindo os passos de Michel Foucault, o pensador denominou esse amplo processo de *dispositivo pedagógico da infância*.

O dilema reside no fato de que as crianças estão constantemente sujeitas à infantilização imposta pelos/as adultos/as e aprisionadas nas estruturas do dispositivo pedagógico, o que torna raro o momento em que podemos testemunhar crianças em sua plena expressão nessas circunstâncias. Inspirado na filosofia de Charles Fourier, Schérer (2007) propõe uma inversão desse esquema, defendendo uma “infância maior” que se defina por si, em oposição a uma definição adulta. Uma abordagem não pedagógica seria a ideia de “caminhar junto”, que consiste em diversos agenciamentos apresentados em um processo de “ir com” (SCHÉRER, 2007).

Salientamos que, na sequência, pouco daremos importância se os excertos ou diálogos, presentes no *corpus*, entre pesquisadores/as e as crianças se deram nos espaços escolares ou não. Temos mais interesse em perscrutar pistas do devir-criança do/da pesquisador/a que brinca com as crianças em diferentes espaços, que escapa um pouco das perspectivas de redenção. Isso porque nas amizades estabelecidas fora do âmbito familiar ou escolar, as crianças podem explorar as tecnologias digitais com menos direcionamentos pedagógicos, construindo relações mais ‘espontâneas’. Das diferentes possibilidades de as crianças interagirem com as tecnologias digitais em outros espaços, podem emergir outras experiências lúdicas, outras experiências singulares.

Pistas de devir-criança do/da pesquisador/a que brinca com as crianças

Existe uma linguagem adequada para comunicar-se com as infâncias? Qual língua deve ser empregada? Parece-nos que essa questão transcende o uso de uma linguagem estritamente exata, precisa e correta. Em vez disso, sugere um movimento de abertura

que permita ao outro expressar-se e articular sua palavra na sua própria linguagem, criando assim um espaço potencial para o diálogo que respeite suas próprias singularidades e diferenças. É sobre como enquadrados as crianças em nossa linguagem, como as entendemos, como as ouvimos. Não se trata, também, da busca em textos teóricos e livros didáticos por uma linguagem mais apropriada.

Aliás, a ideia de que a infância precede a linguagem é um mito, pois a infância está intimamente relacionada à linguagem. A infância é um estado da experiência humana em que a linguagem já existe na sua psique. Também destaca a fronteira entre a infância do sujeito e sua constituição como sujeito da linguagem. Então, a aprendizagem do adulto com a linguagem não acaba, por isso vamos encontrar a infância do adulto, porque as crianças têm esse predicado de aprender a falar. Há também um certo abandono da origem da linguagem e torna uma cronologia para representar o antes e o depois da linguagem. Tal origem nunca será capaz de apresentar plenamente os fatos anteriores, porque é algo que ainda está em construção e não parou de acontecer (KOHAN, 2005; HABOWSKI & RATTO, 2022b).

A criança não está desprovida da linguagem, bem como as emoções e os afetos são pulsantes em suas variadas expressões. Segundo Lapoujade (2017, p.16), “é através de um afeto ou de um complexo de afetos que se constitui essa nova ordem do tempo”. Inspirados em Bergson, tendemos a concordar com Lapoujade (2017) quando observamos as crianças e as infâncias que circulam não muito preocupadas com a norma – inclusive elas lutam contra a norma e toda uma série de expectativas que são criadas em relação a elas – e muitos mais atentas aos seus sentimentos, emoções, vontades e desejos. Como nos lembra Nietzsche (1995, p.44), “inocência, é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer-sim”. Para a criança, tudo é novo, tudo pode ser explorado e muitos são os caminhos a serem seguidos. Por isso, se fez necessário encontrar as potências-criadoras escondidas, muito mais por vias das paixões, onde podemos conceber as crianças como rebeldes; e rebeldes, nesse caso, porque podem desconstruir e construir novos valores e novos estilos de vida por vias da linguagem (ou não).

Portanto, a infância só pode ser acessada por meio da linguagem, pois infância e linguagem coabitam, estão integradas em uma circularidade em que a infância é o começar da linguagem e a linguagem é o começar da infância (KOHAN, 2005; HABOWSKI & RATTO, 2022b). São sempre verdades, pensamentos, certezas! No plural, porque estão sempre em movimento, sempre se (re)constituindo. O reconhecimento da multiplicidade e da pluralidade possibilita a elaboração de outras possibilidades de pensar a partir de outras âncoras. Trata-se de reconhecer e potencializar as crianças invisibilizadas, negadas e silenciadas. Lançar olhar lá onde emergem movimentações ordinárias, ações criadoras, experiências múltiplas e que redesenham os espaços como possibilidades de invenção.

Esse reconhecimento e essa potencialização se dão no próprio movimento da pesquisa. Na pesquisa com crianças, além da elaboração de um documento formal para garantir o consentimento dos/das adultos/as responsáveis, com o esclarecimento dos objetivos e procedimentos metodológicos, trata-se também de ter o assentimento das próprias crianças. Assim, falar em assentimento significa que, como atores/atrizes sociais, mesmo tendo uma compreensão superficial e incompleta da pesquisa, ainda assim são capazes de decidir acerca da permissão e participação na pesquisa.

Ao optar por realizar pesquisas com crianças, a permissão formal de um/uma adulto/a responsável representa apenas parte da autorização, que se completará com a parte mais importante, isto é, com a obtenção do assentimento por parte da criança. Há na Dissertação 1, além da conversa com as crianças, a presença da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE por elas mesmas:

A turma era bastante numerosa, contando com cerca de 35 crianças de ambos os sexos. Foi decidido que todas poderiam participar da pesquisa, desde que se sentissem à vontade em participar e fosse respeitado os preceitos éticos para a participação no estudo (entrega de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por seus pais ou responsáveis e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelas próprias crianças) (DISSERTAÇÃO 1, 2017, p. 72; grifos nossos).

Em relação à proteção das crianças, quando a revelação de seus nomes possa incidir em algum risco, há modos criativos para que a criança se enxergue de fato na pesquisa construída. Na busca por um modo de conceber a infância e a pesquisa, a Tese 1 (2019) pensa as crianças como interlocutoras e participantes indispensáveis na investigação, buscando com elas como gostariam de serem identificadas. Para além de preservar sua identidade, elas também podem se reconhecer no material produzido para a análise, possibilitando a escolha de um personagem infantil com o qual se identificam e que, desse modo, possam ser melhor inseridas na pesquisa. Nessa perspectiva, a Tese 1 (2019) pediu para que as crianças escolhessem o nome com o qual gostariam de aparecer na versão oficial da pesquisa. Considerando a garantia de manter a identidade das crianças participantes da investigação, a pesquisadora ofereceu uma possibilidade de se reconhecerem nas análises produzidas. Como alternativa, solicitou que escolhessem um personagem infantil para representá-las.

A proposta, segundo a pesquisadora, foi aceita imediatamente. Isso gerou movimentações interessantes, pois por alguns meses, tentava-se chegar a um acordo sobre como elas gostariam de ser identificadas na pesquisa. Isso porque, estando em contato com uma variedade de personagens infantis, a cada momento as crianças queriam trocar de personagem. Até o final da pesquisa, após muitas conversas e negociações, conseguiram decidir como cada um/uma seria identificado/a na pesquisa. Vejamos uma das negociações da pesquisadora com Elsa, presente na Tese 1:

Pesquisadora: Por exemplo: Ela será Ladybug!

Elsa: Não!

Pesquisadora: Não é mais a Ladybug?

Elsa: O que eu mais, mais gosto é ...

Mulher-Gato: Da Ariel!

Elsa: Não!

Pesquisadora: Vamos decidir logo isso, porque eu já tinha identificado você como Ladybug!

Elsa: Adivinha! Eu gosto da menina que solta gelo e ela é toda...

Mulher-Gato: Elsa!

Pesquisadora: Frozen?

Tiana: Não, tia! O nome dela é Elsa, e o nome do filme que é Frozen!

Pesquisadora: Sim! Isso mesmo!

Pesquisadora: Agora você quer ser Elsa? (Elsa, 5 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Tiana, 11 anos) (TESE 1, 2019, p.79).

A partir disso, podemos perceber que, enquanto sujeita que interage, a criança ensina coisas, descobre mutuamente mundos. Um/Uma sujeito/a concreto na interação de uma atividade comum e que, de algum modo, é capaz de modifica-la. Não se trata de uma pura descrição daquilo que é escutado ou visualizado, mas de um movimento de observação, escuta e participação nas vivências infantis, seja nas instituições formais de ensino ou em outros espaços socioculturais que ocupem. As crianças, de fato, precisam ocupar o centro da investigação, pois somente elas nos possibilitam elementos de compreensão que não podem ser obtidos de outra forma. Enquanto construção de um ambiente propício, trata-se de compreender que a apresentação da pesquisa às crianças não é uma atividade secundária ou apenas um protocolo no processo de investigação (PEREIRA, 2012). Fundam-se assim muitas possibilidades de interlocução, inclusive no sentido de que as próprias crianças possam conduzir a explicação para outras crianças que chegam para constituir a pesquisa:

Tiana: Steve! Essa daqui é minha tia e de Elsa. Ela está fazendo uma pesquisa de doutorado, por isso que está todo mundo com o celular jogando assim, entendeu?

Pesquisadora: Eu explicaria! Mas fiquem à vontade! Vocês podem explicar também!

Mulher-Gato: A pesquisa é brincando com o celular e tablet!

Pesquisadora: Hummm!!! E o que mais?

Elsa: Tudo que a gente faz aqui, na hora que estamos brincando, ela grava, filma e depois ela escreve! Por isso, se você quiser participar tem que deixar ela filmar!

Pesquisadora: Hahaha! (Tiana, 11 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Elsa, 5 anos) (TESE 1, 2019, p.78).

Nesse primeiro encontro, a pesquisadora combinou com os/as pais/mães uma conversa para explicar a pesquisa e os objetivos do estudo às crianças. A primeira concordância precisa ser da criança, pois ninguém pode assumir esse compromisso em seu nome, por conta do lugar que ela ocupa no estudo (PEREIRA, 2012). A autorização das crianças não consiste numa simples assinatura em papel, pois para obter seu assentimento, se trata mais do seu direito de participação, o que inclui o direito de ser informada e ouvida sobre temas que são de seu interesse. Trata-se do entendimento de que há o compromisso ético na pesquisa com crianças, um movimento por elas e com elas:

Mãe: Capitão América, lembra que eu disse que tenho uma amiga que está estudando com crianças de três, quatro e cinco anos? Será que dá para ser você? Você tem quatro anos?

Capitão América: Tenho!

Mãe: E você brinca com celular?

Capitão América: Brinco!

Pesquisadora: Brinca?

Mãe: Ah! Então pode ser Capitão América!

Pesquisadora: E você deixa a tia brincar contigo para poder colocar na minha pesquisa?

Capitão América: [Balançou a cabeça dizendo que sim!]

Mãe: Você gosta de brincar com alguém? Gosta? Então, sabe o que ela vai fazer? Brincar com você! (Capitão América, 4 anos) (TESE 1, 2019, p. 77).

Essa prática parte da compreensão de que as crianças são sujeitas de participação, e que como membros da sociedade, pensam, sentem, agem, interpretam, questionam e criam sua própria cultura. As crianças, mesmo vivendo numa sociedade globalizada, com apelos de homogeneização, produzem sua própria cultura por meio de comportamentos e processos de atribuição de significado e artefatos produzidos por elas mesmas. Também fazem parte da cultura, e os saberes, experiências e práticas sociais que geram a quebra de fronteiras – tão demarcadas na modernidade – que buscam separá-las da vida adulta, como se habitassem um mundo diferente, protegido, num lar de infância segura (HABOWSKI & RATTO, 2022a). Através de seus discursos, argumentos e ações, as crianças ultrapassam esses limites e requerem o direito de habitar os espaços como aprendizes. Na interação com a cultura, as crianças estão mudando o entendimento, largamente difundido na modernidade, de que são criaturas ingênuas. Eles têm algo a dizer sobre tecnologias digitais, brincar, violência, novelas, redes sociais, música, dança.

Enfim, vivem neste mundo! Enquanto sujeitos/as sociais, produzem culturas infantis e com capacidade de expressão das suas opiniões.

O exercício da pesquisa da vivência brincante com as crianças é uma oportunidade de agenciamento de um devir-criança, numa dinâmica “desterritorializante; desloca-se no tempo, como o tempo, para reativar o desejo e fazer suas conexões proliferarem” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.140). A convivência em grupo colabora para o fluxo do que está bloqueado e produz liberdades de expressão. Além disso, as relações em grupo podem provocar movimentos, deslocamentos e tensionamentos. São elementos de pesquisa que possibilitam compreender que lugar ocupam as tecnologias digitais e quais os sentidos empregados pelas crianças – o modo com que elas interpretam essa experiência brincante e como essa experiência contribui na produção das culturas infantis.

Desse modo, a escolha e a demarcação do campo de pesquisa não acontecem por acaso, nem constituem um procedimento protocolar. Não se trata apenas de escolher um lugar e um grupo de crianças, mas de criar uma relação social e, portanto, uma vivência ética e estética. Além disso, no âmbito da postura ética, há a cumplicidade no retorno dos achados da pesquisa. Quando os/as responsáveis não estavam presentes nas experiências brincantes, a pesquisadora da Tese 1 (2019), ao finalizar os encontros, tinha como postura enviar uma mensagem via *WhatsApp* relatando brevemente os acontecimentos, as descobertas e as experiências vivenciadas no dia. Também em muitas ocasiões, os/as próprios/as pais/mães perguntavam sobre o andamento da pesquisa. Vejamos um excerto capturado:

Pai: Agora é a sua produção junto com o teórico, não é?

Pesquisadora: É! Já tenho dois capítulos teóricos, mas, agora vou focar na produção dos capítulos analisando tudo isso que aconteceu aqui articulando com os teóricos.

Pai: Você está chegando a conclusões que você pensava!

Pesquisadora: Sim, muita coisa foi desconstruída! Elas me mostraram uma outra realidade da cultura infantil, especialmente, para alguém que não tinha conhecimento algum! As referências culturais dessas crianças nesta era é, infinitamente, mais vasto em relação ao que nós vivemos na era do analógico! As respostas que queria ou que procurava encontrar eu já tenho.

Pai: Certo! (Pai de Elsa, 5 anos) (TESE 1, 2019, p. 84).

No âmbito da pesquisa, seja no compartilhamento dos resultados produzidos seja no plano empírico ou teórico, constituem-se princípios e condução da investigação em presença do/da outro/a. A intencionalidade de realizar a pesquisa mostra o desejo de o/a pesquisador/a ir ao encontro das crianças. Desse modo, o encontro e sua socialização é uma ação ética do/da pesquisador/a, que de certo modo faz da pesquisa o seu primeiro sentido. Brincar junto, tendo como direcionamento as atividades lúdicas propostas pelas próprias crianças é um movimento que pode ser percebido na Tese 3 (2011), quando a pesquisadora foi convidada a

participar das festas de aniversário, a descer de um túnel e dos cumprimentos que as crianças faziam entre si, numa de suas primeiras interações com elas.

Aos poucos fomos sendo convidadas a participar de suas festas de aniversários e de suas brincadeiras e sentimo-nos sendo aceita na cultura de pares quando um grupo de meninas nos chamou para descermos através do túnel, parecido com um tobogã (ligação entre o espaço interno e o pátio do recreio), caindo em um espaço em forma de círculo com areia, local onde nunca vimos os adultos, ou, então, quando os meninos passaram a nos ensinar como eles se cumprimentavam entre si, o que demoramos a aprender (TESE 3, 2011, p. 71).

Percebe-se um movimento de fazer parte das vivências infantis, de modo que após algum tempo, as crianças pediam para que ela participasse das brincadeiras, percebendo o/a adulto/a não como alguém que está ali apenas para fazer perguntas, dialogar, resolver discussões ou dar conselhos. Trata-se da posição de um/uma adulto/a que deixa aberta a possibilidade para que elas comecem a convidar para suas brincadeiras, a fazer perguntas. O reconhecimento da criança como ator/atriz social significa a desconstrução de um conjunto de concepções acerca dela.

Trata-se também de entender as interações das crianças com as culturas adultas e construir sobre isso sua própria cultura. Isso significa compreender que as crianças participam coletivamente da sociedade e nela se tornam agentes ativos/as, sujeitos/as de sua própria socialização, uma percepção totalmente distinta daquela que prevaleceu por séculos, na qual a criança era vista apenas como receptora da cultura e dos processos de socialização impostos pelos adultos (SCHÉRER, 2007).

Enquanto atores/atrizes sociais, elas estão constantemente interagindo umas com as outras, com os/as adultos/as, com as instituições e buscando modos de participação no mundo social. Nesse engajamento, aprendem, questionam as regras e constroem entendimentos de mundo. Aqui, as crianças não são definidas como seres que serão um dia sujeitos/as, mas elas se encontram na mesma condição dos demais grupos. Com esse entendimento, articula-se também as relações sociais das crianças com seus pares, adultos/as, jovens e idosos/as em diferentes situações de socialização.

O entendimento de que as crianças são autores/as sociais passa pela ideia de que a autoria reside nas ações. Trata-se de reconhecê-las como sujeitos/as com quem se pode inventar, problematizar, investigar, criticar e questionar o mundo em que se vive. Um espaço potencial para essas questões são as brincadeiras, marcando a autoria e a composição da cultura infantil. O brincar configura-se simultaneamente como produto e prática cultural, bem como um modo de ação em que as crianças criam e modificam compreensões do mundo. As crianças, situadas em contextos históricos e culturais estruturados em torno de princípios, valores e artefatos culturais, fabricados justamente para consumo, são integradas às próprias experiências sociais e culturais. Contudo, as experiências brincantes não são apenas reproduzidas, mas recriadas a partir do que as crianças integram

de novidade, reinventando a própria cultura. Nessa interatividade, a brincadeira é um lugar de sociabilidade e produção de cultura.

Aqui, o termo infância possui uma demarcação singular, que indica uma pessoa que não sabe tudo, não fala tudo e não pensa sobre tudo, tornando-se desejável e necessária porque não tem que ser definida. A infância tem sido associada a um período desprovido de racionalidade, isento de conhecimentos racionais. A noção de tornar-se dono/a de si é um modo de transcender essa fase. Contudo, a infância não se ausenta nos/nas adultos/as e nem é compreendida como idade irracional. Trata-se de “condição de rupturas, experiências de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar a idade” (KOHAN, 2005, p.246) – condições essas que podem significar uma descontinuidade com a história, modos de ser e de agir. Isto é, a infância não como uma fase cronológica, mas como uma etapa da vida que adquire significado ao longo do tempo; refere-se à jornada de desenvolvimento de uma pessoa na interconexão entre passado, presente e futuro. Abordar o tempo e o lugar da infância implica explorar a dimensão histórica e expandindo-a para abranger a infância que perdura em cada um de nós (HABOWSKI & RATTO, 2022b). Trata-se, aqui, de um movimento de devir-criança do/da próprio/a pesquisador/a e da própria pesquisa.

Nesse sentido, a experiência da infância pode ajudar a reduzir essa falta de sentido, estimular o pensamento e devolver um pouco de autenticidade à vida nos espaços escolares e em outros espaços sociais. Estamos pensando em experiência a partir de Walter Benjamin (1994), que nos ajuda a pensar nas intersecções entre infância e experiência. A modernidade, com seus dispositivos biopolíticos, obsta a transição da experiência para a linguagem, resultando na formação de estilos de vida carentes em termos éticos, estéticos e de engajamento político. O esvaziamento da experiência e a incapacidade de expressá-la tornaram-se questões prementes na filosofia contemporânea. Walter Benjamin (1994), ao diagnosticar esse esvaziamento e a dificuldade contemporânea de narrar a experiência, identifica suas implicações profundas para a existência humana. Ele denuncia a “pobreza da experiência”, uma condição que emerge ao reduzir a experiência à mera factualidade, um fenômeno decorrente da racionalização da existência, da aplicação da ciência e da tecnologia na vida cotidiana, que retira sua aura, analogamente ao que ocorreu com a arte.

Benjamin (1994) já sinalizava a necessidade da restauração da experiência, propondo a viabilidade de criar uma nova vivência fundamentada, primariamente, na alteração das concepções de tempo e história. A noção de descontinuidade temporal por ele introduzida suscita reflexões sobre como um evento se transforma em um fato histórico apenas retroativamente; desde que um acontecimento esteja vinculado a si mesmo, mesmo que temporalmente distante por milênios (BENJAMIN, 1994). Nesse contexto, o passado deixa de ser uma imagem eterna e passa a constituir-se como uma experiência intrinsecamente entrelaçada com o presente, dentro da descontinuidade temporal.

Nessa perspectiva, a infância emerge como uma oportunidade para o sujeito gerar experiência, sendo considerada a condição primordial da vivência humana. A relação entre infância e linguagem é recíproca, pois, embora a infância possa inicialmente carecer de linguagem, ela também se constitui como a condição propícia para o desenvolvimento linguístico. O sujeito não nasce com a capacidade de fala, e a linguagem não se manifesta de forma inata; é, ao contrário, adquirida por meio do aprendizado. Essa dinâmica estabelece a base para a historicidade da linguagem. Tanto a infância quanto a experiência emergem como as condições essenciais para a existência humana, uma vez que proporcionam o acesso ao mundo da linguagem. Essa relação não cessa quando alcançamos a condição de falantes, pois permanecemos constantemente influenciados e atravessados pela linguagem (HABOWSKI & RATTO, 2022b).

Não se alude, neste contexto, à proposta de instaurar uma existência marcada pela infantilização, caracterizada por um retorno à condição de ser criança. Pelo contrário, está-se diante de um modo de vida que pressupõe a interrupção da continuidade. Tal abordagem implica em pensar, viver, sentir, observar e ouvir de maneira intermitente, desprovida de pressa, pautada pela paciência, e permitindo-se ser orientada pela paixão. Assim, a partir dos excertos que apresentamos nesta seção, os/as pesquisadores ocupam um lugar de amigo/a, um/a 'adulto/a diferente', que não ensina, observa e condena, manifestações comuns associadas aos papéis adultos em geral. Em vez disso, eles/elas querem aprender sobre sua cultura infantil, conhecê-las, conviver com elas e, mais importante, aprender brincando. E com repercussão inclusive na família, colocando-as em movimento de devir-criança:

Sua chegada, uma adulta que parece uma criança, é como ele te definiu uma vez, fez minha culpa suavizar. Não pela ocupação do lugar, mas por fazer eu entender que também posso ser uma adulta que parece uma criança e junto com ele brincar ainda mais. Me preocupava tanto em estar junto (junto mesmo, abraçada) nos momentos de presença, que a brincadeira não ficava em primeiro plano, porque eu queria dar carinho... (Mãe de Capitão América, mensagem de WhatsApp, em 19/10/2017) (TESE 1, 2019, p.96, grifos nossos).

A experiência tecida com as crianças parece compreender o espaço do brincar como um campo vasto de possibilidades, multifacetado e rico, que se constrói no desenrolar da brincadeira. Compreende-se aqui que o espaço não é único e limitado a uma estrutura, mas também é permeado por canais de resistência ao estabelecido. Ele pode ser pensado como um espaço organizado e construído pelos sentimentos, experiências e invenções das crianças e dos/das adultos, como possibilidade, pois a criança não fica alheia ao espaço a sua disposição, mas se apropria dele.

Trata-se de ocupar o lugar de uma participação que é ativa no cotidiano das crianças, em que o/a pesquisador/a se aproxima, envolve-se e é envolvido/a por elas. Enquanto modo de constituir pesquisa, experimentar o devir-criança com as crianças e suas infâncias é vivenciar a diferença do brincar com movimentos singulares; é viver com

os arranjos de cada lance que vai compondo as brincadeiras, e junto a isso, cada gesto, cada sorriso, cada expressão, cada olhar. A pesquisa com crianças em devir-criança do/da pesquisador/a é um processo de inter(in)venção. Um modo de pesquisa que também é de invenção, que movimentando os pensamentos e desafia a inventar novos modos de dar visibilidade e voz ao que produz.

Considerações finais

É importante destacar que, ainda que o dispositivo da redenção agencie práticas de educação digital escolar para ‘salvar’ ou ‘redimir’ as crianças com condutas desviantes ou problemáticas no uso das tecnologias digitais, há também acontecimentos em potencial, virtuais linhas de fuga, brechas na normalização, que emergem no brincar junto das e com as crianças. Nesse espaço potencial, insiste em se atualizar um devir-criança do brincar, ligado aos signos da experiência, da amizade e da invenção de mundos. As relações de amizade (entre todos/as) se configuram como uma forma de resistência política e reinvenção. O aprendizado, impulsionado pelo/a pesquisador/a em devir-criança junto às crianças (e entre as crianças), conecta-se a diversos ambientes e incorpora o que ocorre entre os membros do grupo ao brincarem com as tecnologias digitais.

Trata-se de um devir-criança que se realiza em nós em momentos e situações da vida. Movimento enquanto possibilidade de inventar, deslizar, explorar as relações consigo e com as outras pessoas com quem vivemos. A constituição da subjetividade é devir, dinâmico, processual, fluxo. São múltiplos os devires que se interligam, se entrecruzam formando linhas de invenção e fomentando novos acoplamentos, aprendizados e subjetivações. O devir não se constitui numa forma nem num modo de se identificar ou imitar, mas implica a produção de uma área de proximidade ou uma ‘mistura’ na qual se torna indistinguível de outros devires.

Devir, portanto, implica estar sempre ‘no meio’ ou ‘entre’. O devir potencializa acoplamentos com múltiplos modos de aprendizagem que vão se desenvolvendo e buscando interseções com outras referências, troca de experiências e inter-relações sociais. O aprendizado potencializado em devir-criança do/da pesquisador/a com as crianças conecta-se a múltiplos ambientes e incorpora o que acontece entre os membros do grupo no brincar com as tecnologias digitais, possibilitando o surgimento de novidades e múltiplos devires.

É um movimento de construir modos, lugares e temporalidades outras de ser pesquisador/a e de vivenciar o tempo com as crianças. Pesquisar com as crianças implica o trabalho da desconstrução da normalização e da normatização. Se encararmos os processos educacionais como uma subjetivação territorial com enunciados (ou *slogans*), perceberemos estar presos em um panorama ideológico, em uma subjetivação padronizada. E tudo aquilo

que escapa? Exige um modo de devir-criança do/da pesquisador/a com as crianças; trata-se de experimentação, de práticas desviantes, de fazer peripécias.

Experenciarmos com as infâncias nos leva ao encontro, ao diálogo, na possibilidade de abertura ao/outro/a, da infância, da escuta de si. Os encontros brincantes são possibilidades de potência, de fluxos que se abrem para questionar ideias, verdades, certezas, as limitações das coisas e acolher o imprevisto, a incerteza, o desvio. Enquanto encontro, talvez o brincar com as tecnologias digitais seja a possibilidade de fazer-se de um outro modo (consigo e com o/a outro/a) do que se é na sua máxima potência. No encontro com/entre crianças, enquanto estrangeiridade, trata-se de pensar a diferença e o singular, dando-se conta da multiplicidade das vivências infantis!

Recebido em: 12/07/2023; Aprovado em: 19/10/2023

Notas

- 1 Este texto situa-se no âmbito de um projeto de pesquisa que visa problematizar a produção de discursos circulantes na área da Educação, servindo-se de pesquisas já realizadas em torno do brincar das crianças na interface com as tecnologias digitais, para buscar pistas das condições de proveniência e emergência de tais discursos, evidenciando os dispositivos que agenciam saberes e práticas educativas da infância. O campo conceitual se constrói a partir dos estudos de Michel Foucault, tendo sido possível delinear a operação de três dispositivos: o *dispositivo da periculosidade*, o *dispositivo da redenção* e o *dispositivo psicopedagógico*. O *dispositivo da periculosidade* envolve práticas de controle e monitoramento do acesso das crianças às tecnologias digitais, defendendo como fundamental o retorno às brincadeiras consideradas tradicionais, na perspectiva de fazer a gestão de riscos (HABOWSKI & RATTO, 2023). Já o *dispositivo da redenção*, articulado ao primeiro, agencia práticas de educação digital escolar para ‘salvar’ ou ‘redimir’ as crianças com condutas desviantes ou problemáticas no uso das tecnologias digitais. O *dispositivo do desenvolvimento*, por sua vez, busca na psicologia do desenvolvimento justificativas para o brincar mediado pelas tecnologias digitais enquanto um recurso para estimular o desenvolvimento cognitivo e facilitar a aprendizagem escolar, num elogio desmedido de suas benesses e potencialidades. Neste texto, portanto, apresentamos e problematizamos as linhas de fuga do *dispositivo da redenção*.
- 2 Apenas uma observação: no âmbito do projeto em que este texto tem sua ancoragem, não nos limitamos em analisar esses 4 produtos, uma vez que estamos trabalhando com mais dois dispositivos agenciados (*dispositivo da periculosidade* e *dispositivo psicopedagógico*). Tendo em vista a limitação de espaço de escrita, realizamos recortes e inserimos aqui apenas aqueles que constituem a análise em questão. O *corpus* como um todo é composto por 14 produções acadêmicas de programas de pós-graduação em Educação (5 teses e 9 dissertações) da última década (2010-2022), selecionadas a partir de um mapeamento na BDID, utilizando como palavras-chave *brincar* e *tecnologias digitais*.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas v. 1. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: BALIBAR, Etienne *et al.* *Michel Foucault filósofo*. Trad.: Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p.155-161.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad.: Luiz Roberto Salinas Fortes. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, v.2. Trad.: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.
- DERRIDA, Jacques. *Políticas da Amizade*. Porto: Campo das Letras, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I - a vontade de saber*. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Siglo Veintiuno, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II – o Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HABOWSKI, Adilson Cristiano & RATTO, Cleber Gibbon. Bases of discursive architecture that settled the invention of childhood in modernity. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 15, n. 34, p.1-17, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17963>
- HABOWSKI, Adilson Cristiano & RATTO, Cleber Gibbon. Tempos de infância: linguagem e experiência. *Childhood & philosophy*, v. 18, p. 1-29, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.69450>
- HABOWSKI, Adilson Cristiano & RATTO, Cleber Gibbon. *Cuidado! As crianças estão em risco: a periculosidade no brincar digital*. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 16, n. 35, p.1-15, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18880>
- JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.
- LAPOUJADE, David. *Potências do tempo*. São Paulo: n-1edições, 2017.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes & MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p.59-86.
- SCHÉRER, René. *Émile perverti ou Des rapports entre l'éducation et la sexualité*. Paris: Laffont, 1974. Réédition Désordres-Laurence Viallet, 2006.
- SCHÉRER, René. *Après tout*. Entretiens sur une vie intellectuelle (avec Geoffroy de Lagasnerie). Paris: Cartouche, 2007.
- SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n.30, p.245-260, 2018.

Modos de inventar-praticar currículos e formação docente com vassouras de bruxa

Ways of inventing-practicing curricula and teacher training with witches' brooms

Modos de inventar-practicar currículos y formación docente con escobas de bruja

 SUNAMITA SOUZA**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

 TÂNIA DELBONI*

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

RESUMO: Este é o relato de uma pesquisa que aposta na invenção como prática-política de experimentação de outros modos de pensar-fazer currículos e formação docente, com abertura a outros mundos possíveis. Objetiva problematizar, nos espaços de formação continuada, movimentos micropolíticos que resistem aos mecanismos de hegemonização da educação e potencializam um currículo inventivo, forjado nos cotidianos das escolas. Constitui-se por agenciamentos coletivos com professores/as de História e Geografia, para afirmar *práticas políticas* mobilizadoras da diferença e do desejo, abertas aos processos de subjetivação por outros modos de ser/estar no mundo. A pesquisa movimenta-se no encontro com a filosofia da diferença, utilizando a cartografia rizomática como abordagem metodológica, possibilitando vagar-voar em vassouras de bruxa para transitar por um campo de forças que destitui a representação, a forma. Aponta a formação docente como lugar de invenção e resistência aos modos de pensar a existência subordinados à lógica do capital.

** Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <sunamitadoud@gmail.com>.

* Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <tania.delboni@ufes.br>.

Palavras-chave: Formação docente. Currículos. Invenção. Práticas-políticas

ABSTRACT: This is the report of a research that focuses on invention as a political practice of experimenting with other ways of thinking-making curricula and teacher training, with openness to other possible worlds. The aim is to problematize, within spaces of continuing education, micropolitical movements that resist hegemonizing mechanisms of education and enhance an inventive curriculum forged in schools' daily realities. It consists of collective agencies with History and Geography teachers to affirm *political practices* that mobilize difference and desire and that are open to processes of subjectivation by other ways of being in the world. The research moves towards the philosophy of difference, using rhizomatic cartography as a methodological approach, making it possible to wander-fly on witches' brooms to move through a field of forces that deprives representation and form. This research points to teacher training as a place of invention and resistance to ways of thinking about existence subordinated to the logic of capital.

Keywords: Teacher training. Curricula. Invention. Political practices.

RESUMEN: Este es el informe de una investigación que se centra en la invención como experimentación práctico-política de otras formas de pensar-hacer currículos y formación docente, con apertura a otros mundos posibles. Pretende problematizar, en espacios de educación continua, movimientos micropolíticos que resisten los mecanismos de hegemonización de la educación y potencian un currículo inventivo, forjado en el cotidiano de las escuelas. Consta de agencias colectivas con profesores de Historia y Geografía, para afirmar *prácticas políticas* que movilizan la diferencia y el deseo, abierto a procesos de subjetivación por otras formas de estar en el mundo. La investigación avanza hacia el encuentro con la filosofía de la diferencia, utilizando como aproximación metodológica la cartografía rizomática, que permite vagar-volar sobre escobas de bruja para moverse a través de un campo de fuerzas que priva de representación y forma. Señala la formación docente como un lugar de invención y resistencia a formas de pensar la existencia subordinadas a la lógica del capital.

Palabras clave: Formación docente. Currículos. Invención. Prácticas-políticas

Introdução: composições expansivas por territórios curriculares e formativos

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas
(Manoel de Barros, Retrato do artista quando coisa, 2020).

Manoel de Barros (2002) faz deslocar nosso pensamento da lógica racionalista, previsível, codificada pelas formas de ser sujeito/a, para múltiplas possibilidades de existência. Ao inquietar-se parece querer experimentar novos olhares sobre o cotidiano e enxergar para além de um campo visível, uma cartografia dos afetos que escapam, traçando linhas de fuga, liberando fluxos por “uma sede insaciável de criar mundos” (ROLNIK, 2016, p. 90).

A escrita deste artigo busca transitar por territórios formativos e curriculares, movidos pelo desejo de ser *outros/as*. Outros/as que, como nos apontam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977), compreendam o máximo de diferença, dando vazão a um contínuo fluxo de intensidades que se abrem a um germinar de possibilidades de existência. Estamos nos referindo a processos de invenção que escapam cotidianamente à matéria-forma (PARAÍSO, 2015), às representações, à imitação, à ilustração, à hegemonização nos modos de *pensarfazer*¹ os currículos e a formação docente, dando vazão a outras existências.

Nesse movimento, propomos pensar com o coletivo de professores/as das áreas de História e Geografia de uma rede municipal de ensino outras possibilidades de experimentar a formação docente, no desdobramento por *práticas políticas* inventivas que nos oportunizassem vaguear-voar em vassouras de bruxa (DELEUZE & PARNET, 1998) para dar a conhecer novas paisagens. Um horizonte perspectivo que afirma a invenção como movimento de intensidades, forças, afetos, desejos, alianças, composições e encontros que atravessam os corpos daqueles/as que habitam os cotidianos escolares. Desse modo, problematizamos: O que se passa nos processos de formação continuada, em agenciamento com os/as professores/as participantes da pesquisa, que possibilita abertura a uma micropolítica potencializadora de invenções curriculares?

Assim, o objetivo deste estudo consiste em problematizar e cartografar, nos espaços de formação docente, possíveis movimentos de micropolíticas que resistem aos mecanismos de hegemonização da educação e potencializam um currículo inventivo, forjado nos cotidianos das escolas. A pesquisa de que trata este artigo movimenta-se no encontro com a filosofia da diferença, mediada por intercessores/as teóricos/as como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Rosimeri de Oliveira Dias, Suely Rolnik e Marlucy Alves Paraíso.

Como percurso teórico-metodológico, escolhemos transitar pela cartografia rizomática com seus mapas abertos possíveis de rasurar (DELEUZE & GUATTARI, 2011).

Entendemos, com Laura Pozzana Barros e Virgínia Kastrup (2009), que cartografar é acompanhar processos e, portanto, a ação do/da cartógrafo/a é imprescindível à pesquisa: seu olhar atento ao que se passa, ao que toca a existência humana, seu corpo que vibra no encontro com o/a outro/a criando novas teorias, novos conceitos e sua ação política na escolha e defesa pela vida, tudo isso faz da pesquisa cartográfica uma ciência de afetos e afecções.

Nesse sentido, acompanhar os percursos cartográficos com os/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental das áreas de História e Geografia foi uma escolha por produção de encontros que teciam e uniam relações. Os encontros foram realizados durante o ano letivo de 2022, tendo como único critério de adesão ser/estar professor/a efetivo/a ou contratado/a do município em que a pesquisa ocorreu.

Trazemos, em nossos corpos de pesquisadoras/es, os agenciamentos vividos em territórios formativos no encontro com a diferença, a multiplicidade de ideias, conhecimentos e saberes experienciados nesses espaços-tempos de formação que reverberam *práticas-políticas* em nosso modo de *pensarfazer* pesquisas comprometidas com a força das redes de *saberesfazeres* nos/dos/com os cotidianos. Concordamos com Nilda Alves (2010), somos sempre sujeitos/as políticos/as, e as políticas são práticas capazes de romper as configurações de poder estabelecidas por um sistema educacional instituído.

Desse modo, afirmamos nosso entendimento de formação docente como encontro ético-estético-político que mobiliza forças capazes de romper os limites fixos do pensamento, produzindo abertura ao novo, desestabilizando certezas e desterritorializando o que se tem de cristalizado. A formação docente nessa perspectiva nos traz como desafio estar sensível às movimentações de forças, a um grau de fluidez em que seja possível deformar o pensamento, produzindo realidades outras.

Encontros, conversas, percursos e as possibilidades de invenção

Por redes de conversações com os/as professores/as em movimentos formativos, inspiradas em Deleuze (2011), começamos pelo meio. A caminhada é longa, e se perguntarem o destino, não saberemos dizer ao certo. Muitos caminhos são possíveis no processo e é provável que haja convergências e divergências, mas isso nunca foi para nós um problema. O que desejamos mesmo é que haja diferença, tensionamentos, estranhamentos a um modo uniformizante de pensar. Nesse caso, precisamos afirmar que somos corpos povoados por multiplicidades, infinitas composições de desejos, ideias, pensamentos, devires... Trata-se de composição, de fazer junto, de um *fazercom* em um percurso-pensamento que não é simétrico. Tudo muda o tempo todo, há velocidades e lentidões. Quem sabe ao certo aonde vamos chegar, quando os roteiros são sempre modificáveis? Não temos certezas, mas possibilidades de experimentar, inventar caminhos sem início nem fim.

Nessa relação com o indeterminado, que escapa às linhas retas de um percurso balizado, com demarcações definidas, buscamos vaguear-voar com a vassoura de bruxa, pôr o pensamento em deslocamento a ponto de diferir do que somos (DELEUZE & PARNET, 1998). Como nos inspira Marisa Monte, “vem andar e voar, há um vilarejo ali onde areja um vento bom”. Há quem diga que “o paraíso mudou pra lá [...] sonhos semeando o mundo real, toda gente cabe lá, Palestina, Shangri-lá” (MONTE *et al.*, 2006). Porém, é possível que o vilarejo não seja o tempo todo paraíso, mas também terra de infortúnios, (des) ordem, (des)amores, (des)encontros. Em um tempo qualquer, territórios se desmancham, novos mundos se inventam, expandindo outras possibilidades de existência. Talvez seja essa a força que movimenta uma formação na perspectiva da invenção (DIAS, 2012), um constante processo de mutação possibilitando variações infinitas em suas composições.

Estamos de passagem como aventureiros/as em terras desconhecidas e algumas vezes entramos nesses territórios como andarilhos/as a vaguear com os pés no chão sem rumo certo, outras vezes ganhamos o céu na esperança de enxergarmos o mundo de cabeça para baixo, fora do plano das interpretações, das explicações previsíveis. O que queremos é experimentar, expandir a língua dos afetos que pedem passagem (ROLNIK, 2016), pois estamos cansadas/os das formas, de um corpo amortecido e subordinado à lógica do controle.

A pesquisa segue no desejo de tensionar as políticas impostas por regimes de controle, desmanchar mundos (ROLNIK, 2016) para inventar outros, fazer nosso corpo vibrar com um pensamento capaz de vaguear-voar. De repente, os pensamentos mudam de direção por um acontecimento, uma imprevisibilidade que atravessa os espaços-tempos de encontros e conversas com os/as docentes, fazendo-nos ingressar em um mundo desconhecido, um pensamento outro que brota na exterioridade sem margens nem fronteiras. Do lado de fora, em território clandestino, a resistência tem primazia, pois o lado de fora escapa às linhas de representação e promove rupturas nas relações de poder estabelecidas (DELEUZE, 1988). “É sempre do lado de fora que uma força é afetada por outras forças ou afeta outras” (DELEUZE, 1988, p. 89).

Pelo traçar de uma experiência educativa que resiste às políticas de hegemonização, Rosimeri de Oliveira Dias problematiza os espaços formativos, a saber:

O primeiro desafio é afirmar o lugar da formação como lugar de aprendizagem que não seja somente aquisição de habilidades e competências para ensinar, mas um território que forje um aprender e uma formação inventiva buscando as ressonâncias entre educação, filosofia da diferença, políticas de cognição e arte (DIAS, 2012, p. 26).

Com efeito, pensar a formação em uma perspectiva inventiva é propor caminhos outros que nos distanciam da lógica da capacitação, do processamento da informação e de um saber passivo, submisso aos poderes instituídos que intentam reduzir a educação à listagem de conteúdos e de mera habilidade e competência, como o que está estabelecido na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Pensar a formação como invenção

de percursos requer escapar à ideia de 'dar forma' pautada por representações, categorizações, classificações, identidades e tudo o que, de algum modo, atua como força de expropriação da invenção.

Diferentemente do que está posto pelas macropolíticas no campo do currículo e da formação docente, propomos movimentar-nos por outros possíveis que se abrem à diferença, à dissonância, às multiplicidades. Nesse percurso, buscamos estabelecer encontros com os/as professores/as, nos quais foi possível discordar, mudar de rota no meio da conversa, escapar da dicotomia pergunta e resposta ou pergunta e solução. Nossos movimentos foram constituindo-se na força de um pensamento que nos convidava a vaguear-voar com as vassouras de bruxa, estabelecer novas conexões, novas relações com o território.

Na intenção de problematizar outros modos de pensar a formação docente no encontro com professores/as de História e Geografia, fomos percebendo que havia um corpo que pedia passagem: Posso ficar em pé? Sentar no chão? Ziguezaguear de um lado para o outro? Experimentar outras possibilidades de composições? Isso nos indicava que estávamos diante de um corpo inquieto opondo-se ao aprisionamento da docência, aos modos de entender a formação e os currículos calcados na lógica da capacitação com seu caráter técnico-instrumental.

Nesse sentido, que desejos atravessavam os encontros de professores/as em espaço formativo? Não temos uma resposta acabada, porque se tratava de movimentação de forças contínuas, e a cada instante havia retornos, giros, mudanças. Contudo, trouxemos nossas afecções desses encontros que apontavam o desejo de constituir experiências, trocas, agenciamento com tudo aquilo que força o deslocamento do pensamento. Uma experimentação coletiva que produziu novos modos de existência, recusando-se a manter o corpo-pensamento em estado de inércia. Trata-se de compreender a formação docente e os currículos como processo coletivo de problematização dos traçados de uma política educacional majoritária, que exclui a diferença por ter como princípio norteador a lógica da homogeneização e padronização.

Para Deleuze e Guattari (2012) é preciso inventar armas novas na intenção de escapar às linhas fronteiriças do território, para fazer-se habitar por um não lugar, um lado de fora, um território clandestino à margem da jurisdição do Estado. Gostamos de pensar as armas propostas por Deleuze e Guattari na dimensão de práticas-políticas, como nos propõe Nilda Alves (2010), sempre coletivas, as quais ativam outros modos de ser, estar e pensar diferentes dos existentes.

A contrapelo do que está dado pelas macropolíticas, a importância, aqui, encontra-se nas relações entre os corpos, por envolver possibilidades de se tornar outro/a no encontro com a diferença. Regidos/as por uma micropolítica do desejo, os/as professores/as transitaram por uma conversa livre das formas, quiseram falar de multiplicidade, de quem habita os cotidianos das escolas, de crianças e adolescentes e suas possibilidades de outras existências. Como pensar um currículo sensível à diferença? Os/As professores/

as seguiam problematizando o uso da arte, com a música, a literatura e a imagem como matéria-força (PARAÍSO, 2015), vetor de deslocamento capaz de romper o instituído e produzir diferença. Queriam pensar o mundo para além dos traçados fixos como possibilidade de afetar e ser afetados/as por fluxos vitais que ativam um modo singular de existência. Parece-nos que havia um desejo de falar, compartilhar o cotidiano da escola e seus atravessamentos pela vida.

Pensar os currículos e processos formativos com a diferença aproxima-nos, portanto, da ideia de um devir minoritário “capaz de afirmar a diferença visível e invisível, que precisa ganhar forma e corpo em nossas práticas cotidianas” (DIAS, 2013, p. 227). Ações coletivas se constituem nas relações produzidas nas escolas, em espaços formativos que produzam possibilidade do novo, de um *pensarfazer* que não se prenda à forma, aos roteiros previsíveis. Nesse movimento, os/as professores/as problematizavam e produziam desejos:

“Até que ponto vamos nos mecanizar, preencher planilhas, transitar por um modo tecnicista de docência com currículos conteudistas e fechar os olhos para o que emerge do cotidiano? Ficamos muito presos aos livros didáticos, precisamos nos libertar do engessamento lançado pelas editoras. Eu posso trabalhar diversos assuntos na relação com o que vivido no cotidiano da escola. O que desejamos é liberdade para pensar-praticar currículos”.

“Quero pensar uma escola em que seja possível nos movimentar no ritmo do funk, do hip hop, de uma cultura minoritária. Trabalho na periferia, desejo aulas que sejam possíveis transitar por outros sentidos. Essa relação com o estudante e o seu território tem me trazido inquietações” (Enunciações de professores/as em movimentos formativos das áreas de História e Geografia, 2022).

Os questionamentos apontados provocaram ressonâncias em outros corpos de professores/as que também compartilhavam experiências de estranhamento quanto aos modos de *pensarfazer* currículos vinculados ao emprego de habilidades e competências. Traziam em seus enunciados outras possibilidades de ensino, aprendizagem, docência e currículo que fossem capazes de produzir invenção: uma aula em que o/a professor/a escuta e o/a aluno/a ensina, um livro como lugar de entrar e sair, um/uma professor/a e suas aulas inesquecíveis, que não se medem por avaliação, um currículo e suas bizarrices, um aprender-ensinar por experiências mágicas.

Estamos falando, conforme aponta Sueli Rolnik (2018), de micropolítica, de “ações do desejo que consistem, portanto, em atos de criação que se inscrevem nos territórios existenciais e suas respectivas cartografias, rompendo a cena pacata do instituído” (ROLNIK, 2018, p. 61). Parecia-nos que os/as professores/as queriam falar de uma vida que escapa, de fluxos que ativam a existência e produzem experiências de deslocamentos por constituição de espaços de desejos, de diferenças que reverberam em *práticas políticas* inventivas. Mas devemos estar atentos/as às movimentações de forças que podem trazer retornos e estancar os fluxos de invenção. Uma formação inventiva, um currículo inventivo requer pensar processos, um caminho a se fazer como resistência às tentativas de representação,

de hegemonização da existência. Nesse movimento, buscamos pensar com os/as professores/as sobre as macro/micropolíticas no campo da educação, problematizando seus efeitos para a produção de subjetividades.

Macro/micropolíticas: produzindo outros possíveis na formação docente

Para Daniele Santos e Rosimeri Dias (2016), junto aos processos formativos há os efeitos dos atravessamentos da mundialização da economia para os/as docentes: “assistimos (e somos atravessados) desse modo, da educação básica à superior, o avanço da sociedade da capacitação que na lógica empresarial desenvolve habilidades que possam gerir trabalhos e vida” (SANTOS & DIAS, 2016, p. 314). Nessa perspectiva, o/a professor/a atua como reprodutor/a de poderes, saberes e subjetividades, reduzindo a possibilidade de invenção de suas práticas docentes. Na relação com os/as professores/as que compuseram os movimentos desta pesquisa pensamos que um dos grandes desafios que se põem é a produção de descontinuidades a esse modo de pensar a educação por uma experiência que forje rupturas ao instituído.

Rolnik (2018) aponta que os governos neoliberais têm favorecido o avanço de políticas de dominação imposta pelo regime “colonial-capitalístico”. No campo da educação, podemos citar a Base Nacional Comum curricular – BNCC, e somando-se a ela, mais recentemente, as Políticas Nacionais de Formação com a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de dezembro de 2019, e a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Esses documentos estabelecem novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DNC e uma Base Nacional de Formação inicial e continuada de Professores – BNC-Formação. A intenção é promover o alinhamento das políticas nacionais da educação básica, a fim de consolidar um currículo obrigatório e padronizado pela BNCC. São mecanismos, tentativas de controle dos corpos, das vidas que compõem os territórios escolares, de modo a assegurar a produção de sujeitos/as passivos/as a uma governabilidade neoliberal que afirma políticas educacionais com foco em resultado, desempenho e eficiência. Estamos diante das macropolíticas – o plano da organização previsível e controlável, das normatizações e da servidão – tão atuantes nas esferas do poder colonial-capitalístico’.

Esse regime encontra-se, de acordo com Rolnik, operando em nossa sociedade desde o fim do século XV. No entanto, sua versão mais atual, financeirizada, neoliberal e globalitária se formou no fim do século XIX e se consolidou entre 1960 e 1970. Nessa nova versão, a força vital do capitalismo é não apenas econômica, mas também cultural e subjetiva, tendo por finalidade subjugar sujeitos/as aos interesses do próprio regime. Por essa razão, a educação é concebida por determinados grupos de poder como um campo possível para a produção de subjetividade fundamentada na lógica do capital.

O capitalismo investe na produção de subjetividade, utilizando-se de estratégias micropolíticas, ações de desejos próprias de uma subjetividade reduzida à experiência do/da sujeito/a, portanto, de natureza pessoal e individual (ROLNIK, 2018). Trata-se de processos de subjetivação articulados a um modo de ser/estar no mundo, engendrados aos saberes e poderes universalizantes, uma existência regida por padrões capitalistas de comportamentos, relações, desejos. Nessa perspectiva, o/a sujeito/a consome uma percepção de mundo fabricada, criada pelo próprio regime. Esse tipo de política de produção de subjetividade – implicada no desejo, no pensamento, nas relações – Rolnik (2018) nomeia de “inconsciente colonial-capitalístico”, que traz como efeito a total rendição da força de criação ao capital. Portanto, conforme Janete Carvalho aponta, “não há como separar relações de produção econômica das relações de produção de subjetividade” (CARVALHO, 2009, p. 57).

Com efeito, pensar a formação docente perspectivada por uma concepção técnica de capacitação é atuar a favor de políticas de expropriação da vida, a serviço do inconsciente colonial-capitalístico que desconsidera a diferença, a multiplicidade, a heterogeneidade. Por isso, nesse movimento de pesquisa, buscamos dar vazão às conversas que, como aponta Carvalho (2009), não têm por finalidade homogeneizar, fazendo desaparecer a diferença, mas dar abertura às relações, ao/à outro/a. Não desejamos o consenso, um pensar hierárquico ou uma verdade sacralizada. Nossa escolha constitui-se pelo agitar de um corpo-coletivo, com seus desejos e diferenças, que expressa a dessujeição a uma subjetividade modelada, industrial (GUATTARI & ROLNIK, 1996). Por entre conversas, os/as professores/as tensionavam as tentativas de constituição de sujeitos/as vinculados a essa subjetividade dominante, *capitalística*, que se estabelece por mediação com as políticas de currículo:

“A BNCC visa formatar, engessar o ensinar-aprender, e produz nos estudantes todo um conjunto de ações e modos de pensar subserviente, obediente à lógica do capital. A intenção é produzir sujeitos – alunos e professores – que possam servir a alguém ou a máquina. Quem é que eles querem que a gente sirva? Bancos, grandes grupos empresariais? E o que eles entendem de educação? Porque eles têm que impor o que devemos e como ensinar?”

“A BNCC é o empobrecimento da existência, de um modo de se constituir sujeito. Não será com um currículo prescrito que vamos possibilitar uma subjetividade aberta ao heterogêneo, ao múltiplo”.

“Quando terceiriza a educação, a lógica do mercado adentra a escola. A aprendizagem passa ter como princípio a produtividade, ela deixa de ser para a vida, de fazer sentido, para estar ligada apenas a solução de problemas práticos. Com isso o conhecimento sociológico, filosófico, histórico vai se perdendo para uma lógica das eficiências, das capacidades práticas”.

“A vida não acontece em caixinhas, precisamos compor com a diferença, permitir-se afetar com o mundo do outro, porque também é de todos, é coletivo. O perigo é que muitas vezes consumimos a subjetividade imposta pelo capital e queremos apagar a existência de mundos clandestinos, não oficializados pelas políticas de educação” (Enunciações de professores e professoras em movimentos formativos das áreas de História e Geografia – 2022).

Diante das enunciações, podemos dizer que quando professores/as, em movimentos formativos, se encontram para problematizar suas práticas docentes, compartilhar experiências e refletir sobre a realidade e questioná-la, estão militando em um campo de forças macro/micropolíticas. Estão tensionando toda e qualquer tentativa de redução da existência, da criação, dos modos de ser/estar no mundo.

Para Deleuze e Guattari (1997), essas relações de forças coexistem engendradas sob um mesmo espaço-território. É da coexistência entre macro/micropolíticas, entre linhas molares/moleculares que o território escola é constituído, possibilitando uma tensão entre os fluxos que o compõem. Acreditamos que os/as professores/as, em movimentos de curvaturas variáveis constituídas nos cotidianos escolares, se põem a atuar na esfera de uma micropolítica ativa (ROLNIK, 2018) que ressoa outros modos de vida, processos de invenção que escapam às políticas instituídas por saberes-poderes-subjetividades capitalistas que atravessam os currículos e processos formativos.

Estamos diante de forças distintas, mas complementares e indissociáveis (ROLNIK, 2016), forças que podem atuar em prol do aparelho de dominação e forças de natureza subversiva, rizomática que atuam para afirmar a vida em toda sua potência. Nessa relação de forças, a macropolítica trata do campo das formas, da representação, do que é visível (CARVALHO, 2019). No entanto, na esfera da micropolítica, é necessário distinguir as micropolíticas reativas do inconsciente colonial-capitalístico das micropolíticas ativas de resistência. Ambas operam nos cotidianos das escolas, atravessam os currículos, a formação docente e se entrecruzam nas macropolíticas. Tudo está engendrado em uma relação de forças. Rolnik (2018) expõe que uma micropolítica reativa é submissa, surda ao que a vida anuncia como força de criação e expansão de outros modos de existência. Uma micropolítica ativa é composição, corpo-coletivo, agenciamento, rizoma, força germinadora de outros mundos, outros possíveis que se constituem na experiência, na relação com o que nos perpassa, o que nos toca e nos acontece (LARROSA, 2002).

Buscamos, assim, compor com as experiências mágicas, apontadas por Ailton Krenak (2019), de suspender o céu: “Quando você sentir que o céu está ficando muito baixo, é só empurrá-lo e respirar” (KRENAK, 2019, p. 14). Nesse percurso, expandimos as conversas com os/as professores/as quanto às possibilidades de invenção de outras subjetividades que nos permitissem recuperar o fôlego. Consideramos que as *práticas políticas* podem constituir-se em caminhos de tensionamento e resistência à produção de subjetividades passivas à lógica do capital e sua natureza maquínica (GUATTARI & ROLNIK, 1996). Para Kastrup, “diferentes práticas produzem diferentes subjetividades e diferentes mundos” (KASTRUP, 2012, p. 56).

Experiências mágicas em vassouras de bruxa

Na tentativa de escaparmos ao consumo de uma subjetividade que modela e exclui a diferença, continuamos os percursos desta pesquisa. Traçamos voos sob linhas de fuga (DELEUZE & GUATTARI, 2012), montadas em vassouras de bruxa, por um pensamento de resistência que destitui a representação, possibilitando conhecer mundos imagináveis que não se pautam por interpretações, imitações ou semelhanças, mas explosão de intensidades, forças que operam no heterogêneo. Lançamo-nos ao desafio de cartografarmos, com os/as professores/as, as rupturas com esse modo de existência cristalizado em suas tentativas de normatizar e padronizar saberes, conhecimentos, práticas e comportamentos de quem habita os cotidianos escolares. Nessa direção, gostamos de pensar com Krenak (2019) subjetividades outras em processo de descontinuidade desse modelo hegemônico.

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida (KRENAK, 2019, p. 15-16).

As palavras de Krenak agem como vetor-força no campo das micropolíticas que buscam ativar fluxos de vida. Afetadas nesse movimento, somos cada vez mais provocadas/os a pensar a formação e os currículos como território de produção de matéria-força. Como aponta Paraíso, “a força é deformadora das formas, mobilizadora da diferença e agenciadora de devires” (PARAÍSO, 2015, p. 50). É abertura a um modo de vida mutante, com possibilidade de infinitas composições por um (des)fazer contínuo de fluxos, tanto de representação quanto de invenção.

Muitas vezes, os/as professores/as buscam driblar o pragmatismo das políticas educacionais, deixando vazar experiências que escolhemos, em composição com Krenak, chamar de mágicas, por conterem a possibilidade de expansão de subjetividades outras, com um devir-minoritário em que as formas se desfazem para inventar o novo. Para Deleuze e Guattari (1977), um devir nunca é reprodução ou imitação, mas um campo de forças intensivas que ocorre na relação com outros corpos.

Compreendemos, com base nas redes de conversações, que há um desejo por produção de experiências, práticas que potencializem subjetividades na relação com o mundo, com o/a outro/a e com nós mesmos/as, como abertura a realidades outras. Movimentos de deslocamento que se constituem com as experiências cotidianas de estranhamento de relações de poderes hegemônicos nas quais se pautam as políticas de currículo e formação. Em um dos nossos encontros, lançamos a seguinte provocação: *Que práticas políticas* podem ser forjadas cotidianamente por quem habita os espaços da escola como experiência de transformação de si e aberta ao heterogêneo, à multiplicidade, à diferença? Nesse movimento de tecer conversas, os/as professores/as assim se manifestaram:

“O nosso currículo tem se distanciado cada vez mais dos estudantes que chegam à escola com vontade de conhecer e se relacionar com a diferença. Estamos presos à forma, a um currículo subordinado às normatizações, ao que está dado como competência e habilidade, demandando atividades de repetição, memorização e anulando a experiência. Por outro lado, o currículo pode ser possibilidade, força, movimento capaz de romper os roteiros com suas previsibilidades. Nesse sentido, o professor com os estudantes pode pensar outras práticas que se movimentam com o acontecimento, a diferença. O encontro é abertura para a invenção”.

“Um currículo não deve se pautar por uma lógica conteudista, mas voltar-se para relações, aos afetos, a tudo que pulsa no cotidiano da escola no experimentar da vida”.

“A literatura, a arte, a música podem constituir caminhos para outras histórias, outros mundos, outras vozes. É um convite a agenciar com a diferença”.

“Penso em uma escuta sensível, algumas vezes demorada, que nos atravessa e nos transforma deslocando o pensamento, o corpo”.

“A escola deveria ser fábricas de desejos, sonhos. Se o estudante quiser, ele pode voar, mas para que isso aconteça, talvez seja necessário rasurar o currículo, produzir outros sentidos para poder fazer surgir outras possibilidades” (Enunciações de professores e professoras em movimentos formativos das áreas de História e Geografia - 2022).

Temos um estranhamento das formas como abertura a outras imagens de pensamento nas quais seja possível transitar por mundos fabuladores que destituem a ordem, uma suposta calmária. Deleuze (1988), em conversa com Claire Parnet, revelou que no encontro com a filosofia de Espinosa seu corpo-pensamento era forçado a montar em vassouras de bruxa. Trata-se de uma experiência de inquietação, desassossego que produz deslocamento na relação com o/a outro/a. Os movimentos cartográficos desta pesquisa nos levam a acreditar na força de um corpo-professor/a que também, na eminência do que acontece na escola, é provocado a montar em vassouras de bruxa, a produzir invenção, experiências mágicas em descompassos com as tentativas de regulação e controle dos corpos que compõem o cotidiano das escolas, para afirmar uma ética de respeito à vida (DIAS, 2012).

Os movimentos traçados por professores/as em espaços formativos denunciam a violência que atravessa a docência, em seu sufocamento da vida com a expansão de um currículo formatado, preso a uma máquina de controle com produção em série. Nesse sentido, trazemos novamente Krenak, que nos ajuda a pensar os modos de resistir: “Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo [...] a gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais” (KRENAK, 2019, p. 15).

De acordo com Paraíso, “vivemos o tempo da diferença” (PARAÍSO, 2015, p. 50); portanto, é preciso resistir às políticas de produção de subjetividade que atendem à forma, ao padrão, a um modo universal de existência. Abrir-se às experiências mágicas, por entre conversas e encontros com os/as professores/as, é um convite a agenciar, a se deixar afetar pela potência da diferença, com a qual força o deslocamento do pensamento, desestabilizando as certezas para tornar-se outro/a na relação com o mundo.

Para Deleuze (1988), a diferença é entendida como motor da vida. Mas para que isso aconteça, é preciso desnaturalizar um modo de produção de subjetividade que atua para extrair a potência de uma existência em devir. Assim, problematizamos a importância de se despir de uma existência que se esgota por determinismos e retira a possibilidade do impensável, do imaginável, de vidas outras. Esse debate coloca a formação docente como abertura para diferentes possibilidades de mundo, de existência, e expõe um compromisso ético-estético-político, como nos propõe Dias (2012) em interlocução com Michel Foucault – é ético porque propõe deslocamentos por um pensar em constante processo de transformação de si, do/da outro/a e do mundo, que portanto não se define por regras ou códigos de condutas morais, mas possibilidades de fazer escolhas, uma prática, um estilo de liberdade de (des)construção da existência; é estético porque se trata de inventar outros caminhos não conformados por um pensar cristalizado, dogmático, produzindo efeitos de diferenciação, de subjetivação ao *pensar/fazer* da vida uma obra de arte; e político por se tratar de práticas concretas, uma luta contra as forças de universalização e representação da existência. Essa perspectiva ético-estético-política coloca-nos como desarticuladores/as, tensionadores/as das macropolíticas instituídas no campo da formação docente e dos currículos impregnados pela lógica do capital e seus efeitos nos modos de pensar a existência, a vida.

Considerações finais: entre encontros e conversas, o que se passa nos processos de formação continuada?

Inventar, resistir, seguir o fluxo da vida, desejar, movimentar o corpo, tensionar, inquietar são movimentos que compõem as experiências de muitos/as professores/as na relação com essa pesquisa cartográfica. Os/As professores/as buscam outros possíveis para além do que está instituído, das imagens dogmáticas, da representação. Problematizam, questionam e trazem a força da singularidade do pensamento na tentativa de estabelecer rupturas com um eixo central ou uma unidade pivotante, a lógica do pensamento arborescente, do decalque, da reprodução (DELEUZE & GUATTARI, 2011).

Contudo, é preciso lembrar que as forças que atuam no território escola, nos currículos, na formação docente, nos corpos de professores/as estão sempre em composição e não param de interferir uma sobre a outra. O que temos é uma tensão entre forças heterogêneas de natureza macro/micropolítica. Nessa relação de forças, professores/as preenchem planos de ensino listando habilidades e competências, recebem orientações para articular os conteúdos ao jogo de poder das avaliações externas, enfrentam a culpabilização por crianças e adolescentes não alcançarem os índices tão desejáveis das aprendizagens em uma esfera macropolítica. No entanto, há uma vida que escapa, voos em vassouras de bruxa, produzindo possibilidades de experimentar outros mundos no encontro com a diferença, modos outros de pensar-praticar o currículo e a formação docente.

O que constatamos é a impossibilidade de traçar uma única rota. Tudo é mutável, “nunca se chega a um porto de embarque, porto de origem, terra natal. Nem um porto de desembarque, porto final, terra prometida” (ROLNIK, 2016, p. 76). O que há são fluxos, movimentos, tensionamentos que produzem uma infinidade de trajetos. Não é possível fixar, determinar o que se passa nos processos de formação continuada que adentram essa cartografia e possibilitam abertura a uma micropolítica potencializadora de invenções curriculares, pois estamos falando de percursos inacabados, inconclusos, que não se fecham a um único plano.

Entretanto, trazemos os movimentos que nos afetam para fora do instituído. Em composição com os/as professores/as, rasuramos voos por outros modos de experimentar os processos formativos, como nos propõe Dias (2009), que envolvam estratégias de estranhamento a um pensar dogmático, representacional, para dar passagem a fluxos que façam vazar possibilidades outras de relação com o mundo, com as pessoas, com nós mesmos/as, com o aprender e o conhecer. A cada encontro com os/as professores/as, pusemo-nos a experimentar uma formação que arrastava nosso corpo-pensamento a mundos imagináveis movidos por desejos, afetos, acontecimentos que emergiam na relação com o/a outro/a. Por um emaranhado de linhas, agenciamos outros modos de pensar a formação e os currículos, com as linhas de fuga do voo da bruxa (DELEUZE & GUATTARI, 2010), na possibilidade de desterritorializar o que se tem de cristalizado nesses territórios. As experiências, no percurso com os/as professores/as, fazem-nos acreditar que existem outros mundos, um ‘entre’ lugar, um lado de fora que se faz na coexistência de uma interioridade. “Nunca se vive como um dentro em oposição a um fora, mas sim como sucessão de ‘entres’” (ROLNIK, 2016, p. 45). Nesse entre lugar, a diferença atravessa-nos, compõe-nos e produz singularidades que nos fazem tornar-nos outros/as.

Recebido em: 07/07/2023; Aprovado em: 13/10/2023.

Notas

- 1 Algumas palavras serão escritas juntas neste artigo, em itálico, em referência à Profa. Nilda Alves (2010) e às pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, que apontam para significados indissociáveis entre elas e para a possibilidade de criação de outros sentidos possíveis não dicotômicos.

Referências

- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010.
- BARROS, Laura Pozzana & KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia. & PASSOS, Eduardo (Orgs.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.
- BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/Micropolítica, Cotidiano Escolar e Constituição de um Corpo Coletivo em Devir. *ETD- Educação Temática Digital*. Campinas, SP v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis/Brasília: CNPq, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. v. 3. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. v. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Júlio Castanon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 25-41.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva e políticas de cognição. *Informática na educação: teoria e prática*. Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira.; PELUSO, Marilena dos Reis & BARBOSA, Márcia Helena Uchôa. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. *Mnemosine*, v. 9, n. 1, p. 224-237, 2013.
- GUATTARI, Felix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KASTRUP, Virgínia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação de professores. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). *Formação inventiva de professores*: Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 52-60.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de educação*. n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

MONTE, Marisa *et al.* Vilejeo. Interprete: Mariza Monte. In: MONTE, Mariza. *Infinito particular*. Brasil. Phonomotor Records. 2006. 1 CD. Faixa 2.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROLNIK, Suely. *Esfera da insurreição: notas para uma vida não cafetina*. São Paulo: n-1 Edição, 2018.

SANTOS, Daniele Vasco & DIAS, Rosimeri de Oliveira. Invenção e formação de professores entre escritas e problematizações. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira (Org.). *Criações transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e política*. Coleção Transversalidade e criação: ética, estética e política. v. 6. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 313-332.

Devir-Pele: *performances que rasuram currículos*

Becoming-Skin:
performances that cross out curricula

Devenir-Piel
performances que tachan currículos

 **ANA CAROLINA JUSTINIANO***

Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna – BA, Brasil.

 **CARLOS EDUARDO FERRAÇO****

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

RESUMO: Este artigo pensa a performance no campo da educação como invenção de um currículo cujas criações fazem surgir uma nova pele e se constituem como efeitos das insurreições que desfazem versões oficiais. Discute a possibilidade de trazer a criação como pele, forjando existências fugidias e provisórias, e problematiza performances *cotidianas* como processos marcados pela infinitude imanente à vida, com o intuito de ventilar o pensar sobre currículos nos cotidianos. Explora criações e movimentos que rasuram o currículo de uma escola pública pela performance como pele criada, como lugar de desdobramento e criação. Os movimentos desta pesquisa cartográfica evidenciam nascedouros e movimentos criantes de uma escola pública de Ensino Médio de Serra, na Grande Vitória. As performances cotidianas se fazem quando seus movimentos desafiam a representação imposta à educação por vias políticas estranguladoras e ressalta a força política da escola pública na criação de performances que se inventam

* Doutorado em Educação. Professora na Universidade Federal do Sul da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos. *E-mail:* <anac.justiniano@gmail.com>.

** Doutorado em Educação. Professor aposentado na Universidade Federal do Espírito Santo e professor visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista de Produtividade de Pesquisa 1-D do CNPq e Líder do Grupo de Pesquisa Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos. *E-mail:* <ferraco@uol.com.br>.

em diversos contextos, potencializando a criação como forma de resistir coletivamente.

Palavras-chave: Currículo. Performance. Devir. Criação.

ABSTRACT: This article considers performance in the field of education as the invention of a curriculum whose creations give rise to a new skin and constitute the effects of the insurrections that undo official versions. It discusses the possibility of creation as a skin, forging fleeting and provisional existences, and it problematizes everyday performances as processes marked by the immanent infinity of life, aiming to ventilate thinking about curricula in *daily life*. It explores creations and movements that cross out the curriculum of a public school through performance as a created skin, as a place of unfolding and creation. The movements of this cartographic research highlight the origins and creative movements of a public high school in Serra, in the region of Greater Vitória/ES. Everyday performances take place when their movements challenge the representation imposed on education through strangling political means and they also highlight the political strength of public schools in creating performances that are invented in different contexts, enhancing creation as a way of collectively resistance.

Keywords: Curriculum. Performance. Becoming. Creation.

RESUMEN: Este artículo considera la performance en el campo de la educación como una invención de un currículo cuyas creaciones dan lugar a una nueva piel y constituyen los efectos de las insurrecciones que deshacen las versiones oficiales. Discute la posibilidad de traer la creación como una piel, forjando existencias fugaces y provisionales, y problematiza las actuaciones *cada día* como procesos marcados por la infinitud inmanente a la vida, con el objetivo de ventilar el pensamiento sobre currículos en la vida cotidiana. Explora creaciones y movimientos que tachan el currículo de una escuela pública a través de la performance como piel creada, como lugar de despliegue y creación. Los movimientos de esta investigación cartográfica resaltan los orígenes y movimientos creativos de una escuela secundaria pública en Serra, en la Grande Vitória. Las performances cotidianas tienen lugar cuando sus movimientos desafían la representación impuesta a la educación a través de medios políticos estranguladores y resaltan

la fuerza política de las escuelas públicas al crear performances que se inventan en diferentes contextos, potenciando la creación como una forma de resistencia colectiva.

Palabras clave: Currículo. Performance. Devenir. Creación.

Devir-pele-uma-vida

Esta é uma escrita sobre as forças movidas por invenções cotidianas que desenham uma potência criadora e anunciam um universo aberto à pluralidade de mundos. Exploramos aqui o inventar que surge da agitação de uma¹ vida, das escolas, dos currículos, e percorremos o que excede, o que faz suportar e o acontecer de uma educação que inventa saídas, produz respiros, rasura uma pele para pensar sobre um currículo possível operado pela potência política da rasura, rabiscado por corporeidades e performances que fazem nele uma nova pele, por onde a diferença possa deslizar: devir-pele.

O devir-pele de uma vida não faz referência a um modelo pré-concebido: “O Uno é sempre o índice de uma multiplicidade: um acontecimento, uma singularidade, *uma vida*” (DELEUZE, 2002, p. 14). Então, a indefinição característica de *uma vida* nos faz pensar que os corpos povoam e compõem movimentos infinitos em permanente atualização nos cotidianos e ultrapassam os limites das formas estabelecidas:

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. (DELEUZE, 2002, p. 14).

Devir-pele é cada existência que se inaugura e se esvanece ao mesmo tempo, na imanência de *uma vida*. Diante da ameaça do fascismo e da onda conservadora que se iniciou no golpe de 2016³ e com a instauração de políticas de totalização e controle que tentaram conter a proliferação da diferença,⁴ é vital destacar movimentos curriculares de performances que, ao transitarem entre dureza e transpiração, fazem uma nova pele, pela criação. Arriscamos, então, pensar as performances como criações que nascem quando seus movimentos desafiam a representação que se impõe à educação por meio de políticas estranguladoras. A força política das performances que se inventam em diversos contextos nos cotidianos faz da criação uma forma de resistir coletivamente, evidenciando nascedouros e movimentos criantes em revide à névoa conservadora que ronda a educação.

Portanto, é premente evocar a necessidade de criar saídas diante das incessantes tentativas de retirada do fôlego e das guerras travadas contra uma vida e destacar processos inventivos como máquinas de guerra nômades (DELEUZE & GUATTARI, 2012c) para desarranjar o processo conservador de antiprodução contra o jogo das homogeneizações.

Este artigo aposta no movimento nômade que se estende às escolas e aos currículos. Todavia, seguimos aqui com a intenção de *pensar* com Gilles Deleuze:

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a Filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento (DELEUZE, 2009, p. 203).

A partir das forças e violências que o pensamento sofre e das novas formas de insurreição vital, emergem novos dispositivos que são permanentemente inventados. Buscamos, então, explorar variações minúsculas, o devir minoritário (DELEUZE & GUATTARI, 2012b) de todos/as e de cada um/uma para pensar na criação de vidas que se formam na contramão da serialização e das territorializações impostas constantemente. Como resposta às tentativas incessantes de endireitamento, vemos nas performances cotidianas uma espécie de potência da invenção, um devir-pele.

Para além de um conceito fixo de performance, tentamos pensar na possibilidade de trazer a invenção como pele que forja existências fugidias e provisórias. Problematisamos neste artigo *performances* como processos ambulantes marcados pela infinitude imanente a *uma* vida, com o intuito de ventilar o pensar sobre currículos que se inventam nas incorporeidades e vazios produzidos nas clandestinidades das criações.

Nossa aposta é que as performances ensejam novas criações, novos possíveis (DELEUZE & GUATTARI, 2010) que conferem incorporeidades ao acontecimento, (DELEUZE, 1974) dando-lhe *uma* vida (DELEUZE 2002), produzindo universos possíveis que dão vazão a existências—outras e que são pertencentes ao mundo das sensações, dos ‘afectos’ e dos ‘perceptos’ (DELEUZE & GUATTARI, 2010) que excedem *uma* vida. Abrir e explorar poros. Com os possíveis, consideramos o assombro da linearidade como potencial para novos universos e territorializações que arejam as vidas com brisas para além das dicotomias que insistem em reviver nos entrecruzamentos de trajetos repletos de tentativas constantes de golpeamento e aprisionamento.

Currículos-pele e cotidianos escolares

Desafiamos, então, a pensar as performances como invenção, para além das estabilizações e representações que delimitam mundos e pensamentos: pensadas como invenção de *uma* pele, elas invocam o movimento, a diferença e o devir. Nesse sentido, são os movimentos e os processos inerentes à potência de micro insurreições e erupções que compõem

os cotidianos e que, por serem da ordem do imprevisível, não podem ser enclausuradas em denominações hierárquicas e essencialistas. Não se personificam em falas, mas podem insurgir delas. Invenções que podem partir da criação oriunda de um pensamento, de um movimento, de uma coletividade ou mesmo de um silêncio inquietante.

Assumindo a cartografia como o que “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 2003, p. 56), pensamos que cartografar em educação produz dilaceramentos que recortam espaços de um determinado campo. Implicada sob uma pesquisa em educação, a cartografia nos possibilita percorrer o pulsar de *uma* vida e seus movimentos nas escolas. Apostamos na conversa como elemento de enredamento (CARVALHO, 2009) que acontece com participação ativa em um movimento ético, político e estético tecido coletivamente pelas vivências em diversos espaços e tempos da escola. A produção de dados que originou este texto priorizou redes de conversações com educadores/as de uma escola pública de Ensino Médio da Grande Vitória, ES. O uso de conversas em nossas pesquisas tem sido uma aposta política na produção de encontros com sujeitos/as da escola, no sentido de potencializar movimentos de criação que produzem currículos em meio a conversas tecidas durante atividades de diferentes disciplinas e professores/as no cotidiano da escola.

Nas sinuosidades desta pesquisa, cartografamos processos de criação na leitura e na escrita. Em nossas conversas pela escola, o professor nos fala da possibilidade de trabalhar a tradução por meio das escritas indígenas do povo Kotiria, de forma que os/as alunos/as possam visitar uma cultura, ler e reescrever narrativas a partir das suas próprias perspectivas, podendo utilizar qualquer língua e meio semiótico.

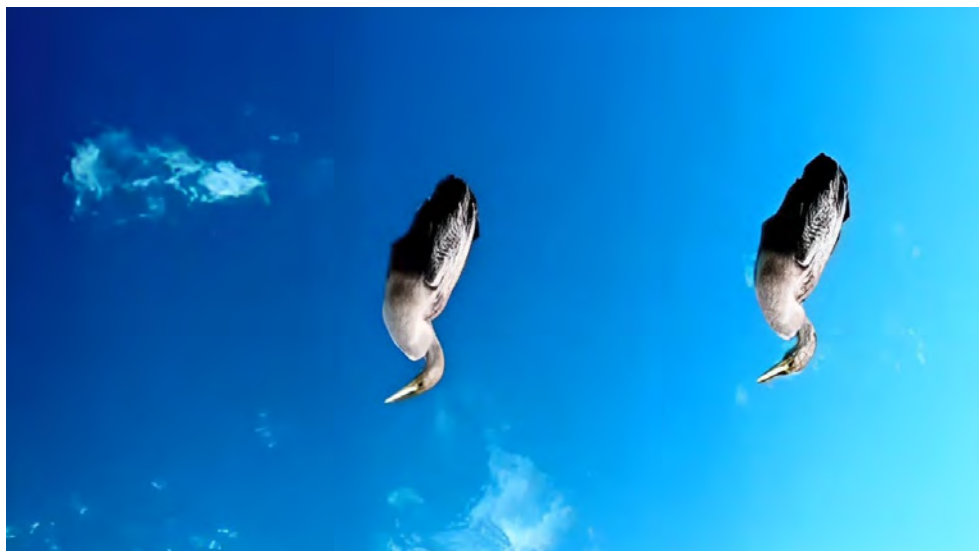
Figura 1: Uma nova pele: jornal produzido a partir das leituras de estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2019.

“Imaginar outros mundos, ler pela narrativa indígena... isso também é tradução. Ele tem que imaginar, viajar, conhecer. A gente pode muito mais do que uma interpretação de texto que a Base quer. [...] Tem muitas formas de trabalhar a leitura. A partir de uma leitura eles criam uma dança, uma peça, imagens de animação. É um jeito de viajar pra onde nunca ninguém foi. Só o céu já dá uma paisagem. Não é lindo?” (fragmentos de conversa com o professor, 2019).

Figura 2: Animação produzida a partir da leitura de escritas do povo Kotiria



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2019.

Tocar outras peles e mobilizar signos que nos ajudam a pensar na potência da performance como criação de mundos potencializa o surgimento universos possíveis. A força de movimentos curriculares se inventa em todos os contextos, no cotidiano de uma escola, em sua relação com os múltiplos espaços-tempos que constituem a imanência, delineados por zonas de intensidade, limiares, fluxos e potências que deslocam o viver para além de sobreviver, potencializando a criação e redesenhando formas de resistir coletivamente. Produzem-se então, novos fôlegos, novos possíveis a partir dos encontros, forças que escorrem das alianças, do devir, do acontecimento. Partimos da proposição de que os cotidianos podem nos dar pistas de acoplamentos produzidos principalmente em meio a forças conservadoras – que tentam incessantemente reduzir a existência a uma “vida besta” (PELBART, 2003)⁵ – e nos inspirar com seus movimentos-peles-criações inesperadas.

Devir-pele é resistir em resposta às forças supressoras que escamoteiam a potência da pessoa comum. A busca por fôlego é uma aposta em uma vida política que desafia

formas do poder sobre a vida e acaba por criar planos de existência ambulantes. A criação, em seu sentido mais importante e livre, é a criação de problemas (DELEUZE, 2013). Portanto, a nossa premissa é que ela pode partir sobretudo da pessoa comum; assim, afirmamos a criação como uma das mais poderosas formas de resistência (DELEUZE, 2013). Assumimos que criar é um modo de continuar existindo diante das forças que tentam engessar a diferença. Destacamos a afirmação da vida política por natureza e dotada de uma energia que nos arrasta a pensar que, cotidianamente, as variações nos currículos, ainda que mínimas, ensaiam formas outras de criação como resistência:

Criar não é comunicar, mas resistir [...]. Escrevemos em relação a um povo que virá, que não tem língua [...]. O ato de resistência tem duas faces: é humano e é também o ato da arte [...] somente o ato de resistência resiste à morte, seja na forma de uma obra de Arte, seja na forma de uma luta dos homens (DELEUZE, 1987, p. 14).

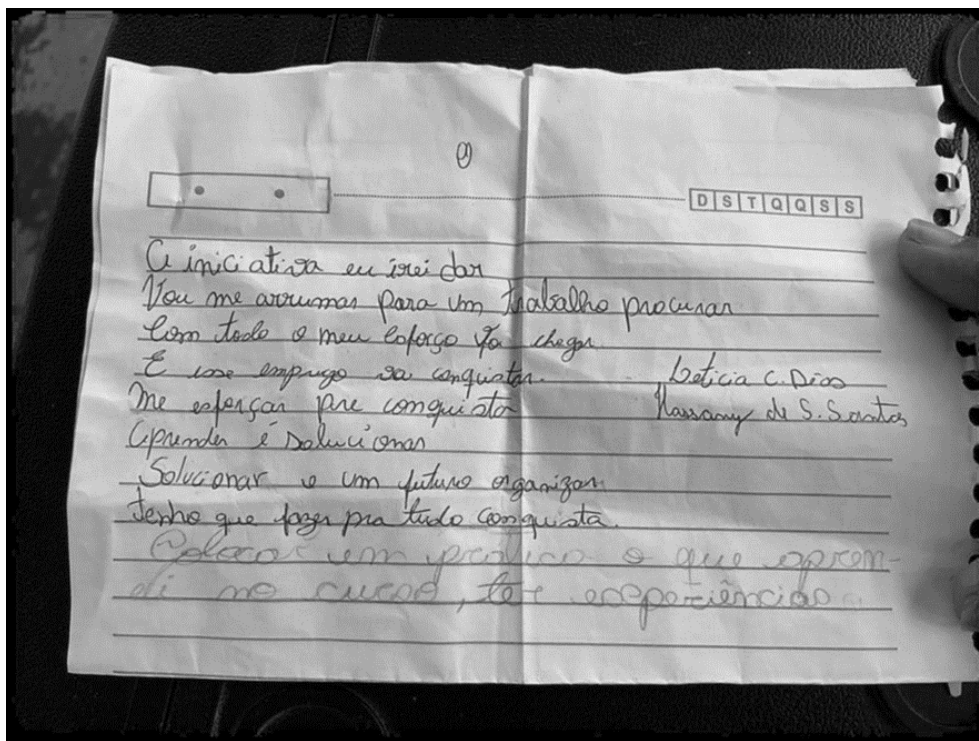
Acompanhamos em nossas pesquisas as criações, performances e invenções que movimentam o pensamento e resistem às formatações pré-estabelecidas para os currículos, quando, por exemplo, alunos/as criam e leem suas poesias na quadra da escola:

Figura 3: Produzindo peles: poesia



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Imagem 4: Uma nova pele-poesia escrita pela aluna



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Pensadas como a produção de uma nova pele e potência de vida, as performances cotidianas e suas intensidades se emaranham nas relações curriculares, multiplicam-se em linhas, assumem formas de organização novas e são atravessadas por forças em um campo múltiplo de produção de desejos e afirmação das vidas que desafiam e rasuram as imposições.

Assim, pluralizamos o termo performance para enfatizar a multiplicidade vital de resistência às tutelas impostas pela política maior. Pluralizar como forma de conceber *uma* vida que está, definitivamente, politizada,⁶ apropriada pelo poder e, contudo, insiste em existir de outras formas. São saídas, nomadismos, escapes, movimentos de resistência plurais imprevisíveis que se conjuram na conexão emaranhada entre poder e resistência como criação.

Suspeitamos que há, sempre, a chance de novas conexões com as subjetividades que escapam por todos os lados e que criam novas formas e potências de vidas que, por algum arrasto, em algum momento, não se contêm e explodem em novos modos de existência.

Na esteira do pensamento de Michel Foucault, entendemos o poder como uma relação que existe em meio a campos de forças manipuladas, calculadas, recalculadas, mas também por forças imprevisíveis e acreditamos que há sempre uma saída ali presente.

Ao falarmos sobre vidas que rasuram os currículos formatados das escolas, falamos de deslocamentos, do poder de afetar e ser afetado em vidas que se pulverizam, se tornam clandestinas e se alastram. Falamos de relações atravessadas por afetos e cooperações quando surge uma inversão de poder sobre a vida.

Pensamos as performances inventadas todos os dias como atravessamentos, escapes, colaborações de corpos em fluxos com outros corpos em um nível de forças de intensidades resultantes de tensões e estranhamentos. São performances constituídas por esgarçamentos em um jogo intrincado de um poder que se esparramou pela vida, ocupando suas muitas instâncias, mobilizando suas eventualidades e produzindo atualizações em uma nova pele que faz outros mundos.

Interessa-nos pensar a performance para além de um conceito: como criação ligada ao acidente, como uma potência de pensar no que se produz, nas alianças, nos acoplamentos, nos nascedouros que desenham novas paisagens nas escolas expandindo uma vida e criando mundos possíveis. Movem-nos os movimentos e os processos inerentes à potência dos encontros e das erupções que compõem os cotidianos. Movimentos que são da ordem da invenção, fugidios, incorpóreos, formados pelos rasgos abertos nos currículos que inventam moda, como lemos nos fragmentos de conversa abaixo:

“Eu fico pensando até quando a gente tem fôlego para inventar moda na escola, mas é engraçado, eu falo que não vou mais me matar, e fazer só o que tem que ser feito, mas não tem jeito, é chegar aqui a gente é levado, isso é do professor, a gente reclama? Reclama, mas não se entrega e faz!” (Fragmentos de conversa com professores/as, 2019).

Figura 5: Descamando peles e fortalecendo espaços



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

“Era um espaço descuidado e pouco habitado. Com muito esforço e afeto, nasce a Hortilde. Um respiro, um frescor na escola. Repare bem: mudou muita coisa?” (Fragmentos de conversa com professores/as, 2019).

Figura 6: Tecendo novas peles



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

“Enquanto a gente capina junto, planta, a gente conversa e isso não deixa de ser uma forma de estudo, e isso não vem de lei nenhuma; vem da escola nossa de todo dia”.

“Por mais que haja planos, Base, diretrizes, planejamento, tudo se desfaz quando a gente chega e se encontra. Uma palavra, em uma sacada nova nasce em uma atividade como a Hortilde, nossa horta. Eu não preciso de Base; eu preciso de aluno” (Fragmentos de conversa com professores/as, 2019.

Figura 7: Uma nova pele: Hortilde



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Figura 8: Peles possíveis

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2019.

“E tem mais, a gente é muito decente, porque, por mais que tenha políticas e normas e todo ano chegue uma coisa nova, no fim das contas o que a gente fizer vai estar bom. Quando a gente tá em sala e vê o jeito deles olharem, se prepararem, eles esperam muito da gente. É muita covardia desse governo fazer o que faz com o ensino médio” (Fragmentos de conversa com professores/as, 2019).

Currículos-pele, resistências e invenções de mundos

Esses movimentos de invenção nos currículos evidenciam que não há um vazio a ser preenchido, nem uma desordem que tenha que se adequar a uma ordem estabelecida. Diferente e contrariamente das intenções prescritas e retrocessos que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Reforma do Ensino Médio projetam na educação, as criações produzidas cotidianamente nas escolas mostram movimentos que destituem a unidade que é, por si só, uma mistura e, portanto, impura. Devir-pele, assim, é criar poros curriculares, saídas e escapes.

Devir-pele é navegar pelos currículos, linhas dissonantes que só se atualizam por criações que não têm a semelhança como regra, mas que operam por divergência. No entanto, é importante evocar a potência da diferenciação como criação (DELEUZE, 1999) para problematizar constantes atualizações e ressaltar vidas que não operam por metas nem por direções pré-existentes, mas por linhas que são criadas no percorrer da vida, ou seja, linhas desviantes, que criam variações.

Figura 9: Performances cotidianas: o varal de sonhos



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

As performances cotidianas acontecem nos vazamentos de mundos possíveis e inacabados diante das totalizações que procuram enquadrá-los a modelos. Tentamos ventilar as questões e as virtualidades que se atualizam nos currículos para perceber que a diferenciação não é negativa, mas essencialmente *positiva e criadora* (DELEUZE, 1999). Vemos, com as performances, a chance de cartografar atualizações que germinam vidas embrionárias e mobilizar um pensamento na educação que destaque o inacabamento próprio da vida. Pensamos que é vital, no âmbito da educação, pensar na indeterminação:

enxergar seres que estão por nascer. A experimentação que deveria ser seu direito, na aposta em sua indeterminação, sem coibi-los ou apenas domesticá-los, sem insensibilizá-los para tudo aquilo que não serve a nossos desígnios de poder, de pressa, de produtividade, de institucionalidade, com todas suas blindagens e formatações e soluções prontas (PELBART, 2003, p. 12).

Performances, porque não designam. Cotidianas, porque as entendemos como produzidas e potencializadas pela força do encontro com o que arromba o pensamento. Provocadas pelo pensamento violentado, as performances são da ordem do involuntário, produtoras de germens de mundos, seres temporários e viveres ambulantes.

Apostamos nas performances como centelhas de vida (DELEUZE, 2002), liberadas quando se está à beira da morte. Mortes que são apresentadas nas políticas unificadoras, como a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e em movimentos como o projeto Escola sem Partido, que, se por um lado tentam estratificar, por outro, provocam, arrastam novos viveres, resistentes em outras formas, ao fazer fugir por criações de mundos-outros.

Pensamos que em meio às sucessivas tentativas de cerceamento, os currículos e as relações nas escolas se abrem em performances cotidianas, nas sutilezas, nos silêncios característicos dos devires que deslocam o viver para além de sobreviver, fazendo da criação uma resistência. Buscamos atravessar novos fôlegos, novos possíveis a partir dos encontros e das relações de movimento e repouso, de lentidão e velocidade (DELEUZE, 2002, DELEUZE & GUATTARI, 2012c), pelos afetos de que são capazes, pelos efeitos que produzem.

Partimos da proposição de que, nos cotidianos, as performances podem nos dar pistas de acoplamentos produzidos nos encontros, principalmente em meio às forças conservadoras que tentam incessantemente reduzir a existência e nos enveredar pelas fendas que abrem e desviam currículos. As performances são um exercício de pensar a escola e o currículo como um eterno tornar-se e afirmar a invenção como a mais intensa energia das resistências, pois é no ato de criar que está a pele nova.

A despeito de todo o enquadramento que se tenta impor aos currículos e às estratificações, percebemos que a molecularidade das linhas faz germinar mundos, mesmo mínimos, que se fazem múltiplos por entre fendas. Não entendemos as políticas como paralisantes, mas ressaltamos que a mobilidade das marés não para, e a cartografia, como já citado aqui, não tem outro objetivo que não seja o vento, quando, por exemplo, ouvimos a professora dizer: *“Por isso que eu gosto do ensino médio. Eles vêm com braço tatuado, cabelo colorido, penteado diferente. Você dá uma ideia e eles inventam o resto”* (fragmentos de conversa com professores/as, 2019).

Acreditamos que apesar de políticas como o Novo Ensino Médio, há também, em contrapartida, a brisa que alenta e dá fôlego em viveres cotidianos. Criar uma pele é rasurar um currículo, mar aberto que não comporta redundâncias. Afirmar um currículo no qual o múltiplo se torna substantivo destitui a relação com o uno e resiste, involuntariamente, às estratificações e arborescências por linhas de fuga.

Figura 10: Devir-pele-passagem



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

O devir-pele rasura currículos quando se desfazem dualismos e traçam linhas clandestinas no emaranhado por meio do qual se pretende planejar, estratificar, modelar, ter um norte. Apostamos nas criações cotidianas do novo para desfazer os dualismos de dentro, traçando a linha de fuga que passa entre. Percebemos um Ensino Médio que lateja e faz fugas, como um “estreito riacho que não pertence nem a um nem a outro, mas os leva, a ambos, em uma evolução não paralela, em um devir” (DELEUZE & PARNET, 1988, p. 29). Um currículo pensado na lógica da diferença e da multiplicidade é tecido na pele que está sempre na fronteira, sobre a borda de uma multiplicidade, faz devir, traça uma linha-entre.

As peles das performances inventam correntezas. Jeitos de ser que mareiam a escola e fazem uma pele vibrante. Desses movimentos de um currículo composto com e pela juventude, escorre o devir-pele: um estar-sendo-criança-adulto, uma mistura, o devir-jovem, devir-criança de cada idade. Extratos de peles e fluxos que escapam a dualismos, fazem a pele que passa entre e perfazem uma luta a favor da vida em sua multiplicidade e em sua força de variação. Devir-pele é extrapolar forças invisíveis e evocar a possibilidade de não se fixar, de não ter terra, ser pele momentânea. De não ter chão. Não se instalar e produzir um modo de ser desapegado, um estado de liberdade, uma recusa à referência em direção a uma dissolução.

Assim, acreditamos na potência de um currículo que descama a escola ao brincar de experimentar a liberdade: cria mundos, inventa modos e joga o jogo da vida. Um currículo que cria suas linhas de liberdade. O devir-pele faz resistência às forças da representação como característica fundamental da própria vida, como a própria vida das coisas. Rasurar a pele como via de escape, livre justamente porque não se fixa a uma identidade.

Como invenção, a performance traz possibilidades infinitas de proliferação contra a fixidez das políticas e das reformas. Esses movimentos evidenciam uma investida nos limiares em uma política de vida necessária para afirmar que espaços fronteira e não mapeados são fonte de criação. Seguimos, como o poeta, pensando que *uma* vida não se repete, nem é capaz de estancar a deriva do devir:

E não há melhor resposta que o espetáculo da vida: vê-la desfiar seu fio, que também se chama vida, ver a fábrica que ela mesma, teimosamente, se fabrica, vê-la brotar como há pouco em nova vida explodida; mesmo quando é assim pequena a explosão, como a ocorrida; mesmo quando é uma explosão como a de há pouco, franzina; mesmo quando é a explosão de uma vida severina (MELO NETO, 2007, p. 28).

Nos arriscamos a trazer as performances como peles inventadas para ressaltar a capacidade das resistências que se criam a partir de cada conexão. São produções, cujas intensidades se emaranham e multiplicam em linhas, assumem formas de organização novas e são atravessadas por forças do mundo. Em um campo de forças múltiplo, afirmam vidas que se metamorfoseiam à mercê do devir. Tentamos, então, pensar mundos possíveis como uma potência vital de resistência às tutelas, às quais qualquer vida está suscetível.

Figura 11: Devir-pele: aliançar



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Esses movimentos sinalizam também a necessidade de compreender a efemeridade e pensar o currículo por suas peles inventadas e por seus poros, considerando que falta às políticas normativas:

Acreditar, não em um outro mundo, mas no liame entre o homem e o mundo, no amor ou na vida, acreditar nisso como no impossível, no impensável, que, no entanto, só pode ser pensado: “Um pouco de possível, senão sufoco” (DELEUZE, 2013, p. 221).

As peles performances nos dão pistas de que rasurar um currículo pode ser estratégia de escape em busca de fôlego e da potência criadora de uma escola. Um currículo rasurado, mais do que um mundo específico criado, é uma estratégia vital de para criar outros currículos.

Respirar é um desafio. É no movimento da escola que esta pesquisa entende a performance como afirmação de *uma* vida que insiste em respirar, a despeito de tudo que tentem contra nós. O movimento da pele que se forma e deforma, de uma vida implicada na potência criadora e de uma alegria política e insistente. É preciso, sobretudo, *devir-pele*.

Recebido em: 20/07/2023; Aprovado em: 08/11/2023.

Notas

- 1 O artigo indefinido para escapar da ideia de transcendência: *uma* concerne à imanência e ao deslocamento de um sentido único e rígido.
- 2 Neste texto, as palavras grafadas em itálico remetem a sentidos diferentes dos tradicionais atribuídos a ela. Optamos por pensar com o plural para designar sentidos mais amplos, que potencializam a dimensão de multiplicidade da palavra.
- 3 Esta pesquisa foi produzida no período pós-golpe de 2016. Por consequência, foi afetada pelas fortes marés que movimentaram as escolas.
- 4 Como exemplo de tentativas de cerceamento da educação citamos a Reforma do Ensino Médio, aprovada em caráter de urgência via Base Comum Curricular Nacional – BNCC, que chegou às escolas em 2018, após homologação pelo Conselho Nacional de Educação e o movimento Escola sem Partido – que em 2014 ganhou repercussão e forte apoio de parlamentares e partidos ligados especialmente à bancada evangélica e impulsionou mobilizações conservadoras pelo Brasil.
- 5 Ao discorrer sobre a expropriação de várias instâncias da vida pelo poder, Peter Pelbart (2003) define vida besta como a vida esgotada, esvaziada e resumida ao seu mínimo biológico, transformando os viventes em meros sobreviventes.
- 6 Para Foucault (2004), a racionalidade política determina a forma de gestão das condutas dos indivíduos de uma sociedade e estabelece uma lógica em que os procedimentos da política vão além de distribuir, vigiar e adestrar os indivíduos dentro de espaços determinados: eles pretendem dar conta dos fenômenos amplos da vida biológica. Atuam sobre os fenômenos naturais que se manifestam em uma determinada população.

Referências

- CARVALHO, Janete M. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.
- DELEUZE, Gilles. *Qu'est-ce que l'acte de création ?*. Conférence à la FEMIS, 17 mar. 1987.
- DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... *Educação e Realidade*, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2 ed. Trad.: Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 2 ed. Rio de Janeiro: 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2012a. v. 3.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2012b. v. 4.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2012c v. 5.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina e outros poemas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.
- PELBART, Peter Pál. *Vida capital: ensaios sobre biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

Ecce Femina¹ pela cosmopolítica das linhas: tecendo bordados com mulheres e bruxas e grãos e animais nas redes educativas

Ecce Femina through the cosmopolitics of lines:

weaving embroidery with women, witches, grains and animals in educational networks

Ecce Femina por la cosmopolítica de las líneas:

tejiendo bordados con mujeres y brujas y granos y animales en redes educativas

 **NOALE TOJA***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **CLAUDIA REGINA PINHEIRO RIBEIRO CHAGAS****

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **LEONARDO RANGEL*****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador – BA, Brasil.

RESUMO: Mobilizamo-nos em um mundo que se encontra sempre em devir. Levar isso a sério é acolher a proposição de que vivemos no constante movimento das linhas e pontilhados, que formam – e também movem, agitam e alvoroçam – pistas e superfícies. O objetivo do presente texto, um ensaio a três mãos, é compreender como podemos

* Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. Bolsa Pós-doutorado FAPERJ Nota 10. Coordenação de projetos compostos por artes e tecnologias. *E-mail:* <noaletoja22@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora da Universidade Estácio de Sá. Coordenadora de monografia, na Educação a Distância, do consórcio CECIERJ/Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. *E-mail:* <chagasprof@gmail.com>.

*** Doutor em Educação. Professor de Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica e do Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. *E-mail:* <leonardorangelrreis@gmail.com>.

conceber a educação por meio da cosmopolítica das linhas. Escolhemos o exemplo de alguns agregados criados pelos movimentos de mulheres, bruxas, animais e grãos, enlaçados de diversos modos nas redes educativas. A metodologia utilizada se inscreve na educação da atenção (INGOLD, 2020; MASSCHELEIN, 2008), que se relaciona com as pesquisas dos cotidianos (ALVES, ANDRADE & CALDAS, 2019), porque nos coloca diante de outros modos de acessar e experimentar os *espaçotempos* das pesquisas. Assim, seguir as linhas facilita compreender e experimentar as potências dos variados encontros nas intensidades das diversas linhas emaranhadas que nos ‘formam’ e que ajudamos a transformar.

Palavras-chave: Mulheres. Cosmopolítica das linhas. Redes educativas. Bordados.

ABSTRACT: We are mobilized in a world that is always in the process of becoming. Taking this seriously is accepting the proposition that we live in the constant movement of lines and dots which form – and also move, agitate and stir – tracks and surfaces. The objective of this text, a three-hand essay, is to understand how we can conceive education through the cosmopolitics of lines. We chose the example of some groups created by the women, witches, animals and grain movements, entangled in different ways in educational networks. The methodology used is part of attention education (INGOLD, 2020; MASSCHELEIN, 2008), which is related to everyday research (ALVES, ANDRADE & CALDAS, 2019) because it puts us in front of other ways of accessing and experiencing space-time of research. Therefore, following the lines makes it easier to understand and experience the power of varied encounters in the intensities of the various tangled lines that ‘form’ us and that we help to transform.

Keywords: Women. Cosmopolitics of lines. Educational networks. Embroidery.

RESUMEN: Nos movilizamos en un mundo que siempre está en proceso de devenir. Tomar esto en serio es aceptar la proposición de que vivimos en el constante movimiento de líneas y puntos, que forman –y también mueven, agitan, y revuelven– huellas y superficies. El objetivo de este texto –un ensayo escrito a tres manos– es comprender cómo podemos concebir la educación a través de la cosmopolítica

de las líneas. Nosotros elegimos el ejemplo de algunos agregados creados por los movimientos de mujeres, brujas, animales y granos, vinculados de diferentes maneras en redes educativas. La metodología utilizada se enmarca en la educación de la atención (INGOLD, 2020; MASSCHELEIN, 2008), la cual se relaciona con la investigación cotidiana (ALVES, ANDRADE & CALDAS, 2019), porque nos pone frente a otras formas de acceder y experimentar los *espaciotiempos* de las investigaciones. Por lo tanto, seguir las líneas hace que sea más fácil comprender y experimentar los poderes de encuentros variados en las intensidades de las diversas líneas enredadas que nos “forman” y que ayudamos a transformar.

Palabras clave: Mujeres. Cosmopolítica de las líneas. Redes educativas. Bordados.

Introdução

Assim, neste momento, enceto duas lutas: com as linhas e com as palavras, mas tenho certeza de que, desta vez, estou querendo chegar a um resultado semelhante a descobrir ao fim do bordado e ao fim deste texto, algo delicado, recôndito e imperceptível sobre o meu próprio destino e sobre o destino dos seres que me rodeiam
(Rachel Jardim – O penhoar chinês, 2005).

Assim como Elisa, personagem de *O penhoar chinês*, livro de Rachel Jardim (2005), vamos tentar criar a partir das linhas e das palavras que ziguezagueiam nas complexas e dinâmicas tessituras dos cotidianos. Um dos modos de compreendermos os movimentos e as linhas das/nas redes educativas e afirmando as potências dos movimentos que se dão por meio dos encontros (KRENAK, 2019), nas caminhadas, no contar histórias (sempre no plural) de modo compartilhado (ADICHIE, 2019; KRENAK, 2019).

Mobilizamo-nos em um mundo que se encontra sempre em devir; são linhas, traços, fios que geram superfícies quando tramados em movimentos. São redes de complexidades, tecidas coletivamente por movimentos sociais, educacionais, políticos, culturais e artísticos que vão nos ajudar a tecer nossos processos de singularização e, assim, tecer os currículos escolares nos/dos/com os cotidianos. Acolher a proposição de Tim Ingold (2007) e viver o constante movimento das linhas que formam – e também movem, agitam e alvoroçam – pistas e superfícies, significa compreender a educação como possibilidade de se criar encontros, nas redes que formamos e nas quais somos formados/as (ALVES & OLIVEIRA, 2010; ALVES, ANDRADE & CALDAS, 2019). Já os currículos podem ser

concebidos como *espaçotempos*², acontecimentos que advêm desses encontros, tramas e tessituras que fazem as linhas transformarem-se em superfícies móveis, flexíveis, que ora são firmes como teias de aranhas e ora se esgarçam como um tecido gasto, mofado de tanto ser usado (CERTEAU, 2014).

Assim, os currículos pressupõem itinerários, movimentos, linhas e redes que se desdobram em questões existenciais e voltam a se transformar em questões epistemológicas. Sabemos que não colocaremos um ponto final nem terminaremos o bordado, mas tentaremos seguir alguns fluxos nos/dos caminhos trançados através dos envolvimento nas/das redes educativas entre mulheres, grãos e animais...

Na feitura dessas linhas que comporão o presente texto, optamos pelos fios das pesquisas com os cotidianos, porque elas nos colocam diante de outros modos de acessar os *espaçotempos* dos currículos e da educação; e ao fazê-lo, podem nos abrir a outras sensibilidades, em que os regimes de signos a-significantes nos ligam a outros domínios de coisas e signos (DELEUZE & GUATTARI, 2014). De tal modo, podemos sair dos impasses de uma análise puramente racional e de um mundo comandado pelos imperativos do cognitivismo e nos permitirmos ao devir sensível das aranhas, das bruxas, dos grãos, dos bordados das mulheres. E falando em devir podemos intuir que a utilização da linguagem em outros registros passa, necessariamente, pela coragem de transformar a nossa própria linguagem em uma espécie de literatura menor (DELEUZE & GUATTARI, 2014), que escapa ou coabita o mundo letrado da ciência moderna, rabiscando outros modos de *literaturizar* a ciência (ALVES, ANDRADE & CALDAS, 2019) para a contemporaneidade.

Trata-se de um *sentirfazersaber* que se expõe e faz circular, criando movimentos dinâmicos e danças nas/das linhas da vida. Ao longo dos traçados, vamos apontar como o controle dos grãos relaciona-se aos controles das mulheres e como ambos os controles estão relacionados aos procedimentos de constituição da autoridade e do mando em relação aos processos vitais. Desse modo, podemos insinuar que o envolvimento com a vitalidade sempre foi visto como grande perigo pelo que se convencionou chamar Ocidente.

Seguindo essas pistas, Ingold (2007) sugeriu que o Ocidente é obcecado pela produção de um tipo específico de linha: o pontilhado. O foco na criação de pontos pode ser considerado como desejo de criação de linhas condensadas, que acontece por meio das insistentes tentativas de controlar os movimentos. Em seu caso extremo, o foco insistente no ponto lembra as nefastas experiências dos campos de concentração, realizadas pelo nazismo e pelo stalinismo. A caça às bruxas também consistiu num momento crucial de controle sobre os movimentos dos corpos das mulheres. Todas as três histórias relatadas aconteceram na história recente do desenvolvimento do capitalismo.

Compondo com linhas, traços e rabiscos

O capitalismo se forja de acordo com o sequestro dos movimentos e da sua insistente condensação em pontos. Por isso, para Ingold (2007), ir direto ao ponto não é algo que fazemos na vida cotidiana ou no discurso comum, pois vagamos com as linhas e quando sentimos alcançar algum ponto, ele imediatamente parece desaparecer, “como uma colina que subimos e que não mais parece uma colina quando chegamos ao topo” (INGOLD, 2007, p. 4). A partir dessa intuição corriqueira, o autor se pergunta: afinal, por que a linha é assumida como reta? A resposta que ele sugere, importante ao argumento do nosso ensaio, é que “nas sociedades modernas, ao que parece, a retidão veio resumir não apenas o pensamento racional e a disputa, mas também os valores de civilidade e retidão moral” (INGOLD, 2007, p. 4). Ou seja, na história das linhas no/do Ocidente, a razão se impôs com o fito de conduzir e controlar os movimentos e valores dos diversos modos de *sentirfazerpensar*.

Porém, o que Ingold (2007) não menciona é que esse movimento se impôs com muito mais força e violência sobre os corpos das mulheres, porque nos esquemas de poder e violência rabiscados e efetivados, a razão foi associada aos homens, em oposição às sensibilidades, ditadas quase como uma imposição, restrita às mulheres. Retidão da razão contra os buracos vazados nos/pelos corpos sentidos. Se por um lado a retidão da razão percebeu a potência feminina, por sua sensibilidade, como uma ameaça às redes de *saberespoderes*, por outro lado, impôs àqueles do gênero masculino abdicar das suas relações de afetos com seu próprio sensível, criador de outras potências.

De fato, a linha reta emergiu como um ícone virtual da Modernidade, um sinal da projeção racional e proposital sobre as vicissitudes do mundo natural. A dialética do pensamento moderno, que incessantemente cria dicotomias, associou, num momento ou outro, retidão com a mente contra a matéria, com pensamento racional contra a percepção sensorial, com intelecto contra a intuição, com ciência contra o conhecimento tradicional, com macho contra a fêmea, com civilização contra o que é primitivo, e, num nível mais geral, com a cultura contra a natureza. Não é difícil encontrar exemplos de cada uma dessas associações (INGOLD, 2022, p. 279-280).

Vale ressaltar que na contemporaneidade, com o pensamento de Humberto Maturana (2002), a ideia de razão e emoção – ou a atenção a essa sensibilidade – está distante de uma disputa ou de imposições dogmáticas e estigmatizadas que dicotomizam as percepções humanas entre razão e emoção. Para o autor, independentemente de homens e mulheres, ao estarmos despertos/as para um acontecimento, já acessamos nossas emoções. Porém, a retidão da modernidade, conduzida pela racionalidade científica e moral, cria armadilhas para a sensibilidade humana, e aqueles/as que tentam escapar são tidos/as como desviantes, sobretudo as mulheres.

Sob essas condições, a retidão passa a ser um sinal não ambíguo de masculinidade, assim como curvatura classifica a feminilidade. A postura de “ficar em pé ereto”, comumente expectada de homens, mas não de mulheres (que deveriam, em vez disso, dobrar os seus corpos em linhas simbólicas de deferência), carrega fortes conotações de retidão moral e dignidade social. Essas conotações se estendem para julgamento de estatura relativa não somente de homens e mulheres, mas também de povos “civilizados” e “primitivos”, e até de seres humanos e os seus antecedentes evolutivos (INGOLD, 2022, p. 281).

Compreender e considerar que criamos currículos nos/dos/com cotidianos nessa trama de linhas, traços e pontilhados é não deixar que seus diversos movimentos sejam regidos por códigos ou receitas hegemônicas de política e economia do pensamento moderno, que entalham sulcos em nossos corpos, marcas profundas que levam ao apagamento de outras linhas que compõem movimentos ancestrais – nos quais o matriarcado e os *saberespoderes* femininos circundam as trilhas da terra, com os movimentos circulares e não lineares da produção agrícola e da observação dos *espaçosempos* de uma natureza *desobediente* (INGOLD, 2022). É nesse sentido que os currículos oficiais na modernidade passam a ter a obsessão por obedecer a agregados de pontilhados e linhas retas, num domínio crescente de uma agricultura linear, comportada em cercas e limites:

Nos campos da agricultura e do paisagismo, os modernizadores buscam cercar a terra dentro de limites retilíneos e lançar parques com avenidas, cercas e paredes de jardim perfeitamente retas e com árvores alinhadas. E isso, por sua vez, desencadeou uma contrarreação na forma de um anseio pelo emaranhamento sinuoso da natureza com paredes arruinadas e incrustadas com hera, cercas rústicas, caminhos de jardim que se cruzam e mato que irrompe subitamente (INGOLD, 2022, p. 284).

O próprio Ingold sinaliza acerca da contrarreação às linhas retas nos currículos cotidianos, nas paredes, chãos, tetos arruinados por essa retidão, nos quais vão se criando emaranhamentos sinuosos, como as questões que emergem dos *fazeressaberes* dos diferentes *dentrosforas nas/das* escolas. São experiências como um modo de contar histórias, fazer *podcasts*, filmes, teatros, danças e – por que não? – bordados. Assim são criadas outras camadas de superfícies que coabitam os *espaçostempos* escolares, sendo tramadas com a retidão do currículo, herança do pensamento moderno.

Por mais que se tente apagar gestos, sensações e sentidos de *conhecimentossignificações* ancestrais, nossos corpos também estão marcados por esses sulcos, linhas entalhadas com/pelas nossas memórias. E a capacidade de nos posicionarmos em *sentimentospensamentos* não lineares evidencia os currículos praticados por meio desses fios. São traços, composições que se bordam em linhas coloridas, em *tracejados* de correntes, *tracejados* de cruz, *tracejados* abelha, *tracejados* livres – *tracejados* ou pontos, como chamam as bordadeiras, mas que formam curvas em superfícies, traços forjados em instantes pelos/as *praticantespensantes na/da* educação.

Marcas das mulheres e dos animais nos *sentiresfazeressaberes* cotidianos, nas trilhas dos bordados

É histórica a dificuldade das mulheres no acesso à educação que acontece intramuros nas instituições de ensino. Sua ausência na escola foi imposta e preconceituosa, e as vidas cotidianas femininas foram permeadas pela rotina do lavar, passar, cozinhar etc. Entendia-se que não lhes era exigido o envolvimento com conhecimentos tidos como mais racionais³. No entanto, os modos de contar esses cotidianos e as possibilidades criadas e vividas de trocas permanentes permitem mostrar as belezas dos diversos modos de *sentirfazerpensar* que acontecem nos diversos *espaçostempos* cotidianos, nos quais, a cada imposição, subvertem o imposto, criando caminhos e desvios para que as sensibilidades⁴ possam ser ressoadas, valorizadas, respeitadas e para que a troca respeitosa seja uma prática cotidiana. Na materialidade e nas práticas dos cotidianos, as/os praticantes vão desdobrando, reinventando e ressignificando *sentiresfazeressaberes* e, mesmo diante de obstáculos, conseguem *bricolar*, transgredir, suplantar, afinal, “o usuário⁵ sempre consegue criar para si algum lugar de aconchego, itinerários para o seu uso ou seu prazer, que são as marcas que ele soube, por si mesmo, impor ao espaço urbano” (CERTEAU, GIARD & MAYOL, 1996, p. 42).

Nessa mesma direção, este trabalho aponta o modo como as mulheres deixam suas marcas nos trabalhos artesanais, mais especificamente no bordado, que durante algum tempo fazia parte da formação da ‘boa mulher’. A esse respeito, Guacira Louro (1997) explica que “as escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens “prendadas”, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura” (LOURO, 1997, p. 62; grifo no original).

Foi a necessidade de mão de obra barata que fez com que, gradativamente, a mulher fosse inserida no mercado de trabalho, apesar de não exercer cargos de chefia, prerrogativa masculina. Sobre isso, Heleieth Saffioti explica: “Com a urbanização e a industrialização, a vida feminina ganha novas dimensões não porque a mulher tivesse passado a desempenhar funções econômicas, mas em virtude de se terem alterado profundamente o seu papel no mundo econômico” (SAFFIOTI, 1976, p. 179).

O desejo de investir em instrução e educação nas instituições de ensino era um dos principais anseios femininos, para conquistar o direito de ampliar suas linhas de superfície e seu poder de circulação, em cosmopolíticas inscritas nas possibilidades de afetar e serem afetadas de modos diversos, como gesto de alteração do destino subordinado à moralidade da época. Em outros movimentos, as mulheres vão renunciando à ‘sagrada’ missão de cuidar do ‘lar’, em nome do envolvimento com diversos modos de vida – é importante atentar como o ‘cuidado’, ligado ao enlaçamento mais sensível, foi

endereçado às mulheres. É necessário mostrar a potência dessas mulheres, que percebem, sabem problematizar e varrer muitos princípios e códigos de condutas que se constituíam como obstáculos ou empecilhos em seus caminhos. Aliás, o verbo *varrer* nos remete a um objeto bastante comum associado às mulheres. Tal encontro pode ser compreendido como profanador, pois ajudou, em um só golpe, a deslocar os lugares conferidos às mulheres e os usos reservados às vassouras. Se estas últimas eram apenas ‘coisas’⁶ de limpeza, e se as mulheres eram vistas como seres responsáveis pelos ‘cuidados do lar’, o encontro em questão criou o diabólico agenciamento-bruxa, capaz de profanar muitas sacralizações postas pelo ideário moderno cristão. A imagem abaixo apresenta essa multiplicidade indomável, que não se deixa enquadrar nos dualismos tão característicos dos sistemas explicativos modernos.

Imagem 1: Bruxa em voo profano



Fonte: LE FRANC, Martin. *Le champion de dames*, 1440, p. 140v. Miniatura. Biblioteca Nacional da França. Disponível em <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b525033083/f216.item>>. Acesso em 11 nov. 2023.

De onde elas são? Da cidade? Não, pois sua filiação demoníaca e sua perigosa aproximação com os emaranhados da natureza não permitem fazer essa acomodação. Do campo? Também não, pois nelas habitam modos de efetuar muito próximos dos modos encontrados nas cidades. Desse modo, as bruxas rompem o ainda tão imperioso princípio dicotômico natureza-cultura e, a reboque, ajudam a romper a famosa cisão cidade-campo. Portanto, mulheres-vassouras-vento, devir-bruxa pode ser compreendido

como emaranhado profanador capaz de limpar os usos comuns que tendem a paralisar os emaranhados e deixá-los dóceis aos jogos do poder, remexendo seus usos e abrindo-os a outros encontros possíveis. Em que consistem esses emaranhados profanadores? Qual sua importância existencial? Pode-se dizer, com Félix Guattari (1990), que o devir-bruxa se forjou consoante a criação de *ritornelos*, ou seja, multiplicidade de modos de marcar o tempo que se atrelam à polifonia dos modos de subjetivação, constituindo “outros ritmos [que] são assim conduzidos para cristalizar o que chamaremos enunciados existenciais [...] Um ritornelo complexo – aquém do poeta, da música – marca o cruzamento de modos heterogêneos de subjetivação” (GUATTARI, 1990, p. 13). A vassoura retirada do seu costumeiro tempo cotidiano, suspensa nos ares, compõe com as mulheres outros ritornelos. Quem diria que o encontro com as vassouras seria tão potente? Ainda em relação às bruxas, caem como luvas as impressões de Sandra Corazza, quando diz:

É associada ao jumento, cavalo, cervo, javali, pomba, leão, coruja. Soberana como eles, reina em dois mundos: no urâniano, luminoso, solar, celeste, faz nascer e renascer; no ctônico, subterrâneo, lunar, profundo, dispensador e condutor da morte. Situada para além de todas as dicotomias, a mulher engloba-as e dispersa-as (CORAZZA, 2002, p. 80).

Em *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*, Silvia Federici (2017) argumenta que a perseguição às bruxas dos séculos XVI e XVII foi tão importante para a acumulação primitiva e o desenvolvimento do capitalismo quanto a colonização e a expropriação do campesinato europeu de suas terras. Dialogando com Karl Marx, discorda dele em uma questão decisiva: apesar de acreditar que o capitalismo se inscrevia através de violência e exploração, Marx pressupunha que, ao acabar com a propriedade em pequena escala, o capitalismo incrementava a capacidade produtiva do trabalho, criando condições materiais para a liberação da humanidade de sua condição de escassez. Federici rebate o argumento, afirmando:

Devo acrescentar que Marx nunca poderia ter suposto que o capitalismo preparava o caminho para a libertação humana se tivesse olhado sua história do ponto de vista das mulheres. Essa história ensina que, mesmo quando os homens alcançaram certo grau de liberdade formal, as mulheres sempre foram tratadas como seres socialmente inferiores, exploradas de modo similar às formas de escravidão (FEDERICI, 2017, p. 27).

Tentando compreender essas formas similares à escravização, a autora desdobra histórias de exploração e resistência, se perguntando: como compreender a execução de centenas de milhares de ‘bruxas’ no começo da Era Moderna? Por que o surgimento do capitalismo coincide com essa guerra contra as mulheres? As respostas são muito importantes para dar continuidade aos fluxos de argumentos que serão expostos neste texto. Federici (2017) afirma que a caça às bruxas buscou destruir o controle que as mulheres exerciam sobre sua função reprodutiva. Desse modo, o capitalismo se desenvolve por

meio do controle de corpos, especialmente dos corpos das mulheres, pois necessita controlar e direcionar a vitalidade para continuar se reproduzindo. Por isso,

partindo de uma análise da ‘política do corpo’, as feministas não somente revolucionaram o discurso filosófico e político, mas também passaram a revalorizar o corpo. Esse foi um passo necessário tanto para confrontar a negatividade que acarreta a identificação de feminilidade com corporalidade, como para criar uma visão mais holística do que significa ser um ser humano⁷. Essa valorização ganhou várias formas, desde a busca de saberes não dualistas até a tentativa (com feministas que veem a ‘diferença’ sexual como um valor positivo) de desenvolver um novo tipo de linguagem e de repensar as raízes corporais da inteligência humana. Tal como destacou Rosi Braidotti, o corpo retomado não há de entender-se nunca como algo biologicamente dado (FEDERICI, 2017, p. 33).

Trazendo agora outra vestimenta às bruxas, vamos falar das professoras... A ida para o magistério foi uma das primeiras tentativas sistemáticas de emprego das mulheres e apresentou-se como o ponto de partida naquele momento histórico (início do século XX). A maioria procurava a profissão como alternativa ao casamento ou outra ocupação considerada de menor prestígio à época, como costureira, parteira e qualquer outra profissão dita ‘feminina’. A tática usada pelas mulheres permitiu que passassem a sair sozinhas, possibilitando a aquisição de novos horizontes e caminhos pelos cotidianos e a abertura para sua inserção no espaço público, restrito até então aos homens. Problematização e desarticulação das fronteiras do dicotômico território público e privado. Serão bruxas as professoras? Com que ritornelos elas se envolvem, criando linhas capazes de abalar os horizontes até então estáveis, que asseguravam a separação público-privado? Será que as imagens das professoras remetem ao pacto diabólico que as aproxima das bruxas? “Mensageira do outro Mundo. Prediz o futuro e faz com que os acontecimentos se produzam. Detentora do bem e do mal, é mais bela do que as mais belas mulheres e, quando quer, torna-se repugnante e espalha o medo” (CORAZZA, 2002, p. 88). As mulheres que já se emaranham com as linhas sinuosas da sala de aula sabem bem o que Corazza quer dizer.

O privilégio de se envolver com conhecimentos tidos como mais especializados e racionais era restrito às mulheres das classes privilegiadas. À classe das mulheres do povo tal direito era negado, pois a elas cabia trabalhar pela sobrevivência e cuidar da casa. Mas deixavam suas marcas nos seus cotidianos. Caladas durante muito tempo, as mulheres começaram a descobrir que seu passado era histórico e que tinham muito a dizer. Desse passado afloraram caixas de recordações com cartas de namorados/as, imagens, documentos de nascimentos e mortes, diários, cadernos de receitas, cardápios e murmúrios sobre os usos dos trabalhos manuais... Essas sucatas foram se acumulando e se transformando nas astúcias de quem não tinha voz, nas quais os ritornelos eram marcados com os materiais heteróclitos, pontos, desenhos etc., tudo sob o signo e a rubrica do miúdo. Enfim, todo um passado aprisionado que as queria manter no domínio privado esboroou. Portanto, quais imagens as professoras instauram ao ousarem profanar a esfera tida como

profana, secular?! Porque, suspeitamos novamente com Corazza (2002), que o devir complexo delas nos força a compreender através de outros modos de *sentirfazerpensar*, afinal,

existe uma ambivalência fundamental diante daquela que dá vida e anuncia a morte: admiração e inveja, respeito e temor, fascínio e medo, amor e ódio. Há uma ambiguidade feminina, que não é aceita na contemporaneidade de seus polos opostos. Um clamor pela unidade daquela que, desde o princípio dos tempos, foi múltipla (CORAZZA, 2002, p. 85).

Falar acerca das tentativas de imposição de um modo único de pensar é falar sobre a importância da constituição do modelo de universalidade legado pela racionalidade científica, pois a mulher é responsável por criar todo um repertório linguístico próprio, com metáforas e códigos característicos do ‘universo dos machos’. Sobre isso, poderíamos citar vários exemplos. Um caso interessante foi relatado pela antropóloga Vinciane Despret (2016). Ela narra uma controvérsia que agitou o mundo dos primatologistas e que diz respeito “tanto aos macacos quanto às formas de produção do conhecimento na ciência, porque as teorias não deixam de ser história e de ajudar a fabricá-las” (DESPRET, 2016). O relato sobre os macacos, paradoxalmente, não diz tanto a respeito deles, mas diz muito sobre os possíveis laços que os cientistas estabelecem ou podem estabelecer sobre eles.

Especialistas perceberam que, na Índia, macacos langur adotam a prática do infanticídio. Para entender o fenômeno, os primatologistas aproximaram suas lentes dos símios e observaram suas práticas mais detalhadamente. Já se sabia que os langur se distribuíam em comunidades formadas por várias fêmeas e um macho. O pesquisador japonês Yakimaru Sugiyama chamou esse arranjo de “poligínico”. Para ele, a causa do infanticídio deve-se ao ciúme e domínio dos machos em disputa pelo ‘harém’ do outro. Caso o macho dominante perdesse a disputa, o ‘harém’ passaria a ter ‘novo dono’, que praticaria o infanticídio para demarcar o território e legar seus genes às novas gerações. Essa explicação ainda é bastante corrente, e não precisamos de muito esforço para encontrá-la nos discursos que emulam a linguagem científica. Em um site de notícias do mundo animal, por exemplo, encontramos a seguinte informação sobre os langur:

Os grupos são formados por cerca de vinte fêmeas e um macho adulto forte, que é o dono do harém e cruza com todas as fêmeas. Mas ele tem que defender sua posição privilegiada contra ataques de machos alheios ao grupo. Somente um macho em plena forma pode controlar um harém e, depois de alguns anos, ele é derrubado por um mais jovem ((LANGUR..., 2022).

Quando o termo harém é evocado, percebe-se que se trata do domínio do macho sobre as fêmeas, sobretudo porque somente um “macho em plena forma” pode controlá-las. Aqui, mais uma vez, percebemos que a suposta neutralidade não existe. Esse relato sobre os macacos revela a concepção de um macho no comando, que submete outros machos e controla suas fêmeas. A pretensa neutralidade da escrita científica se esconde

por trás do que Despret (2016) chama de “matriz narrativa”, isto é, a armação responsável por gerar histórias. Cada matriz serve para juntar certos fatos e ocultar outros, sendo que “vai afetar não somente aquilo que se conta, mas também aquilo que se observa” (DESPRET, 2016, p. 9). Porém, compomos essas narrativas com os questionamentos de Despret (2016, p. 10) “Quem disse que os machos escolhem as fêmeas? Que eles se apropriam, que tomam posse delas e que eles são seus soberanos ou dominadores?”

Um grupo de pesquisadoras feministas descreveu o tipo de organização dos macacos langur de outra maneira. Elas iniciaram a pesquisa a partir da seguinte questão: “Se um único macho é suficiente para assegurar a reprodução, e os machos, de toda forma, cuidam pouco dos filhotes, por que se preocupar em arranjar mais deles?” (DESPRET, 2016, p. 11). Chegaram à conclusão de que as fêmeas têm uma atitude racional e econômica: elas descartam os filhotes machos porque sabem que somente um consegue manter o equilíbrio e a segurança do bando. A explicação sobre o infanticídio passa a ser outra: não há mais um macho estrategista, obcecado por transmitir seus genes. A prática se “torna uma consequência de distúrbios sociais graves” (DESPRET, 2016, p. 11).

As diferentes explicações devem ser compreendidas a partir da implicação de todo e qualquer relato, que sempre estará entrelaçado em redes educativas específicas e só pode ser compreendido de modo situacional. Como estamos implicados/as nas tessituras dos sentidos, sobretudo pelo fato de percebermos como a ciência tentou elidi-los em seu processo de escritura, reconheceremos que as narrativas mais propícias são aquelas que se abrem para o mundo da vida e para a variedade de movimentos e linhas de força que compõem os cotidianos. Por isso, a noção de redes educativas pode ser de grande valia, principalmente por seus movimentos não se domesticarem, visto que “deslizam, balançam, brincam e pulam como campos de milho a dançar ao vento” (MARZEC, 2016, p. 10). Assim, vamos Tateando por entre os bulbos e significantes desse caule subterrâneo.

Para Inês Oliveira (2010), Nilda Alves, Nívea Andrade e Alessandra Caldas (2019), há modos de *sentirfazerpensar* e criar nos cotidianos. Eles nos levam a outras formas de operar, outros modos de compor emaranhados e assembleias. Como já ressaltado em nota inicial, esses neologismos criados da junção de palavras carregam a importante marca das lógicas dos cotidianos, que operam na pluralidade, na singularidade e na heterogeneidade, consistindo em tática das pesquisadoras como modo de ampliação das práticas de compreensão da complexidade constitutiva dos mundos da vida, no intuito de lançar mão de compreensões não dicotômicas e de separações que mais atrapalham do que auxiliam estudos e pesquisas sobre cotidianos. Para acessar tais redes, Alves e Oliveira dizem ser preciso: “estudar esses modos diferentes e variados de *fazerpensar*”, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que [denomina] *‘prácticateoriaprática’*” (ALVES & OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Linhas de bordados como histórias das linhas

A partir da luta pela emancipação das mulheres, os trabalhos artesanais, forte marca da dominação, deixam de existir nas escolas como atividades dicotômicas que nivelam os modos de fazer das mulheres. Hoje em dia, é significativo o retorno ao uso, principalmente do bordado, em diferentes *espaçostempos*, seja na moda, na literatura, no cinema ou na escola.

Em diferentes situações, é possível perceber os encontros entre bordadeiras como compartilhamento de trabalho e inserção de outras mulheres e meninas na prática do bordado, de maneira emancipatória. Também é possível perceber a criação de um ambiente de *linguagear* (MATURANA, 2002) por meio de coordenações consensuais de ações dessas mulheres *praticantespensantes*, que enquanto bordam os tecidos, tecem suas vidas e compartilham suas narrativas de opressão. Nessas fabulações, bordam-se outras redes de *sentirsaberpensar*, outras possibilidades de bem viver e de serem afetadas.

Para um grupo de mulheres que vivem em um assentamento de sem-casa, o conjunto Vila Mariquinhas⁸, essa possibilidade surgiu com a oficina *Memória e Cultura*, idealizada pelo artista plástico Wilson Avellar dentro do projeto *Arte e Criação* da prefeitura de Belo Horizonte, MG. As bordadeiras são conhecidas como *Mariquinhas*. Através de seus bordados, podemos *sentirpensar* que elas vivem em redes educativas permeadas não somente de carências, como apontam muitas narrativas centradas na lógica da exploração capitalista, mas também permeadas de *fazeressaberes* cheios de muita criatividade. Afinal,

a vida nos torna inventivos e, mais particularmente, de uma forma que eu diria privilegiada: ela não para de fabricar *laços* e de nos fazer fabricá-los. A vida, sob todas as suas formas, inclusive a vida em período de morte e de luto, ou, como em nossos dias, em período de graves perigos e de extinções maciças, leva os seres a criarem *laços* (DÉSPRET, 2016, p. 2).

Com seus bordados, as Mariquinhas têm o prazer de *sentirfazersaber* o que vivem e experienciam, mesmo que as lembranças não sejam boas, pois o ato de bordar parece auxiliá-las na atualização de outros modos de efetuação, transformando as memórias e fazendo com que elas se inscrevam como registros da história. Desse modo, linhas de memórias são transmutadas em linhas de história com potente subsídio das agulhas. Agulhas que traçam nos tecidos linhas da vida, compostas por *laços*, memórias e histórias, enfim, diversos modos de *sentirfazersaber*. Aliás, há dificuldade em estudá-las, que se deve à sua inesgotável pluralidade e complexidade; porém, como posturas metodológicas e epistemológicas, podemos encará-las sem incorrer no tão frequente erro de querer simplificá-las – em vez disso, podemos nos movimentar para decifrar o pergaminho, “percebendo as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredadas” (ALVES & OLIVEIRA, 2010) e tecidas.

Ao longo da história as mulheres foram colocadas à margem, então, elas se tornaram hábeis em criar táticas com as quais puderam perpetuar sua existência. Assim foi/é em seus bordados ou suas receitas. Luce Giard, Michel de Certeau e Pierre Mayol (1996) afirmam que “enquanto uma de nós conservar os saberes nutricionais de vocês, enquanto de mão em mão e de geração em geração se transmitirem as receitas da terna paciência de vocês, subsistirá uma memória fragmentária e obstinada da própria vida de vocês” (GIARD, CERTEAU & MAYOL, 1996, p. 215).

Grande foco de re-existências e das matrizes narrativas, através da oralidade (DESPRET, 2016), perpetuava/perpetua as experiências vividas e criava/cria suas maneiras específicas de *sentirfazersaber* outros emaranhados. “São laços que carregam histórias, no duplo sentido do termo: o de história e o das histórias, que são laços que tecemos entre os acontecimentos que lhes dão um sentido, dentre as quais algumas encantam o mundo” (DESPRET, 2016, p. 3). Certeau também nos fala da arte de conversar:

As retóricas das conversas ordinárias são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém (CERTEAU, 2014, p. 50).

Uma das características dos relatos femininos é a lembrança, não apenas de cada uma dessas mulheres, mas uma lembrança envolvendo a família. Nos bordados, a presença de membros de suas famílias é uma constante. Até mesmo o marido bêbado é retratado, de cabeça para baixo, como se estivesse na contramão da vida. Ao tecerem a ‘colcha’ de suas vidas, elas colocam as parcerias conquistadas nessas itinerâncias. Deixá-las ‘falar’ através de seus bordados é ‘escutar’ o que ninguém quer ouvir. Cada bordado narra histórias e nos indica “vozes que revelam sem pretensão, com palavras do cotidiano, práticas comuns. Vozes de mulheres que revelam a vida das pessoas e das coisas. Vozes, simplesmente vozes” (GIARD, CERTEAU & MAYOL, 1996, p. 224). Há mil maneiras, sutilezas e malícias nas lógicas utilizadas pelos/as usuários/as (CERTEAU, 2014).

Desse modo plural e singular, complexo, multidimensional, pode-se admitir que “os cotidianos são ‘*espaçostempos*’ de ‘*sentirfazersaber*’ e criação, permeados de prazeres, inteligências, imaginações, solidariedades, pertencas, comportando grande diversidade e complexidade de modos de sentir, fazer e pensar” (ALVES & OLIVEIRA, 2010, p. 18). Assim, toda rede é formada pela composição de múltiplos e variados *dentrosforas*⁹. Os bordados escritos ficam a meio caminho, entre escrita e expressão oral, já que as letras são usadas, expressas e rasuradas em linhas embaralhadas como superfícies... As letras são escritas primeiro e depois escondidas pelas materialidades que sempre as ultrapassam... Os traços, linhas e marcas não respeitam mais a separação entre uma externalidade que se encontra estaticamente fora nem uma interioridade que se apresenta imutável e fechada. São as regras da performance, não as da gramática, que tentam se impor como

língua padrão. Esses emaranhados formam ambientes como composto de fluxos de matéria e energia, que se encontram sempre em devir, em eterno estado de diáspora, pois como bem ressalta Enrique Leff, “o ambiente vai se configurando a partir dessa extra-territorialidade”, e, assim, vai “assumindo seu desterro e seu horizonte” (LEFF, 2016, p. 18). Os movimentos e ritmos da vida dançam em dinamismos que traçam linhas de fuga (DELEUZE & GUATTARI, 2014).

Desse modo, há muito e muito tempo a história do bordado acompanha a história das mulheres, trazendo suas marcas em diferentes *espaçostempos*, ‘alinhavadas’ por um ‘tempo’ feminino, com gestos especiais que desejam realçar o amor, a saudade, a solidão, a necessidade, a possibilidade, mas também a exploração a que são submetidas há séculos. Todas essas sensações e expressões são conduzidas e aprisionadas num bastidor de bordados, que depois de feito, ganha sua liberdade em tecidos soltos ao vento. Com isso, podemos dizer que

sem dúvida, deveríamos considerar pensar os termos de nossa história naqueles de uma ecologia da atenção e do tato, uma ecologia que pensa os seres nos laços que eles tecem juntos, e que os tornam, com um pouco de sorte, [menos perigosas umas para as outras] (DESPRET, 2016, p. 3).

Pedimos licença, assim, às Mariquinhas, para trazer ao nosso trabalho um pouco do muito de beleza que elas fazem, com a narrativa de algumas, afinal, os encontros sempre nos forçam a *sentirfazerpensar*. Nesses encontros forjados por práticas, signos e ritornelos, há o envolvimento com “uma atitude-limite que nos transforma, não ao nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção” (MASSCHELEIN, 2008, p. 40). Nessa atitude, a

pesquisa se caracteriza por uma preocupação com esse presente, uma preocupação com estar presente no presente, que é uma outra forma de indicar que a preocupação primordial de tal pesquisa é estar atento. Estar atento é uma atitude-limite que não está direcionada a limitar o presente (a julgar), mas a expor nossos limites e a nos expor aos limites. (MASSCHELEIN, 2008, p. 40).

O tipo de atenção exigida por essa prática se submete às coisas, ao invés de tentar silenciá-las. Busca percebê-las em seu aparecer, de acordo com o aguçar das forças imaginativas e criativas, desdobrando-se no plano da vida imanente (INGOLD, 2015).

As narrativas das Mariquinhas apresentam toda a esperança de ser feliz e ter uma vida melhor que, para ela, era sinônimo de ter uma família, pois apesar de ter pai e irmãos, não se sentia no papel de filha/irmã nem de pessoa responsável por cuidar de todas as outras. Se a sua condição não era valorizada, quando tivesse sua própria família, ela seria uma mãe/esposa e poderia devir o que quisesse.

Imagem 2: Bordados de narrativas cotidianas



Fonte: Arquivo pessoal de um/uma dos/das autores/as (2005).

Em outro retalho, há um destaque para a união familiar, o que, segundo a reportagem (2002)¹⁰, é comum entre os trabalhos. No trabalho acima, as lembranças são de uma família composta por pai, mãe, irmãs e irmãos.

Imagem 3: Bordados de autorretrato



Fonte: Arquivo pessoal de um/uma dos/das autores/as (2005).

Outro tema de grande frequência no grupo é o amor/desamor, do qual as mulheres falam/bordam. Narramos algumas histórias:

"Clarice (Lispector) mexe muito com a gente quando fala de amor. Mas o que mais gosto é de bordar o meu marido de cabeça para baixo. Ele viveu anos com a cabeça virada, bebia muito, tinha muitas amantes e eu sofria demais com isso" (Maria Teresinha Souza Cruz, 39 anos, cinco filhos, mulher do borracheiro José).

Ou ainda:

"Todos os meus trabalhos têm um coração e a palavra amor no meio" (Noberta Vivência, 45 anos, três filhos, mulher de Sebastião e sonhadora).

A infância também é apresentada através das brincadeiras.

Imagem 4: Bordados de amarelinhas



Fonte: Arquivo pessoal de um/uma dos/das autores/as (2005).

Para não concluir ou continuar bordando

Os movimentos das linhas nos indicam que os estudos e as pesquisas não podem seguir os mesmos movimentos das pesquisas clássicas aos quais estamos acostumados/as, afinal, todos/as nós estamos imersos/as nos cotidianos, e parece que um dos modos prioritários de os acessar é através das maneiras de uso, também conhecidas como “artes do fazer” (CERTEAU, 2014). Sendo assim, sempre partimos da prática e a ela retornamos. Há mil maneiras, sutilezas e malícias nas lógicas utilizadas pelos/as usuários/as (CERTEAU, 2014). A teoria criada/produzida consiste em teoria encarnada, porque emergente da prática, das lógicas do mundo da vida, e em momento algum é destacada como movimento abstrato, independente.

Dessa maneira, a pesquisa com os cotidianos rompe com várias dicotomias legadas pela modernidade, afinal, parte da adoção das “ideias de redes de conhecimentos e de

tessituras do conhecimento em rede” (ALVES & OLIVEIRA, 2010, p. 16). Aliás, a dificuldade em estudá-las se deve a sua inesgotável pluralidade e complexidade, porém, como postura metodológica e epistemológica, podemos encará-las sem incorrer no tão frequente erro de querer simplificá-las; ao invés disso, podemos nos arvorar a decifrar o pergaminho, “percebendo as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados” (ALVES & OLIVEIRA, 2010), tecidos. Ou seja, a mobilização das *prácticasteoriaspráticas* das redes do conhecimento “trata-se não apenas de uma redefinição sobre quais saberes devem ser valorizados, mas também sobre a forma como se dá a tessitura social do conhecimento” (LOPES & MACEDO, 2010, p. 35-36).

É por isso que Alves & Oliveira (2010), sempre que perguntada sobre o método, afirma: o que há são mais dúvidas do que certezas, pois só se aprende fazendo. Estamos diante das sutilezas, habilidades e diversidade das maneiras de uso; é preciso fazer para saber. O que Ingold (2015) chama de “educação da atenção” e Vinciane Despret (2016) denomina de “ecologia da atenção e do tato”, Alves & Oliveira (2010) chama de “redes educativas”. Para acessá-las, problematizá-las e ‘pesquisar com’, é preciso compreender as complexidades, potências, sinuosidades e diversidades de composições das linhas.

E ao bordar os currículos nos cotidianos, que tipo de bastidores usaremos, para dar contorno, fixar um tecido que está impregnado das normas dos currículos oficiais? Quais linhas, cores e agulhas serão usadas para tramar bordados por mulheres, bruxas, professoras, estudantes etc.? Que currículos, depois de feitos, serão liberados dos bastidores e ganharão os ventos da liberdade do *sentirfazerpensar* e das criações coletivas e singulares?

Recebido em: 20/07/2023; Aprovado em: 09/11/2023.

Notas

- 1 A expressão se refere a um dos sete movimentos das pesquisas com os cotidianos criados por Nilda Alves *et al.* (2019), que propõe a feminilização da formulação *Ecce homo* – também título de um livro de Friedrich Nietzsche – em consideração às mulheres, maioria no magistério da Escola Básica. É uma abordagem que se relaciona com as questões centrais deste texto!
- 2 Grafamos alguns termos juntos, em itálico e entre aspas simples, para reforçar a ideia cara ao nosso grupo de pesquisa – GrPesq Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons: compreender as complexas dinâmicas que acontecem nos cotidianos. A necessidade de escrever esses – e tantos outros – termos juntos se deve ao fato de compreender que as dicotomias necessárias à criação de conhecimentos pela ciência na modernidade significavam limites para as ‘pesquisas com os cotidianos’.
- 3 Esse movimento é interessante, pois nos aponta como o estabelecimento e valorização da razão sempre estiveram envolvidos com processos de delimitação e cercamento do sensível e pelas tentativas de imposição de princípios e códigos abstratos. A partir desse movimento territorialista, a razão será associada aos homens e o sensível, cercado e domado por ela, será compreendido como a mulher. Isso atualiza constantemente a prática do homem como o portador fálico, responsável por abrir, domar e controlar os diversos processos

presentes nos 'espaçotempos' das redes educativas, especialmente os fenômenos mais marcados e caracterizados como próximos das sensibilidades. A razão se caracteriza como chave fálica que abre, arromba e domina os 'espaçotempos' marcados como sensíveis. Como romper com essa atualização? Desconstruindo os modos de 'sentirfazerpensar' que precisam passar pela atualização do corte dicotômico razão e sensibilidade.

- 4 Com isso, não estamos dizendo que as mulheres são biologicamente mais ligadas ao sensível, mas estamos apontando que o processo de valorização da razão, do que se convencionou chamar "Ocidente", tentou marcá-las com as linhas das sensibilidades, portanto, as redes educativas são cheias de crenças, valores e códigos que direcionam as mulheres em formações que acontecem através desse corte dicotômico, em que elas encontram-se mais próximas do sensível, em contraposição aos homens que são ligados como mais próximos do racional. Nesse modo eurocêntrico de educar, os territórios das sensibilidades sempre foram mais associados às mulheres, crianças, comunidades, enfim, aos grupos tidos como mais afastados dos códigos da razão e do estilo de vida valorizado nos grandes centros urbanos. Desse modo, afirmamos que o projeto de modernização eurocêntrica do mundo é androcêntrico. E resgatando a questão da linguagem menor, podemos falar que valorizar as sensibilidades faz parte de duplo movimento: 1) afirmar-se na/como re-existência; e, 2) se contrapor às paranóias dicotômicas do poder colonizador, racionalista e androcêntrico. São os/as transformados/as em outros/as. É por isso que Krenak (2019, p. 11) diz: "os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade". Mais adiante, veremos como as mulheres foram associadas à natureza e ambas foram marginalizadas.
- 5 Temos, pois, que "a usuária sempre consegue criar para si algum lugar de aconchego, itinerários para o seu uso ou seu prazer, que são as marcas que ela soube, por si mesma, impor ao espaço urbano" (CERTEAU, GIARD & MAYOL, 1996, p. 42). Tratamos aqui o gênero no feminino genérico na intenção de chamar atenção para a construção de uma linguagem machista, de *desvalorização* feminina e de segregação. Enquanto pesquisadoras e pesquisadores – cientistas, temos que começar a quebrar, romper e recusar estes paradigmas colonialistas e machistas, e afirmar um processo de tessitura com os gêneros neutros e gêneros inclusivos.
- 6 Não entraremos na questão das diferenças entre coisas e objetos. Só queremos marcar, com Ingold (2012), que *coisa* pode ser considerada como agregado de fios vitais, portanto, algo mais aberto, diferente do lugar que costumamos conferir aos objetos, ao encerrá-los numa metafísica do acabamento e lê-los (experimentá-los) como estáticos, sem vida: "[...] se consideramos que o caráter dessa árvore também está em suas reações às correntes de vento no modo como seus galhos balançam e suas folhas farfalham, então poderíamos nos perguntar se a árvore não seria senão uma árvore-no-ar. Essas considerações me levaram a concluir que a árvore não é um objeto, mas um certo agregado de fios vitais. É isso que entendo por coisa" (INGOLD, 2012, p. 28).
- 7 Fazemos aqui, mais uma vez, uma provocação ao relacionarmos o gênero masculino como genérico; por isso, falamos aqui *do que significa ser uma ser humana*.
- 8 Esse projeto foi realizado como pesquisa de mestrado por uma das autoras deste artigo.
- 9 Os *dentrosforas* que compõem os cotidianos não se confundem com o *dentro e fora* das instituições, pois, além de mostrar o plural, múltiplo e variado jogo de composições que ocorrem no mundo da vida, apontam para a imperiosidade do *sentirfazersaber* que advém de laboriosos e constantes processos de *ensinosaprendizagens*, transmitidos de geração em geração por meio da mobilização, da educação, da atenção e do mostrar, que, muitas vezes, frustra os projetos e interesses institucionais, evidenciando a complexidade e a pluralidade de modos de *sentirfazerpensar*.
- 10 Reportagem do Jornal O Globo, 25 de maio de 2002. Caderno Ela.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casemiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea & CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: BARBOSA DE OLIVEIRA, Inês; SÜSSEKIND, Maria Luiza & PEIXOTO, Leonardo (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CVR, 2019. p. 18-45.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano - 1: artes de fazer*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CHAGAS, Claudia. *Memória bordadas nos cotidianos e currículos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UERJ, Rio de Janeiro, 2007.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DESPRET, Vinciane. O que diriam os animais se. *Caderno de Leituras*, n. 45, maio/2016. Disponível em: <http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2016/05/cad.45_v.despret.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.
- GIARD, Luce; CERTEAU, Michel de & MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano - 2: morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- GUATTARI, Félix. Linguagem, consciência e sociedade. In: GUATTARI, Félix et al. *Saúde loucura*; número 2. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- INGOLD, Tim. *Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- INGOLD, Tim. *Lines: a brief history*. London e New York: Routledge, 2007.
- INGOLD, Tim. *Linhas* (Antropologia). Petrópolis: Vozes, 2022. p. 279-280. (Kindle)
- INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.
- INGOLD, Tim. *Antropologia e/como educação*. Petrópolis: Vozes, 2020.
- JARDIM, Rachel. *O penhoar chinês*. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio; FUNALFA, 2005.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LANGUR de hanuman. *Bio Curiosidades*. 21 fev. 2022. Disponível em <<https://ninha.bio.br/mamifero/langur-de-hanuman/langur-de-hanuman/>>. Acesso em: 11. nov. 2023.
- LEFF, Enrique. *A aposta pela vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do sul*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOPES, Alice Casemiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARZEC, Andrzej. Filosofia das Plantas (ou pensamento vegetal). *Caderno de Leituras*, n. 46, jun. 2016. Disponível em: <http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2016/06/cad_46-1.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

MASSSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, p. 35- 48 jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>>. Acesso em: fev. 2018.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kqm7cIM9rRI&ab_channel=C%C3%ADrculoEscolaFilos%C3%B3ficaExoconsciente.36%2735%27%20at%C3%A943%2701%27>. Acesso em: 25 fev. 2021.

SAFFIOTI, Heleieith Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

Significados culturais da capulana: *possibilidades para o ensino de História Afro-Brasileira e Africana*

Cultural meanings of capulana:
possibilities for teaching Afro-Brazilian and African History

Significados culturales de la capulana:
possibilidades para la enseñanza de la Historia Afrobrasileña y Africana

 **JANETE SANTOS DA SILVA MONTEIRO DE CAMARGO***

Secretaria de Estado de educação do Paraná, Maringá – PR, Brasil.

 **IZAQUE PEREIRA DE SOUZA****

Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, Brasil.

 **TERESA KAZUKO TERUYA*****

Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, Brasil.

RESUMO: Neste artigo investigamos o significado do tecido capulana na cultura moçambicana, sua origem, seus usos e a produção de sentidos culturais e artísticos. Esse tecido chegou na África nos séculos IX e X, por meio de trocas comerciais entre os povos. A partir da questão *De que forma esse artefato contribui para a construção da identidade na cultura africana?* objetiva-se contribuir para efetivação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana

* Mestra em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais e do Grupo de Pesquisa em Arte, educação e Imagens, ambos da Universidade Estadual de Maringá. *E-mail:* <janetessmc@gmail.com>.

** Doutor em Educação. Compõe a Comissão Permanente para Verificação de Autodeclaração de candidatos pretos e pardos junto à Universidade Federal do Paraná e o Instituto Federal do Paraná. É Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Paraná. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento da Educação Básica, do Grupo de Pesquisa e Defesa dos Direitos Humanos Fundamentais da Criança e do Adolescente e do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais. *E-mail:* <ipsouza.souza@gmail.com>.

*** Doutora em Educação. Professora aposentada pela Universidade Estadual de Maringá e professora voluntária do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais. *E-mail:* <tkteruya@uem.br>.

e Afro-Brasileira na Educação Básica, pois entendemos que essa arte pode ser usada como uma ferramenta pedagógica e cultural. Realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental ancorada nos Estudos Culturais. Nos resultados e discussões evidenciamos que o tecido capulana tem diversas funcionalidades, pois faz parte do cotidiano de uma população africana e pode ser usado tanto por homens quanto por mulheres, enquanto a produção de significados inseridos nesses tecidos depende do olhar do/da espectador/a.

Palavras-chave: Educação Básica. Identidade. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT: In this article, we investigate the meaning of the capulana fabric in the Mozambican culture, its origin, its uses and the production of cultural and artistic meanings. This fabric arrived in Africa in the 9th and 10th centuries through commercial exchanges between peoples. Based on the question *How does this artifact contribute to the construction of identity in the African culture?*, the aim is to contribute to the implementation of Law 10.639/2003, which establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in basic education, as we understand that this art can be used as a pedagogical and cultural tool. We carried out bibliographic and documentary research anchored in Cultural Studies. In the results and discussions section, we showed that the capulana fabric has several functionalities since it is part of the daily life of an African population and can be worn both by men and women. However, the production of meanings inserted in these fabrics depends on the viewer's gaze.

Keywords: Basic Education. Identity. Law 10.639/2003.

RESUMEN: En este artículo, investigamos el significado del tejido *capulana* en la cultura mozambiqueña, su origen, sus usos y la producción de significados culturales y artísticos. Este tejido llegó a África en los siglos IX y X, a través de intercambios comerciales entre pueblos. De la pregunta *¿Cómo contribuye este artefacto a la construcción de identidad en la cultura africana?*, trazamos como objetivo contribuir a la implementación de la Ley 10.639/2003, que establece la enseñanza obligatoria de la Historia y la Cultura Africana y Afrobrasileña en la Educación Básica, entendiendo que este arte puede ser utilizado como herramienta pedagógica y cultural. Realizamos investigaciones bibliográficas y documentales ancladas en los Estudios Culturales.

En los resultados y discusiones mostramos que el tejido *capulana* tiene varias funcionalidades, ya que forma parte de la vida cotidiana de una población africana y puede ser utilizado tanto por hombres como por mujeres, mientras que la producción de significados insertados en estos tejidos depende de la mirada del espectador/de la espectadora.

Palabras clave: Educación básica. Identidad. Ley 10.639/2003.

Introdução

Como cortesia pela participação no XI Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – Copene (2021) recebemos um tecido pelo correio. Trata-se do tecido denominado *capulana*, um artefato visual e cultural que constitui a identidade da população moçambicana, permeado de histórias e repleto de significados, tanto pela sua produção artística quanto pelo seu uso e funcionalidade. Para isso realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, destacando origem, usos e produção de sentidos da capulana e de que forma ela contribui para a construção de identidades.

Entendemos que essa arte pode ser usada como um artefato cultural e tem potencial pedagógico na sala de aula, contribuindo para a efetivação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica. Assim, este artigo procurou responder os seguintes questionamentos: *Quais são a origem e a história da capulana? De que forma a capulana contribui para a construção da identidade da mulher moçambicana? Quais significados podem ser produzidos a partir de algumas capulanas?*

Para responder a essas indagações fizemos um levantamento documental e bibliográfico nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, catálogo de teses e dissertações da CAPES e Google Acadêmico, nas quais buscamos artigos, trabalhos acadêmicos e livros. No entanto, localizamos poucos materiais e artigos acadêmicos que abordam a capulana como artefato visual e cultural na construção de identidade das mulheres moçambicanas.

Na fundamentação teórica e metodológica, nos ancoramos nos Estudos Culturais, especialmente em autores/as como Stuart Hall (2003; 2006; 2016), Grada Kilomba (2019), bel hooks (2013), entre outros/as.

Capulana: história, definição, usos e produção de significados

A origem do nome *capulana* é controversa. Há quem faça referência a *Ka-Polana*, significando “o lugar do régulo Polana,” ou quem aponte para *capa* ou *capelo*, como sinônimo de

manto (SILVA, 2008; ZACARIAS & SOUSA, 2022). O termo capulana surge como uma referência cultural moçambicana quando Samora Machel¹ fez um discurso, em maio de 1975, ampliando o sentido do tecido para constitui-lo como identidade moçambicana. Esse tecido recebeu diferentes nomenclaturas, como “Kanga em Zanzibar; como lamba em Madagáscar; como lesu em Mombasa; como *pagne* no Quênia; como *gutino* na Somália; como *cheramine* nas ilhas de Comores, *chitenge* no Malawi; e, finalmente, como *Kikoi* na África do Sul” (LUCAS, 2015, p. 03).

Em princípio, Sidônio Matusse (2020), Denise dos Santos (2017), Henriqueta Macuácuá (2017), Helena Assunção (2019; 2023) e Ali Aiúba (2017) informam que as capulanas não possuem origem moçambicana, no entanto, representam uma manifestação cultural de sua população com um significado forte para as mulheres moçambicanas. As capulanas surgiram das relações comerciais que se estabeleceram com os povos asiáticos e árabes e a chegada dos europeus no século XIX, apesar de dados mostrarem que o comércio de tecidos feitos por árabes e indianos já existia na costa oriental africana.

Telcínia Santos (2015), Wacy Zacarias e Djamilá de Sousa (2022) afirmam que a capulana chegou na África pela primeira vez entre os séculos IX e X, por meio de trocas comerciais entre povos árabes, persas e povos que viviam no litoral. Entre os países da África, as autoras mencionam Quênia, Mombaça e Ilha de Moçambique como sendo os primeiros locais onde foram registrados usos desse tecido. Para Maria Paula Meneses (2003), Santos (2017), Assunção e Aiúba (2017) e Assunção (2018; 2019; 2023) esses tecidos vêm de países como Índia, China, Tanzânia, Zimbábue², lugares como a costa ocidental africana em Java, países da Europa, além dos que são produzidos em Nampula, localizada numa província ao norte de Moçambique.

As capulanas são tecidos estampados ou fabricados com fios, com dimensões fixas, como 1,64 m x 1 m ou 1,80 m x 1,10 m, são retangulares e levam padrões e motivos diversos, geométricos, representando animais, plantas indianas, mas geralmente são coloridos e abstratos (ASSUNÇÃO, 2019).

Capulana é um artefato visual e cultural africano. Ele é um vestuário utilizado por mulheres como vestido ou saia e por homens como túnica e saia (MENESES, 2003; DIAS, 2006; LUCAS, 2015). Esses artefatos cheios de cores não significam apenas panos africanos, mas expressam a “identidade e resistência, pois sobrevivem ao tempo, ao domínio de outros povos, conservam uma identidade que não pode ser ignorada e que faz se presente onde quer que seja” (DIAS, 2006, p. 04).

As capulanas são objetos iconográficos e transmitem mensagens em forma de provérbios e dizeres por meio da simbologia estampada nos tecidos. E mais, os temas e os padrões são modificados através do tempo, mas tal como no passado, é possível identificar uma imensidão de dizeres e significados (MENESES, 2003). As capulanas, nas palavras de Assunção e Aiúba (2017), “são objetos extremamente valorizados, que implicam relações de dádiva e reciprocidade (sendo presentes por excelência na região), entre

hóspedes e anfitriões, entre marido e esposa como herança dentro da família” (ASSUNÇÃO & AIÚBA, 2017, p. 114).

As pesquisas de Assunção (2018; 2023) registram que as capulanas não são todas desenhadas e produzidas por africanos/as, mas por holandeses/as, na fábrica Vlisco; em Moçambique, na cidade de Nampula, há uma fábrica, Nova Texmoque, a única que produz capulanas no país. No entanto, o trabalho se resume à produção da estamparia, pois o tecido é importado, sendo as estampas solicitadas por clientes, mas menos valorizadas por serem baratas e de baixa qualidade. Esses panos são encontrados em vários países africanos, com estampas variadas e usadas de diferentes formas por mulheres, para cobrir o corpo da cintura aos pés, para carregar os bebês (*muthete*) às costas (VILARINHO, 2019), cobrir a cabeça e transportar objetos. O *nsunki* é uma espécie de xale e “o hijab é um tecido já cortado no formato do rosto para tapar a cabeça, pescoço, ombros, colo e braço” (SANTOS, 2017).

Enquanto Meneses (2003) define as capulanas como objetos iconográficos, afirmando que não são tão significativas quanto antigamente, Santos (2017) as define como texturas estampadas, destacando seu uso pela população feminina; ambas as autoras convergem quanto à origem desse ícone que perpassa a identidade feminina.

As capulanas são panos que cobrem o continente africano, especialmente a África Subsaariana, que apresenta cores vivas e estampas de animais, flores, formas similares, arabescos, desenhos geométricos e até motivos inesperados, como garrafas de Coca-Cola e picolés. As pessoas se vestem, se enrolam, produzem roupas de estilo africano ou europeu em pequenos ateliês de alfaiates que trabalham de portas abertas, no meio da rua, e ali aceitam encomendas, tiram medidas e comercializam as peças (IMBROISI, 2020).

Como artefato visual e cultural, a capulana pode ser usada por homens em algumas culturas africanas, mas em geral representam a identidade feminina. Nas capulanas há representações visuais que podem ser imagens figurativas ou abstratas com significados, saberes, costumes e narrativas que encantam, marcam e constroem identidades. Na sala de aula, esse artefato pode ser utilizado como material pedagógico e como objeto de análise em qualquer disciplina contemplada no currículo da Educação Básica, pois o trabalho com a cultura afro-brasileira e africana contribui com aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Segue abaixo a imagem da capulana que nos instigou a escrever este artigo.

Figura 01: Capulana XI Copene



Fonte: CAMARGO, Janete Santos da Silva Monteiro de. Capulana, Cortesia do XI Copene, Maringá, 2021. Fotografia.

A capulana da Figura 01 representa a identidade visual do XI Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – Copene; o tecido de algodão é constituído de mandalas³, em cujo interior aparecem ideogramas *Adinkra*⁴, (há tais ideogramas fora da mandala igualmente). Não é nosso objetivo discutir os símbolos *Adinkra*, mas destacamos que o recebimento desse artefato visual como cortesia suscitou nossa curiosidade para realizar esta pesquisa.

Na cidade de Maputo, Moçambique, as pessoas usam capulanas como vestimenta, feminina e masculina, assim como toalhas de mesa, lenços, presentes de casamento, bolsas, lençóis, mantas, em rituais fúnebres, entre outras maneiras. Nas aldeias de Maputo há dizeres informando que esse tecido é capaz de carregar a ancestralidade dos/das mais velhos/as, ou seja, o passado de geração em geração. São usadas também nos momentos de gravidez, parto e logo após o nascimento das crianças. Estão relacionadas a situações de perigo e cuidado, como doenças, menstruação e morte (ANGELO, 2020; ASSUNÇÃO, 2023).

Na Ilha de Moçambique as mulheres guardam as capulanas como uma demonstração de riqueza, uma herança que pode ser repassada às suas filhas. As histórias dizem que, numa determinada época, houve escassez de tecidos e somente as mulheres que guardaram as capulanas puderam vestir suas famílias. Como na ilha vive uma comunidade muçulmana, muitas mulheres dali usam três capulanas, sendo uma delas usada para cobrir a cabeça (ZACARIAS & SOUSA, 2022).

Vera Lúcia Dias (2006) selecionou as capulanas como tema de sua dissertação de mestrado, e sua pesquisa partiu de uma experiência num projeto de formação de docentes em Moçambique. Na ocasião em que teve contato com a capulana e a cultura do povo, ao chegar em Moçambique, observou o uso do tecido por várias mulheres, exibindo ondas coloridas que compõem um cenário urbano. Nesse país há um movimento que chama atenção pelo colorido, que encanta pelas diferentes cores dos desenhos, pelas maneiras como os tecidos são vestidos e pelos textos veiculados nas peças.

Na pesquisa de Dias (2006), as capulanas adentram as salas de aula e fazem parte do material didático, adornam o corpo das alunas, os textos imagéticos que compõem a estampa e transmitem mensagens, que podem ou não ser lidas, interpretadas, traduzidas, elaboradas, mostrando uma possibilidade de leitura e escrita que integram povos, culturas e línguas moçambicanas. No término do curso de formação, a pesquisadora vestiu uma capulana e foi presenteada com bolsas tecidas em palha como um ritual de despedida e agradecimento pelos ensinamentos; a cerimônia foi acompanhada por danças e cantos na língua *changana*. Dias (2006) vislumbra a capulana como um dos aspectos significativos da cultura africana, com potencial pedagógico a ser trabalhado no processo de ensino e aprendizagem, tanto no espaço escolar quanto no espaço não escolar.

Santos (2017) sugere inserir a capulana como um tema a ser tratado na sala de aula como um componente da cultura africana. Dessa forma, contempla-se a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovada no ano de 2004, destacando as pedagogias de combate ao racismo e às discriminações no espaço escolar. Assim, as relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer a nação brasileira por meio da conscientização das populações negras e brancas. O orgulho negro favorece a formação democrática do povo brasileiro, constituída pela diversidade cultural; ou seja, a participação e a valorização da história e da cultura negra, no seu jeito de ser, viver e se relacionar com as outras pessoas são contribuições que enriquecem as nossas constituições identitárias (BRASIL, 2004).

As mulheres da Ilha de Moçambique dizem que foram as primeiras a usar capulanas e contam que ensinaram as mulheres do sul a usá-las, mas as mais velhas criticam seu uso pelas mais jovens, porque essas as usariam de modo a deixar à vista a roupa de baixo e não saberiam combinar o artefato com o lenço. Existe na ilha uma etiqueta para o uso da capulana, em diversas camadas e combinando vários elementos. Além da roupa de baixo, antigamente também feita de capulana, usava-se um saiote e uma capulana amarrada com saco, uma espécie de cinto feito com uma capulana leve. Essa capulana de baixo é chamada de *sesseca* e costuma ser usada para ficar em casa. Por cima dessas camadas vem a capulana principal, que deve acompanhar (mesma estampa) o *khimão*, blusa de manga comprida ornamentada, típica da ilha, de influência indiana. No caso de uma roupa comum, o *nsunki* deve ser usado para tapar a parte de cima do corpo. O lenço da

cabeça deve acompanhar a capulana e o *khímão*. Para completar o figurino, são usados os seguintes adereços: pulseiras, brincos, anéis, colares e *muluatha* (tornozeleira), de preferência de prata ou ouro, o *awandja* (lápiz de olho), mulata, uma espécie de raiz usada para deixar os lábios vermelhos e pode ser usada para a higiene bucal, usam o *mussiro* ou *n'siro*, madeira usada para fazer uma pasta branca passada sobre o rosto para fins estéticos e cosméticos. A etiqueta da capulana está relacionada com a forma de sentar-se e andar, sendo que todos esses elementos constituiriam uma mulher bela (*muthiana orera*), decente e respeitável (SANTOS, 2017; ASSUNÇÃO, 2018). No sul e no norte de Moçambique as mulheres usavam dois pedaços de capulana, uma à volta da cintura, que decaía até o Joelho ou abaixo do Joelho e outra à volta do peito. Como o tamanho das capulanas variava de acordo com o tamanho da mulher, passou-se a produzir panos com largura e comprimento que as mulheres solicitavam. Em qualquer parte do país, as primeiras mulheres a usar capulanas compridas foram as esposas dos reis, chefes e comerciantes e isso, de certa forma, influenciou o consumo excessivo de capulanas (MACUÁCUA, 2017).

Meneses (2003) informa que os tons e os temas dominantes das capulanas variam, pois contam histórias tradicionais, lembram datas comemorativas e, às vezes, apresentam na barra uma mensagem sob forma de provérbios ou metáforas. Macuácuá (2017) diz que as estampas das capulanas eram baseadas no *sari* indiano e no *sarongue* indonésio, com os motivos maiores no centro. O aumento do consumo do produto fez com que os povos moçambicanos interpretassem a estamparia de acordo com sua cultura. Corina Bianco no ano de 2019 produziu uma arte fotográfica de capulanas em Maputo, as fotografias compõem o livro *Capulanas*, contém a fala de Matusse (2020) sobre Moçambique ser um país que está passando da ruralidade à urbanidade e uma terra rica em expressões culturais. A ruralidade do país se reflete desde a concepção de tempo à nutrição e ao traje, enfatizando o significado da capulana.

A capulana possui diversos significados atribuídos ao longo do tempo e como elemento representativo de uma cultura local. A forma como as pessoas usam a capulana identifica se sua origem é do Norte, Sul ou Centro de Moçambique. A capulana tem um forte significado para diferentes mulheres, especialmente as idosas, porque dignifica uma moçambicana. Infelizmente, as meninas têm pouco interesse no valor histórico e significado da capulana. As mulheres idosas, enfatizam o uso da capulana e sua relação com os valores culturais da sociedade (MATUSSE, 2020, p.05, tradução nossa).⁵

Esses tecidos representam uma história social. Por exemplo, ao se receber um/uma hóspede e oferecer-lhe uma cama com uma *mukumí* (duas capulanas presas no comprimento por um bordado, ou outra capulana), significa que o/a visitante é bem-vindo/a (MENESES, 2003; VILARINHO, 2019; SOUZA, 2020). A capulana é usada como lençol e xale para proteger do frio, sendo que algumas mulheres possuem baús de capulanas (MENESES, 2003; ASSUNÇÃO, 2023).

Todas as origens e estampas contam histórias pessoais, refletindo as lembranças da vida em família, movem sentimentos e promovem o estatuto social (MENESES, 2003).

A capulana é mais que um simples tecido, além de ser caracterizada como parte da indumentária dessas mulheres, carrega representatividade, que mesmo não sendo originalmente de Moçambique, se tornou símbolo de representação e expressão sociocultural e socioeconômica. São o relato materializado da potência recriadora das mulheres moçambicanas, revelando a presença destas no mundo e as interações entre gênero, colonização, independência, tradição e modernidade, entre outros (SOUZA, 2021, p. 82).

Assim, as capulanas não são apenas camadas materiais de tecidos, mas são camadas de histórias e memórias pessoais e locais (ASSUNÇÃO & AIÚBA, 2017). Hall (2003) entende que a cultura é uma produção, tem sua matéria-prima, seus recursos, seu trabalho produtivo que dependem de um conhecimento e uma tradição, porém, em mutação. Em suma, por meio da cultura construímos novos/as sujeitos/as, estamos sempre em processo de formação cultural, e isso não é uma questão de ontologia do ser, mas de se tornar. Esse pensamento de Hall (2003) está em sintonia com o pensamento de Kilomba (2019) quando enfatiza a necessidade de a pessoa negra tornar-se sujeita, ou seja, escrever sua própria história e sair da outridade. De certa forma, as capulanas representam uma escrita do/da sujeito/a que as veste, que lhes atribui significados, que as ressignifica e reinventa diante de cada uso.

Com um trabalho sistematizado e consciente a respeito do artefato visual e cultural capulana, realizado no âmbito escolar, abre-se um caminho para que a identidade negra seja reconstruída positivamente, abandonando o colonialismo que ainda persiste em nossa sociedade. Homi Bhabha (1998) afirma que o discurso colonial está apoiado em reconhecimento e repúdio às diferenças raciais, históricas e culturais como uma estratégia de dominação.

Na pesquisa de Macuácuá (2017), o uso da capulana está ligado ao lugar que a pessoa ocupa na sociedade, desde Antiguidade até os dias atuais. Por exemplo, os curandeiros e médicos tradicionais vestem uma capulana específica, geralmente na cor vermelha, preta e branca. No início do século XX, as capulanas indicavam posição social pela diferenciação de cores. Elas contam histórias de diversos momentos na vida dos moçambicanos. Apesar de não terem origem em Moçambique, trata-se de um tecido simbólico, sinônimo de respeito, que são levadas para festas, trabalhos domésticos, grandes viagens e cerimônias fúnebres. A capulana é um elemento vivo para a compreensão da história de Moçambique, em especial da mulher moçambicana, que exerceu um papel fundamental na sua construção como objeto de identidade do país e na transmissão oral sobre a importância da capulana às gerações mais novas, ensinando-lhes o seu papel e significado enquanto comunicação e definição de *status* e poder.

As cerimônias fúnebres no norte de Moçambique ocorrem no contexto da religião islâmica. No Islam, a morte é vista como passagem de uma vida para outra, por isso o corpo deve ser preparado, lavado por mulheres se for feminino e por homens se for masculino. As pessoas que lavam os corpos devem ser experientes, e essas experiências são transmitidas na *madrassa*, a escola corânica. Para participar de um ritual fúnebre é necessário ter vivenciado ritos de iniciação⁶ locais. O transporte do corpo até o cemitério é realizado por homens (ASSUNÇÃO & AIÚBA, 2017).

Nesses rituais fúnebres, as capulanas mais usadas são chamadas *macumis*, feitas de duas ou três capulanas costuradas, dando assim grandes dimensões ao tecido. Na Ilha de Moçambique, para fazer os *macumis*, são usados os *kissambis*, que são capulanas de fios tingidos, formando padrões geométricos coloridos. São usados três *macumis* para a lavagem do corpo. O corpo é enrolado no primeiro *macumi* e lavado com o tecido, para que não seja visto e para que não haja qualquer contato. O *Xehe Jirám Ramisse Mustafa*, da mesquita de Nampaco, em Nampula, recomenda usar luvas e não tocar nas partes íntimas, para prevenir doenças. Depois da limpeza do corpo, realiza-se a limpeza abdominal, na qual são retiradas as excreções e, em seguida, tapam-se o nariz e ouvidos com algodão. Depois de limpo, o corpo é enrolado com três capulanas brancas chamadas *santa*, *essanta* (em emakhuwa) ou *cafán* (em árabe) e amarrado com três fitas igualmente de capulana branca, uma nos pés, uma no meio do corpo e outra na cabeça – essas fitas são chamadas de *páfuta* (ASSUNÇÃO & AIÚBA, 2017).

Depois de todo o processo de preparação, o corpo é colocado na *djanaiza*, uma espécie de maca usada para o transporte do corpo ao cemitério. Na hora do enterro, são utilizados mais quatro *macumis* para proteger o corpo de olhares. Depois do *Swali de Djanai* ou *Salatul Janaza*, última oração antes do sepultamento, quatro homens adultos carregam a *djanaiza*. Capulanas, *macuti* (folha de palmeira) e água são elementos transportados pelos homens mais jovens, mas que já tenham passado pelo rito de iniciação. O líder *Xehe* convoca até 7 membros da família para entrarem na cova a fim de receberem o corpo – esta é alargada anteriormente para que as pessoas da família entrem ali. São retiradas as capulanas do corpo do/da falecido/a, com cuidado para que ninguém veja o corpo nu, que é depositado diretamente na terra. Também são retiradas a capulana do corpo e o algodão dos ouvidos e nariz, além das fitas. Depois de o *macuti* ser colocado no corpo, aplica-se uma camada de terra molhada para protegê-lo; todas as pessoas presentes jogam um pouco de terra sobre o corpo e, por último, o *Xehe* joga a água que fora levada num recipiente e faz orações denominadas *Duás* (ASSUNÇÃO & AIÚBA, 2017).

Após o sepultamento, as pessoas geralmente vão para a casa da pessoa morta e ali aguardam durante três dias. Após isso, as mulheres são levadas ao cemitério para conhecer o túmulo. Nesse período, as mulheres dormem dentro da casa da mulher que perdeu um ente querido/a (são mulheres que pertencem a família do/da falecido/a) e os homens dormem do lado de fora da casa, no quintal ou na varanda. Depois de sete dias,

todos voltam a sua vida normalmente e se reúnem depois de quarenta dias; além das orações, é realizado um banquete para os/as presentes e assim encerra-se o luto da família. (ASSUNÇÃO & AIÚBA, 2017).

Atualmente, uma mala cheia de capulanas ainda é uma das maiores heranças que a mãe pode deixar para a filha, além de lhe ensinar sobre seus usos. Em cada geração, a capulana é reinventada e adaptada às necessidades do momento. Os nomes das capulanas geralmente são atribuídos pelas mulheres, de acordo com a cerimônia de seu uso, seus desenhos e momento histórico da vida (MACUÁCUA, 2017; ASSUNÇÃO, 2023). A capulana de *kulrula* (vitória) foi determinada assim após um projeto de *xitique*⁷ ter vingado. Há uma crença de que a capulana como adorno tem um significado cultural relevante na cerimônia de libertação dos espíritos de qualquer que seja a enfermidade. Nesse processo de libertação são usados ovos, extrato de animais e plantas no corpo do/a paciente; uma capulana é trajada tanto pelo/a curandeiro/a quanto pelo/a paciente. Ao retirá-la, obtém-se a cura. O processo de libertação é realizado à margem de um rio, com um cabrito degolado e o/a paciente coberto/a com o sangue do animal e o conteúdo do seu bucho – o sangue tem a função de purificar a pessoa (MACUÁCUA, 2017).

A pesquisa de Assunção (2019) dialoga com a pesquisa de Macuácuá (2017), pois traz o uso da capulana ligado a cerimônias e ritos de iniciação, como a chegada da primeira menstruação, marcando a passagem de um período do desenvolvimento a outro. Assunção (2019) afirma que as crianças brincam com as capulanas e aprendem sobre seu sentido e seus segredos somente após o rito da primeira menstruação e os ritos de enunciação.

Os significados da capulana também são extraídos pela cor. A cor preta é usada por médicos tradicionais com espírito forte e com experiência na medicina tradicional; a branca é usada para simbolizar a paz e apaziguar conflitos, brigas, traições conjugais e doenças espirituais; a verde traz esperança para que haja harmonia familiar. Existem capulanas com padrões usados por médicos (curandeiros) e outras feitas com desenhos representando leões e cobras pintados com vermelho e preto num fundo preto e branco. Exemplo de significado de desenho: se no padrão tiver uma cobra, significa que o médico usa gordura e pele de cobra na cura de algumas doenças, como dor de ouvido. Quando o padrão mostra um leão, símbolo de guerra, o médico sente-se protegido para defender-se dos espíritos maus e preparado para lidar com doenças espirituais. Os tecidos também podem ser usados como mensagens educativas, campanhas eleitorais, como elemento de persuasão, causas e campanhas sociais, como as relativas a AIDS, malária e cólera (MACUÁCUA, 2017).

Por sua vasta combinação cromática e formal, as capulanas, silenciosas, são visíveis nas esferas sociais, políticas e individuais de Moçambique, suportando um simbolismo que é lido localmente. Por meio de suas cores, dos seus usos e das suas estampas, as capulanas representam uma nação, grupos distintos ou regiões, são instrumento de negociação e transmitem significados de hábitos e costumes, revelando-se símbolo de riqueza

ou demonstrando intenções, refletindo um acontecimento social ou histórico (MACUÁ-CUA, 2017, p. 21). A pesquisa de Macuá-cua (2017) registra a extrema relevância dos usos e significados que estão em torno do objeto iconográfico capulana. Sem dúvida é um material didático-pedagógico riquíssimo, cabendo à tarefa docente adaptá-lo ao conteúdo da aula e, com isso, contribuir para que o ensino e a aprendizagem rompam com os padrões eurocêntricos, conheçam, respeitem e valorizem a cultura africana e afro-brasileira, podendo contribuir no combate ao racismo.

Regiane Souza (2021) considera o tecido capulana como um patrimônio material e imaterial de Moçambique, porque tem valor histórico-cultural e simbólico muito forte e dialoga com a história do local e com estruturas de poder. Falar da capulana não é apenas falar de moda, mas de identidade e pluralidade cultural.

Na antiga capital Lourenço Marques, atual Maputo, em pleno período colonial, as capulanas se tornaram um símbolo de separação, uma forma de diferenciar nativos/as, como barreiras invisíveis que dividiam Lourenço Marques e a Ilha de Moçambique em duas partes: em Lourenço Marques, Xilungwine, vista como cidade branca, viviam os/as portugueses/as, e nativos/as precisavam ter um passe que lhes permitisse circular, e na Ilha havia a divisão entre cidade de pedra e cidade de Makuti (ZACARIAS & SOUSA, 2022).

No Brasil, as capulanas vieram com as escravizadas oriundas de Moçambique e Angola, entre outros países, que reinventaram seu uso por causa da escassez de materiais necessários para tecê-la. Além disso, esses tecidos fazem parte de um processo de construção social, identitário e imagético, e quando usados pela população negra representam uma forma de resgate da ancestralidade, ato político e uma conectividade com a África, independentemente do país em que forem usadas (SILVA, 2020, p. 54). As capulanas foram abraçadeiras, ressignificadas e reinventadas, sendo vendidas por metro, enquanto em Moçambique são vendidas peças inteiras, chamadas *wax*. Nessas peças, o tecido equivale a três panos de capulanas juntas. No Brasil, as artistas pretas Adriana Paixão, Débora Marçal, Flávia Rosa e Priscila Obaci, da *Cia de Artes Negras*, atuam e promovem arte, reflexões, cultura negra e empoderamento da mulher negra a partir de capulanas, desde 2007, e já fizeram algumas incursões em Moçambique (SILVA, 2020).

Ademais, no Brasil há a comercialização de *wax* ou capulanas em forma de brincos, colares, vestidos de noiva, vestidos sociais, camisas, anéis, almofadas, carregadores de bebê, entre vários outros produtos. Hoje existem feiras, eventos e exposições voltadas à cultura negra, que reúnem empreendedores/as nacionais e internacionais. No ano de 2019, essas feiras completaram dezoito anos de existência, acontecendo nos estados do Maranhão, Pernambuco, Alagoas, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Distrito Federal, reunindo mais de 170 mil pessoas e movimentando cerca de R\$ 5,5 milhões em vendas. Setecentos/as expositores/as divulgaram seus produtos na feira e no *Afrolab*, um programa de apoio e promoção do afroempreendedorismo (SILVA, 2020).

Em Moçambique, as capulanas classificadas por vendedores/as como originais são as mais caras, pois vêm do Mali, da Nigéria, mesmo que fabricadas pela empresa holandesa Vlisco; compradores/as não se preocupam com a origem dos tecidos (ASSUNÇÃO, 2018). A seguir, uma imagem de capulana moçambicana.

Figura 02: Capulana moçambicana



Fonte: Disponível em: <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/->>. Acesso em: 20jun. 2023.

Na Figura 02 observamos, no primeiro plano, uma mala, que é usada para transportar as capulanas. Se olharmos atentamente, veremos que todas as imagens nos tecidos apresentam corpos negros que dialogam com costumes e tradições africanas destacadas nas mais diferentes linguagens artísticas: corpos que sugerem a dança e instrumentos musicais de origem africana, como o atabaque. As imagens carregam narrativas que nos levam à valorização e ao respeito da cultura africana.

A pesquisa de Meneses (2003) amplia o significado iconográfico da capulana, trazendo algumas mensagens retiradas dos tecidos, como: ‘nunca digas mal do crocodilo se ainda vais atravessar o rio’; ‘o amor é uma flor que não precisa de sol’; ‘não culpe os outros pelos problemas que tu mesmo criaste’. Os tecidos também podem trazer mensagens populares como: ‘Viva Moçambique!’ ou mensagens didáticas, por exemplo, sobre o consumo da batata-doce atrelado à vitamina C, ou mesmo mensagens de luta e alerta contra as cheias que afetam periodicamente Moçambique. Na sequência, mais uma representação visual da capulana que nos instiga à produção de significados.

Figura 03: Capulana com a representação de Josina Machel



Fonte: Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/cintiabarenho/11863455306/>>. Acesso em 08 jun. 2023.

Na Figura 03 temos, em primeiro plano, a imagem da heroína Josina Machel. Ela lutou pela independência de Moçambique e pelos direitos de as mulheres participarem da luta pela libertação do país e pela participação ativa delas na política. Josina nasceu em 10 de agosto de 1945, na província do sul de Inhambane. Diferentemente dos costumes da época, a família de Josina a incentivou nos estudos; ela se tornou politicamente ativa nos grupos de estudantes e foi membro de uma célula secreta da Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO. Trata-se de um partido político fundado na Tanzânia, em 1962, com a finalidade de lutar pela independência de Moçambique do domínio português. Josina Machel chegou à FRELIMO em 1965, onde treinou e fez parte do destacamento feminino, tendo sido extremamente dedicada à luta pela libertação de Moçambique.

Faleceu aos 25 anos, no dia 07 de abril de 1971, data no qual passou a ser celebrado o Dia da Mulher Moçambicana (SOUSA, 2018). Nesse dia acontece um evento de manifestação política, e as mulheres vão às ruas para comemorar a emancipação do povo, lembrando a heroína Josina Machel como símbolo de força e resistência feminina (SOUZA, 2021). Assunção (2019) destaca que é comum usar capulanas representando Machel nessa data.

A capulana é o símbolo nacional da mulher moçambicana e da mulher *macua*, pois foram as primeiras a usarem-na, e por isso são consideradas as 'donas das capulanas'. Só depois o tecido se espalhou por todo território moçambicano, primeiro na província de Nampula e depois em direção ao sul. Atualmente a capulana é um produto de exportação (ASSUNÇÃO & AIÚBA, 2017; ASSUNÇÃO, 2018). Segundo Assunção e Aiúba, "a capulana, por suas múltiplas formas de amarrar, indica proveniências e status das mulheres, como um 'sotaque' corporal" (ASSUNÇÃO & AIÚBA, 2017, p. 112).

Ao fundo da imagem (Figura 03) da capulana que estampa Josina aparecem alguns grafismos africanos. Na parte superior há o símbolo da Organização das Mulheres de Moçambique – OMM, com duas mulheres, uma delas segura uma espécie de machado, fazendo uma alusão à luta contra o colonialismo e à participação de mulheres na sociedade.

Destarte, a capulana contendo a imagem de Josina traz a história da África, da OMM, da FRELIMO e, especialmente, da participação da mulher para a liberação de seu país, consagrando a identidade da heroína na construção da narrativa de luta de Moçambique; por isso, o pano com a imagem da mulher heroína é um material pedagógico relevante para se ensinar e aprender aspectos significativos de uma parte da África portuguesa e da cultura africana. A produção de significados é complexa e envolve fatores artísticos, culturais, políticos, sociais e econômicos, portanto, esse artefato visual oferece um rico material para se trabalhar na Educação Básica. Durante a luta anticolonialista, várias mulheres participaram da FRELIMO vestindo capulanas. Com isso, percebemos o legado cultural produzido por seu uso atrelado a significados simbólicos relacionados ao tempo e espaço (SILVA, 2008).

Outrossim, Hall explica que a identidade está em permanente processo de mutação ou transformação (HALL, 2006, p. 38-39). A cada dia construímos nossa identidade, visto que não é somente algo interior, mas que o exterior contribui para a construção dessa identidade. Essa teoria corrobora o conceito de construção de identidade pensado por Zygmunt Bauman (2005), ao argumentar que o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, são negociáveis e revogáveis, norteados pelos caminhos que o ser humano percorre e as maneiras como age.

O conceito de identidade formulado por Hall (2006) é vislumbrado na identidade cultural incorporada nos usos e costumes da capulana, por representar um elemento significativo na cultura moçambicana. A capulana dignifica a mulher, a faz pertencer a uma cultura, ao saber de um povo. Por fim, no processo de ensino e aprendizagem acerca da cultura africana no espaço da sala de aula, podemos inserir aspectos significativos da

identidade africana, a fim de possibilitar às populações negras uma reconstrução identitária positiva, abandonando o colonialismo que ainda insiste em habitar as mentes dominadoras.

Da mesma forma, bel hooks (2013) denuncia:

Ciente de que vivemos numa cultura de dominação, me pergunto agora, como me perguntava há mais de vinte anos, quais valores e hábitos de ser refletem o meu/nosso compromisso com a liberdade. Olhando para trás, vejo que nos últimos vinte anos conheci muita gente que se diz comprometida com a liberdade e a justiça para todos; mas seu modo de vida, os valores e hábitos de ser que essa gente institucionalizada no dia a dia, em rituais públicos e privados, ajuda a manter a cultura da dominação (hooks, 2013, p. 41-42).

hooks (2013) reflete sobre o trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem, questionando ações, hábitos e valores que ainda integram rituais hegemônicos nos espaços públicos e privados, para combater a cultura da dominação. Por esse motivo, trabalhar a cultura africana na sala de aula é um ato de resistência e transgressão, pois é uma forma de romper com um ensino orientado exclusivamente pelo eurocentrismo e respaldado na cultura de dominação. A capulana, assim, é um conteúdo relevante, contra hegemônico de resistência para representar a cultura africana. Luciane da Silva (2008) destaca que o uso das capulanas não está restrito à população negra, pois é um ícone cultural, e todas as pessoas podem usá-la de diversas formas.

Para instigar o/a leitor/a, sugerimos um documentário lançado em 2014, intitulado *Na dobra da capulana* dirigido por um e uma cineastas de Moçambique, Isabel Noronha e Camilo de Sousa, o filme evidencia aspectos culturais dos usos da capulana, narrando os costumes, as tradições e os significados para as mulheres de Moçambique. José de Souza Lopes (2016) considera o documentário revelador do universo feminino ao apresentar situações e narrativas de mulheres moçambicanas sobre o uso das capulanas e seus significados. O documentário tem cerca de 30 minutos de duração e discute o sentido de ser mulher em diferentes épocas, ligadas entre si pelos traços, cores, padrões, desenhos, dizeres e nomes de cada capulana.

Nesta investigação, portanto, percebemos a produção de significados que envolvem o uso das capulanas. São produções repletas de imagens e cores que expressam momentos que marcaram a vida de cada uma das mulheres, evidenciando o contexto de produção, a circulação social e familiar e a expressão política e histórica na qual estão inseridas. Trata-se, portanto, de um artefato cultural e artístico que pode ser utilizado por toda a sociedade.

Considerações finais

Consideramos que a capulana representa a identidade feminina de Moçambique, embora não seja usada somente por mulheres e nem somente nesse país. O tecido capulana é, muitas vezes, cortado e comprado conforme o tamanho da mulher e o tipo de uso desse artefato. Sua arte visual e cultural é cheia de significados, produzidos pelo olhar e pela experiência do/da espectador/a que carrega consigo uma representação simbólica da mulher africana. Por isso, consideramos relevante que os/as educadores/as trabalhem com a História Afro-Brasileira e Africana e com a representação cultural do tecido capulana como objeto artístico no espaço escolar. Esse artefato cultural tem um potencial pedagógico como material didático que pode ser pesquisado, lido e analisado de diferentes formas. Assim, os/as docentes cumprirão a Lei 10.639/03 e contribuirão para que a educação formal deixe de ensinar, exclusivamente, a cultura hegemônica e eurocêntrica, para incluir uma produção cultural historicamente silenciada no espaço escolar.

Logo, discutir sobre a origem, a história e a produção de significados da capulana é conhecer como se forma a identidade da mulher moçambicana e reconhecer que esse artefato visual e cultural é constituído de histórias, narrativas pessoais, sociais, políticas, religiosas e um excelente material didático-pedagógico.

Consideramos, portanto, de extrema relevância promover uma educação antirracista na Educação Básica, abordando conteúdo do currículo por meio da linguagem visual e iconográfica da capulana. Reconhecemos nela um rico significado cultural, que amplia os nossos conhecimentos sobre alguns costumes dos povos africanos que as populações negra e branca brasileiras precisam conhecer para compreender as raízes da nossa História. Por fim, sugerimos mais pesquisas sobre essa temática, pois em nossa busca bibliográfica constatamos que elas são poucas.

Recebido em: 26/06/2023; Aprovado em: 19/10/2023.

Notas

- 1 Samora Machel foi o primeiro presidente de Moçambique após sua independência em 1975.
- 2 País africano cujo nome pode ser escrito Zimbábue, Zimbabué ou Zimbabwe.
- 3 “Vários autores, entre eles Jung, Chevalier e Gheerbrant, Samuels, Shorter e Plaut, oferecem-nos auxílio para o entendimento do conceito de mandala, que pode ser compreendida como círculo mágico, símbolo do centro, da meta e do si-mesmo, enquanto totalidade psíquica, centralização da personalidade e produção de um centro novo nela” (SOUSA, 2012, p. 25).

- 4 Ideogramas/símbolos do povo Ashante, da África Ocidental, confeccionados em madeira ou ferro e carimbados em tecidos, objetos etc (CARMO, 2016).
- 5 *The capulana is traditionally adorned with variety of significances assigned throughout the time and as a representative element of a local culture. How people use and bind the capulana, will account for their ethnicity and state of origin, whether they are from the North, South or the Centre point of Mozambique. There are codes of using the capulana and it is in fact a way of learning ethics and social rules. The capulana has a strong significance for different women, especially the elderly ones, because it dignifies a Mozambican woman and it is also more than just a textile piece for them. Unfortunately, the young girls are less interested in engaging in the historical value and significance of the capulana, because it is at some point perceived as unfashionable. The elderly women, find it challenging to emphasize the manner of the use of the capulana and how to bind them according to the cultural values and traditions set by the society.* (MATUSSE, 2020, p.05).
- 6 Os ritos de iniciação são realizados para ensinar como é o uso da capulana e preparação para menstruação e para cerimônias fúnebres (ASSUNÇÃO, 2018).
- 7 “Os xitiques, por sua vez, são associações rotativas de crédito e poupança, sobretudo, entre mulheres, nas quais se cria uma ‘caixa comunitária’, e cada pessoa contribui com um valor estipulado. A cada vez, uma pessoa ‘come’, ou seja, retira todo o dinheiro da caixa para comprar algo de que necessita. Nos dias da entrega do dinheiro é comum que se realizem festas, e que as mulheres vistam a mesma capulana para celebrar. Há diversas variações nos xitiques, podendo ser também uma espécie de poupança comunitária na qual a pessoa leva o dinheiro e depois devolve com um valor adicionado (sem que os ‘juros’ aumentem, no entanto). Mesmo que a grande maioria da população de Nampula não tenha conta bancária e não participe do mercado formal, seria limitante pensar essa prática como apenas ‘substitutiva’ das práticas individualizadas dos bancos. Além dos aspectos de sociabilidade, ajuda mútua etc., os grupos que se constituem requerem confiança e compromisso por parte de quem participa” (ASSUNÇÃO, 2018, p. 80).

Referências

ASSUNÇÃO, Helena Santos & AIÚBA, Aiúba Ali. Capulanas e Macuti - camadas de tecidos, folhas e histórias. *Revista Cadernos de Campo*, Araraquara, n.23 jul./dez., 2017, p. 101-124.

ANGELO, Thamires Pessanha. A Capulana: Um Corpo Presente em Moçambique. *Anais 44º encontro anual da ANPOCS, GT31 Objetos, coleções, heranças e memórias*, 2020.

ASSUNÇÃO, Helena Santos. *Falar e guardar segredo: as capulanas de Nampula (Moçambique)*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2018.

ASSUNÇÃO, Helena Santos. Batuques e Segredos: as Capulanas nos Ritos de Iniciação Femininos na Ilha de Moçambique. In: FONSECA, Mariana Braks & OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli de (Orgs.). *Áfricas e suas Relações com Gênero*. Rio de Janeiro: Edições Áfricas, /Ancestre. 2019. p. 138-137.

ASSUNÇÃO, Helena Santos. Dar a ver o indizível: as capulanas no norte de Moçambique. *Revista Antropologia*, São Paulo, v. 66, 2023, p. 01-19.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myrian Ávila; Eliane Lourenço de Lima Reis & Cláudia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, UFMG, 1998.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 09 de dezembro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 14 jul. 2021.

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, 2004.
- CARMO, Eliane Fátima Boa Morte. *História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra*. Dissertação (Mestrado profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2016.
- DIAS, Vera Lucia Catoto. *Capulanas nas Salas de Aula: os sentidos na formação de educadores(as) em Moçambique*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaide La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Trad. Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PuC-Rio: Apicuri, 2016
- hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- IMBROISI, Renato. *Países espelhados objetos, imagens, sabores, memórias: encontros culturais entre o Brasil e nações africanas de Língua Portuguesa*. Projeto Instituto Colibri e Instituto Renato Imbroisi Equipe de Criação. Sesc, São Paulo, 2020.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LOPES, José de Souza Miguel. Cinema de Moçambique no pós-independência uma trajetória. *Revista brasileira de cinema e audiovisual*. v.05, n. 02, jul-dez, 2016. p.01-30.
- LUCAS, Sofia Leonor Vilarinho. Capulana: para uma abordagem étnica ao designer de moda sustentável? *Revista Convergências-Revista de investigação e ensino de artes*, 2015. p. 01-08.
- MACUÁCUA, Henriqueta Armando. *Análise Simbólica e Redesign da Capulana em Moçambique*. Dissertação (Mestrado em Design de Moda) - Universidade da Beira Interior Faculdade de Engenharia, Covilhã, Portugal, 2017.
- MATUSSE, Sidónio. Apresentação. In: BIANCO, Corina Del. *Capulanas*. Maputo: Mozambique, 2020. Disponível em: https://re.public.polimi.it/retrieve/e0c31c10-41a9-4599-e053-1705fe0aef77/2020_CAPULANAS_Corinna%20Dle%20Bianco.pdf p. 01-26.
- MENESES, Maria Paula G. As capulanas em Moçambique-descodificando mensagens, procurando sentido nos tecidos. In: GARCIA, Regina Leite (Org). *Método, Métodos, Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- NORONHA, Isabel & SOUZA, Camilo de. *Na dobra da capulana*. Documentário. 30'. MOCIK. Moçambique, 2014. Disponível em: <https://youtu.be/QRmtwtE_N6M?si=ow4-w58ATS3hjycJ>. Acesso em: 29 out. 2023.
- SANTOS, Denise dos. *Baú de Capulanas: utilização da capulana na construção de um material didático sobre o feminino em Moçambique*. Dissertação (Mestrado em História da África) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- SANTOS, Telcinia. *Capulana: um tecido carregado de história*. 2015. Disponível em: <<https://www.conexaulusofona.org/capulana-um-tecido-carregado-de-historia/>>. Acesso em 21 set. 2021.

SILVA, Luciane da. *Trilhas e Tramas; percursos insuspeitos dos tecidos industrializados no continente africano: a experiência da África Oriental*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2008.

SILVA, Roseany Maria da. *Iqhiya: Turbantes e tecidos conectando mulheres negras*. Brasil, África do Sul e Moçambique. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOUSA, Maria Daniela Pereira de. *Mandalas ou círculo mágico uma abordagem em contexto educativo*. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

SOUSA, Gloria. *Josina Machel: A Combatente Pela Liberdade em Moçambique*. 2018.
Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-002/josina-machel-a-combatente-pela-liberdade-de-mo%C3%A7ambique/a-43022663>>. Acesso em 08 set. 2021.

SOUZA, Regiane Marques. Capulana e a moda de Moçambique. *Revista eletrônica discente História.com*. v 07, n. 14, UFRB, Cachoeira, BA, 2020, p. 75-86.

VILARINHO, Sofia Leonor Vilarinho. *Capulana in a D4S perspective: Identity, tradition, and fashion- able challenges in the 121 st century*. Tese (Doutorado em Design) - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2019.

ZACARIAS, Wacy & SOUSA, Djamila de. Caminhos tecidos. *Laje*, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia - UFBA, v.01, 2022, p. 290- 305.

Pela janela da minha casa: *experiências de ações curriculares com as artes na pandemia*

Through the window of my house:
experiences of curricular actions with arts during the pandemic

Por la ventana de mi casa:
experiencias de acciones curriculares con las artes durante la pandemia

🔗 RAFAELA RODRIGUES DA CONCEIÇÃO*

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

🔗 ROBERTA GUIMARÃES TEIXEIRA**

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

🔗 TALITA DOS SANTOS MALHEIROS GREGORIO***

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo é a junção das narrativas de três educadoras/pesquisadoras acerca de ações curriculares com as artes durante o período pandêmico (2020-2022). Com foco nas ‘*prácticasteorias*’¹ de criação e uso, objetiva mostrar a potência das artes e dos artefatos culturais no ‘*fazerpensar*’ o currículo escolar para além de fundamentalismos pedagógicos, regulações e normatividades. Trazendo conversas e experimentações com arte como método de trabalho, percebemos que a criação de afetos não tem fronteiras virtuais ou físicas. Seu resultado é evidenciar o potencial criador nas adversidades, no conflito entre virtual e real, isolamento e liberdade. As experiências contam que,

* Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede particular de ensino e no Colégio Pedro II. *E-mail:* <prof.rafaelarodrigues@gmail.com>.

** Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora na Prefeitura Municipal de Nilópolis e no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* <robegui@gmail.com>.

*** Mestre em Educação e professora de Artes Visuais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. *E-mail:* <tatamalheiros@yahoo.com.br>.

independentemente dos caminhos e ambientes, a arte potencializa modos de *'fazerpensar'* os currículos.

Palavras-chave: Pandemia. Currículos. Redes educativas. Artes. Criações.

ABSTRACT: This article is the combination of the narratives of three educators/researchers about curricular actions with arts during the pandemic period (2020-2022). Focusing on the *'practicaltheories'* of creation and use, it aims to show the power of arts and cultural artifacts in *'makingthinking'* the school curriculum beyond pedagogical fundamentalisms, regulations and norms. By bringing conversations and experiments with art as a working method, we realize that the creation of affection has no virtual or physical borders. Its result is to highlight the creative potential in adversity, in the conflict between virtual and real, isolation and freedom. Experiences tell us that, regardless of the paths and environments, art enhances ways of *'makingthinking'* curricula.

Keywords: Pandemic. Curricula. Educational networks. Arts. Creations.

RESUMEN: Este artículo es la confluencia de las narrativas de tres educadores/investigadores sobre acciones curriculares con las artes durante el período pandémico (2020-2022). Concentrándose en *'prácticasteorías'* de creación y uso, tiene como objetivo mostrar el poder de las artes y los artefactos culturales en el *'hacerpensar'* el currículo escolar más allá de los fundamentalismos pedagógicos, regulaciones y normas. Al traer conversaciones y experimentos con el arte como método de trabajo, nos damos cuenta de que la creación de afecto no tiene fronteras virtuales ni físicas. Su resultado es resaltar el potencial creativo en la adversidad, en el conflicto entre lo virtual y lo real, el aislamiento y la libertad. Las experiencias nos dicen que, independientemente de los caminos y entornos, el arte potencia las formas de *'hacerpensar'* los currículos.

Palabras clave: Pandemia. Currículos. Redes educativas. Artes. Creaciones.

Introdução

Começamos este artigo com uma poesia escrita pela amiga e pedagoga Denise Cruz Candido Miranda de Souza (2021), da rede pública de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis, fazendo lembrar o tempo da pandemia da Covid-19 no Brasil e no mundo:

*Pela janela da minha casa
Observo o mundo e suas transformações
Pela janela do meu espelho
O mundo interno, redescubro
E me reinvento em meio às
minhas emoções.*

*Mais que um novo tempo,
Uma NOVA ERA se anuncia!
À medida que aprendemos
A lidar com um novo e inesperado dia a dia.*

*Ver o tempo cronológico em outra proporção
E o espaço sendo recriado em um novo chão
Que ora concreto, ora virtual
Faz do que é distante, mais perto
Faz do que é estranho, outra forma de ser real*

*Recriar é preciso!
Amar é preciso!
Esperançar é preciso!
Nada de buscar um “novo normal”
Esperançar o “novo”, já basta, é este o ideal!*

*Esperançar uma humanidade recriada
Na solidariedade, na vida compartilhada
Em que a natureza é mãe
O outro é irmão
E celebrando as diversidades
Todos se deem as mãos!*

*Há coisa mais linda
do que ensinar a esperançar?
Só se ensina a esperançar,
esperançando.
Como se ensina a amar,
amando.*

*Que seja papel de toda e qualquer escola
Do “por vir” ao agora*

*Direitos totalmente fundamentais ensinar:
“toda pessoa tem direito de esperar” e...
“toda pessoa tem o direito de conseguir respirar”.*

*Que a vacina nos traga a cura,
E que venha acompanhada de cuidado e ternura.*

Denise Cruz Candido Miranda de Souza, (2021).

Março de 2020. A pandemia chegou, e com ela o isolamento social se tornou necessário. Afastamo-nos presencialmente dos trabalhos, das ruas, das famílias, das diversões ao ar livre, das rotinas. Acostumamo-nos a usar as janelas – reais e virtuais – para tentar respirar um pouco em meio ao caos.

Ficamos muito mais atentos às imagens, sons e sentimentos que nos rodeavam cotidianamente em casa e a cada demanda de trabalho, estudo e diversão. “Muitas e novas demandas nos foram impostas e tivemos que reaprender hábitos que nos eram comuns” (MALHEIROS, 2023, p. 34). Reconfiguramos nossa forma de lidar com o mundo e nos conectamos com outros desenhos de vidas e de redes, e sem esperar ou planejar de antemão passamos a consumir, criar, divulgar e circular uma nova cultura cibernética.

Nos colocamos em múltiplas dimensões nos *‘espaçostempos’* em que a relação presente, passado e futuro, presença e física e virtual se confundiam, no sentido de fundir-se, e já não nos darmos conta do *‘tempoespaço’* em que nos encontrávamos.

Nas contingências do presente, as escolas e as universidades são *‘espaçostempos’* que se dobram entre o corpo-presença-física e o corpo-presença-virtualizada. Nossos corpos estão ali, no pátio, nas salas, mas também em outros lugares, gravitando no ciberespaço que transborda pelas ruas, pelas casas, pelos escritórios e, claro, pelas salas de aula. [...] Existir hoje em dia é estar multiplicado em *‘tempoespaços’* praticados como extensão da vida; é frequentar encruzilhadas convencidos da não fixidez, pois fascinados com as possibilidades do devir (NOLASCO-SILVA & LO BIANCO, 2021, p. 11).

A percepção de tempo pareceu ter se perdido momentaneamente, nos tornando absorvidas por ele, navegando entre ele, ao participarmos de encontros em que a instabilidade da internet causava *delays* de som e imagem, e a possibilidade de estar em múltiplos espaços e revisitar o encontro depois que ele se esvaziava. Os *‘espaçostempos’* *‘praticadospensados’* trouxeram inquietações e evidenciaram outras potências de criação.

Em meio a esse contexto desafiador, as artes e os artefatos culturais se revelaram como práticas vitais, necessárias e urgentes durante a pandemia. Esses artefatos se revelaram como narrativas, criações, autorias, diálogos e experiências coletivas, ultrapassando os *‘espaçostempos’* escolares, criando novos *‘conhecimentossignificações’* curriculares e ampliando as redes educativas que formamos e somos formadas (ALVES, 2019). Em constante movimento e articulação, nossas redes adquiriram novas disposições, incorporando novas poéticas cotidianas.

Por meio dos filmes, ilustrações, gravuras, livros infantis, podcasts e diversos outros artefatos culturais, outras e novas dimensões estéticas, éticas, políticas e sensíveis foram permitidas e facilitadas, desafiando as fronteiras convencionais entre as disciplinas. Outras *'prácticasteorias'*, *'saberesfazeres'*, maneiras de viver e de se relacionar com mundo foram estabelecidas junto com a pandemia.

Com tudo isso, experienciando com maior intensidade, o que já sabíamos: a partilha do sensível se movimenta pela necessidade das artes, que nos trazem possibilidades de relações mais humanas, agudizando nossos sentidos de comunidades: familiar, com as fotografias e as narrativas de histórias de “antes”; escolar, com buscas coletivas nas dificuldades de manipular artefatos que ignorávamos, que nos foram trazendo, músicas e mostras de artes visuais, permitindo experiências éticas, estéticas e políticas (ALVES *et al.*, 2021, p. 160).

Portanto, a palavra que marcou os anos letivos de 2020, 2021 e 2022, foi RECRIAÇÃO. Recriamos modos de ser, agir e pensar. Enquanto os corpos foram forçados ao emparedamento, desemparedamos as mentes. Nada em nossas diversas histórias pessoais e profissionais pode ser comparado ao que vivemos até então. Foram muitas e muitas as *'aprendizagensensinos'*, as apostas e principalmente as (re)descobertas. No início de 2022 a situação mundial ainda era pandêmica, de incertezas e mortes, tanto quanto de esperanças e novos recomeços.

Nesse sentido, que as palavras de Paulo Freire sejam a nossa meta principal: “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2003, p. 61). E que nossa fala de cuidado com o/a outro/a seja a continuidade da nossa prática, garantindo assim a própria existência humana. Com isso, daremos destaque neste artigo às *'prácticasteorias'* de criação e uso das artes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior, com foco em narrativas autobiográficas². São ações curriculares que articulam os tantos *'dentrofora'* das escolas, que instauraram novos processos de criação e resistência necessárias ao viver cotidiano.

As redes educativas que nos formam e formamos

Em nosso grupo de pesquisa entendemos as redes educativas como *'prácticasteorias'* que permeiam a vida e as ações cotidianas desde que nascemos. Essas redes que nos formam e nas quais nos formamos são impregnadas de *'práticas'* que nos movem constantemente e que são necessárias ao nosso viver e agir no mundo, na mesma medida em que criam formas de pensamento que podemos chamar de *'teorias'*. Assim, compreendemos esses movimentos articulados entre si, acontecendo junto – ao contrário dos posicionamentos rígidos e isolados entre a prática e a teoria –, como movimento de dualidade e dicotômico. Para nós, não é possível ter prática sem teoria e teoria sem prática,

por isso trazemos a expressão *'praticantespensantes'*³ em nossas pesquisas e entendemos que ela permeia qualquer ação humana. Conversamos acerca dela como:

das *'prácticasteorias'* da formação acadêmico-escolar; das *'prácticasteorias'* pedagógicas cotidianas; a das *'prácticasteorias'* de criação e "uso" das artes; das *'prácticasteorias'* das políticas de governo; das *'prácticasteorias'* coletivas dos movimentos sociais; das *'prácticasteorias'* das pesquisas em educação; das *'prácticasteorias'* de produção e "usos" de mídias; das *'prácticasteorias'* de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas (ALVES, 2019, p. 115).

Todas essas redes são *'espaçostempos'* de articulação e criação de *'conhecimentossignificações'*⁴ que nos constituem como cidadãos/ãs, seres políticos/as, sociais, culturais, trabalhadores/as, educadores/as, estudantes. Com potências, direções e inter-relações diversas, deixamos marcas e somos marcados/as por todos aqueles/as com os/as quais nos relacionamos. Trata-se de processos de afetação (DELEUZE, 1980). E isso faz com que essas redes sempre estejam em movimento e mudança.

Com as *'prácticasteorias'* de criação e 'uso' das artes, foco deste artigo, podemos perceber o quanto a utilização de múltiplos artefatos culturais nas escolas se articula aos processos didáticos e se transforma em artefatos curriculares, criando escapes e linhas de fuga às barreiras disciplinares e aos controles normativos.

Em suas dimensões éticas, estéticas e políticas, as artes e os artefatos culturais são capazes de criar novos *'conhecimentossignificações'*, novas formas de existência e atos de resistência que se afastam dos consensos, beiram o inesperado e o não planejado. Outras poéticas com os cotidianos e *'fazeressaberes'* são apresentadas a todos/as nós, *'discentesdocentes'*. Desvios, encontros, atravessamentos, fissuras, travessias e travessuras ... novas formas de lidar e sentir o mundo são possíveis com as artes!

Portanto, serão apresentadas no decorrer deste texto, por cada uma das autoras, criações curriculares com as artes na Educação Infantil e no Ensino onde encontros, conversas, surpresas e inúmeras possibilidades serão reveladas em criações que se afastam de qualquer rigidez e inflexibilidade curricular.

Ações curriculares com as artes na Educação Infantil

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil têm como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo à criança os direitos de desenvolvimento e aprendizagem, sobre os quais as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em decorrência da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, em seu artigo 9º, item IX, ressaltaram que essas "promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura" (BRASIL, 2009); portanto, às crianças deve ser

oferecida uma gama muito grande de experiências com artes. Mas como fazer isso em tempos pandêmicos? Como propor ações curriculares com as artes na Educação Infantil, pelas quais as crianças possam se expressar por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando suas autorias – sejam elas coletivas ou individuais?

Um dos autores que chamamos como interlocutor nessa narrativa é Michel de Certeau. Nessa etapa da Educação Infantil, os estudos de currículo viabilizam o que acontece nas escolas, o sentido que elas têm na valorização nos/dos/com cotidianos. Nesse contexto, segundo esse autor, os conhecimentos ocorrem em diferentes contextos. O respeito à produção de cada escola e o respeito à elaboração das suas propostas pedagógicas define, por conseguinte, suas “feituas” e suas “artes de fazer” (CERTEAU, 1998), ou ainda, as práticas cotidianas são tecidas por meio de táticas. Comprendemos, contudo, que o currículo se ‘produz’ no dia a dia das relações entre *‘docentes discentes’*, praticado nos *‘espaçotempos’* e pelas múltiplas redes educativas que o compõem, sem negar a existência de mecanismos formais, como as normativas, que nos regem. Podemos com isso, outrossim, dialogar com Certeau quando ele trata de tática e estratégia:

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (...) pode ser isolado. A estratégia postula *um lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (...). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. (...) Chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manterem a si mesma, a distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Bullow, e no espaço por ele controlado. (...) em suma tática é a arte do fraco... (CERTEAU, 1998, p. 99-100)

As escolas legitimam seus cotidianos como tática, em meio a normativas vistas como estratégia, sem perder suas autonomias. Isso reverbera nas experiências aqui apresentadas de duas escolas públicas de Educação Infantil do município de Nilópolis, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, uma pré-escola e uma creche, que precisam ser contempladas em função do que foi produzido como “tessituras” e outras tantas “feituas”, por mãos e realidades tão particulares e singulares.

No início de 2021, ainda em pandemia e retomando aos poucos as atividades presenciais com escalonamento das turmas da pré-escola, apresentamos a professores/as dessa faixa etária um estudo da obra de Vik Muniz e uma ‘cineconversa’ acerca do documentário produzido pelo artista em 2010, chamado *Lixo Extraordinário*, atualmente exibido por serviço de *streaming*.

Vicente José de Oliveira Muniz, mais conhecido como Vik Muniz, nasceu em São Paulo em 20 de dezembro de 1961, mudou-se para Nova York, onde mora e trabalha até hoje. É artista plástico, escultor, usa diversos materiais para compor suas obras, que são fotografadas por ele mesmo. É um artista que tem uma produção fotográfica lindíssima e é pura inspiração para fotógrafos e artistas! Ele já trabalhou utilizando papel, geleia, molho de tomate, lixos, entre tantos outros materiais (SOARES, 2023).

Figura 1: Obra de Vik Muniz



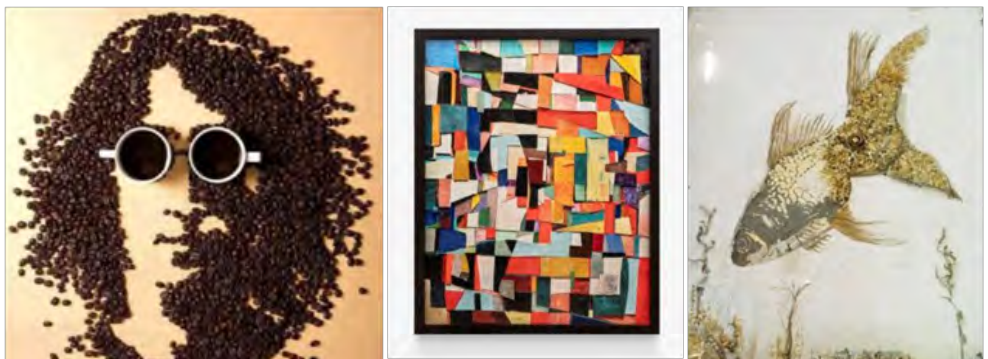
Fonte: *Tem na fotografia*. Disponível em <<https://temnafotografia.wordpress.com/2011/12/22/artista-da-vez-vik-muniz/>>.

Figura 2: Cena do documentário “Lixo extraordinário”



Fonte: Disponível em: <http://vikmuniz.net/pt/>, 2022.

Figura 3: Algumas obras do artista como John Lennon, Superfície e Peixe



Fonte: Print screen do site em que as obras do artista estão disponíveis.
Disponível em: <http://vikmuniz.net/pt/>, 2022.

Depois de conhecer o artista, as crianças, no presencial, puderam fazer releituras de algumas das suas obras. Pensamos ser importante que a escola possibilite momentos em que as crianças tenham contato com os diversos tipos de arte e também possam se expressar por meio dela. Brincar com tintas, mexer com argila, fazer e modelar massinhas, tocar instrumentos, dançar, ler, escrever e desenhar são alguns exemplos de atividades que envolvem a expressão artística e que devem fazer parte do dia a dia da educação infantil. Estas atividades fazem com que as crianças explorem sua imaginação e colaborem para que se tornem adultos mais criativos e sensíveis. Seguem abaixo algumas imagens de experiências que as crianças tiveram no processo de recriação das obras de Vik Muniz.

Figura 4: Algumas recriações das crianças



Fonte: Trabalhos das crianças. Arquivo pessoal, 2021.

Foi possível perceber que as artes na Educação Infantil se articulam na produção de diversos saberes que refletem em expressões artísticas, cuja complexidade resulta na compreensão e na interação com o mundo de forma plural, o que também favorece o respeito à diversidade cultural, além de propiciar a troca de culturas e a percepção de diferenças e semelhanças entre elas.

A outra experiência que trazemos aqui diz respeito à faixa etária da creche, numa Unidade Escolar pública que só atende bebês de 06 meses a 03 anos e 11 meses, igualmente no município de Nilópolis, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Toda a produção com os cotidianos e dos *'fazeres saberes'* apresentados nessa creche é no sentido de a criança ser protagonista de si mesma, de poder usar sua liberdade para criar telas e obras infinitas a partir do contato espontâneo com materiais artísticos diversos.

A organização de sentidos do mundo simbólico, à disposição das crianças, é um ato criador, ao mesmo tempo individual e coletivo. Ao reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências de fora às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo. Neste sentido, não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos, dá outras formas e contornos e usa a sua imaginação para ampliar a sua leitura de mundo, articulando significados próprios para o que observa e percebe.

Nessa creche específica, foi realizado um momento de contação de história em que, após a audição da mesma, os bebês puderam realizar experimentações diversas, onde vivenciaram o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, um importante troca com o outro, com o próprio corpo, para que possam diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação. As primeiras histórias apresentadas numa dessas atividades coletivas foram:

Figura 5: As histórias apresentadas às crianças



Fonte: *Meninos de Todas as Cores*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g-HEhUf_5wo e *Qual é a cor do amor?* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LlJLvcuRrAc>.

Após o momento das histórias, as crianças foram para o espaço externo da creche experimentar e criar múltiplas novos *'conhecimentossignificações'* nos/dos/com os cotidianos com os diversos materiais disponíveis para suas criações, entre eles, tintas comestíveis feitas especialmente para esse momento no *'espaçostempos'* da creche.

Figura 6: Fotos das crianças nos cotidianos



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Com eles, surgiram momentos inesperados, nos quais as crianças descobriram outras telas e o próprio corpo, que não estavam previstos e planejados para essa proposta; mas elas se aventuraram nesse caminho e puderam criar e recriar suas artes nos/dos/com os cotidianos da creche, nessa tessitura das redes educativas em que nos formamos e pelas quais somos formadas.

Ações curriculares com as artes no Ensino Fundamental

Há dezesseis anos, ingressei na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro como professora de Artes Plásticas, com a ideia de que as grandes produções artísticas e culturais deveriam ser acessíveis a todos/as os/as estudantes. Todavia, somente as artes europeias, hegemônicas, é que ocupam os grandes museus, galerias mundiais e os famosos livros de história da arte. Nesse contexto, pensava que o currículo deveria ser seguido à risca, sem nenhuma intervenção que o fizesse desviar de seu percurso ideal. As redes que me formaram até aquele momento me mostraram isso.

O que os *'espaçostempos'* escolares me apresentaram, e ainda apresentam, é que existem outros caminhos e outras possibilidades. Outros *'fazeressaberes'* curriculares e ideias que não se encaixam em documentos oficiais e normas. Escola é vida! Movimentações, fluxos, conexões e atravessamentos inesperados. São cidades, identidades, criações, corpos, chãos. Imagens, sons, sentidos, sentimentos, gostos, gestos ... Lutas e resistências!

E a pandemia da Covid-19 veio nos mostrar isso de forma muito latente. Tivemos que aprender ou intensificar o uso das plataformas digitais a nosso favor. Fizemos e divulgamos vídeos, contamos histórias, criamos com *podcasts*, e os aplicativos de trocas de mensagens e edição de imagens e sons viraram as nossas ferramentas pedagógicas diárias. Voamos e navegamos por lugares que não eram comuns. Saímos da zona de conforto.

Fomos nós e os/as outros/as, *'discentesdocentes'* – tudo junto e misturado –, quem nos arriscamos a movimentar as escolas para além dos microfascismos que “colonizam nossos desejos e nossos pensamentos” (GALLO, 2009, p. 33).

Professores, somos todos militantes dos cotidianos. [...] está aberta para nós a escolha de ceder aos fluxos codificados e estriados dos processos pedagógicos, fazendo o jogo dos microfascismos, ou então de ser vetores de descodificação, de investimento em outros fluxos, em linhas de fuga. [...] Corremos sempre, claro, o risco de sermos capturados, cooptados, estriados. Mas o preço da segurança é muito maior: significaria abrir mão, de antemão, de toda e qualquer possibilidade de resistência, de toda e qualquer possibilidade de criação e de singularização (GALLO, 2009, p. 33- 34).

Por isso, criar com as artes independe de uma estrutura de currículos em disciplinas. Outras e novas possibilidades de articulações curriculares são indicadas pela utilização de artefatos culturais diversos nos *'espaçostempos'* escolares e além deles. Trago uma atividade desenvolvida em 2021, com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, acerca dos elementos geométricos e de alguns artistas plásticos brasileiros que os utilizam em suas composições.

Figura 7: Obra de Alfredo Volpi, 1950



Fonte: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1781/fachada-com-bandeirinhas>. Acesso em: 08 de março de 2022.

Fruímos com Alfredo Volpi. A medida em que vídeos e imagens invadiam as telas, lares e sentidos dos jovens estudantes, nos aventuramos pela riqueza de suas construções, janelas e bandeirinhas coloridas e geometrizadas. Incialmente, a proposta consistia em criar colagens utilizando materiais variados e de diferentes cores e texturas, mas “num fazer nômade de deslocamentos” (TOJA, CONCEIÇÃO & MALHEIROS, 2021, p. 280) e experimentações, materiais não muito usuais foram incorporados na execução da atividade.

Conhecemos a inúmeras adversidades enfrentadas por estudantes e professores durante o período pandêmico que foi marcado por negacionismos em diversas esferas e aspectos. Muitos de nossos direitos foram suprimidos, e a escassez de recursos para planejar, conduzir e participar das aulas remotas foi imensa. Apesar dos desafios, seguimos! Nossos pensamentos fluíram em diversas direções, e muitas vezes aquilo que havíamos idealizado anteriormente escapou pelas mãos e pelo controle fictício da sensibilidade do outro.

Figura 8: Colagem criada por Camila, de 9 anos



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As cartolinas, os papéis cartão ou crepom, usualmente utilizados em criações com as artes, foram deixados de lado para dar espaço a novas combinações e concepções. Em substituição aos materiais inicialmente pensados para a atividade, Camila me surpreendeu e optou por usar algo acessível e comum aos cotidianos: encartes de supermercados. Numa experiência única e inédita, diante de recursos limitados, nos envolvemos em estésias e poéticas outras marcadas por polifonias e criatividade. Com isso, nossas redes educativas e currículos foram atravessados por belos e novos *'conhecimentossignificações'*.

Outra atividade realizada com crianças entre 9 e 10 anos da mesma rede pública da cidade do Rio de Janeiro no retorno ao ensino presencial, em 2022, foi pensada e planejada a partir de um pedido muito comum feito pelos estudantes: *"Tia, me empresta o lápis cor de pele?"*.

Muitos já devem ter escutado essa clássica pergunta em algumas salas de aulas e também fora delas. Como professora de Artes Visuais, ela me acompanha nos *'espaçostempos'* escolares desde sempre. Desde as séries iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, essa é uma pergunta que me impulsiona a pensar sobre redes educativas, vivências, experiências, memórias, imagens, escutas e ausências.

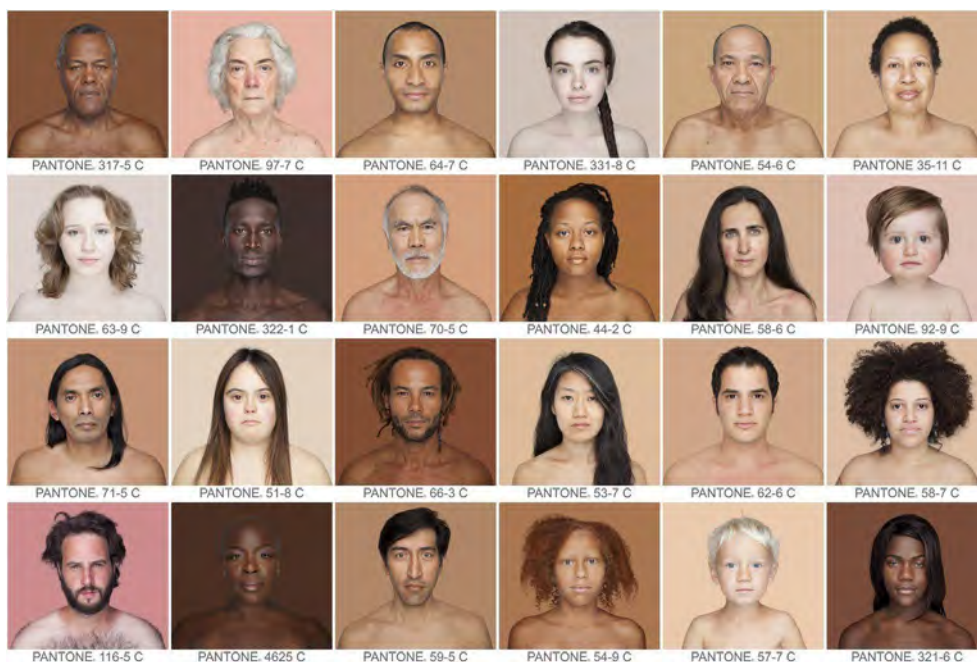
Mas o que existe de tão inquietante nessa pergunta? Será que as crianças, adolescentes e jovens já pararam para observar atentamente a cor daquele lápis rosa que eles/elas associam às cores de todas as peles? Ou apenas reproduzem uma denominação culturalmente e socialmente estabelecida? As classificações generalizadas e igualitárias sobre

a diversidade brasileira também fazem com que um único lápis de cor represente a tonalidade da pele de pessoas tão múltiplas e diversas.

Então, como instigar nos estudantes outras formas de *'verouirsentirpensarcriar'* o mundo e os cotidianos, buscando uma conexão mais potente, curiosa, suave e livre de paradigmas excludentes? Como assentar o pensamento em outras matrizes, como nos aponta Lima (2020, p. 238)?

Pensando nisso tudo, usamos as fotografias da artista Angélica Dass e seu projeto em andamento chamado *Humanae*, para movimentar o pensamento. Em seus registros de mais de 4.000 voluntários de 20 países diferentes, Angélica tenta mostrar as verdadeiras cores da humanidade, colocando em questão as contradições e estereótipos relacionados à questão racial. A artista ainda combina o tom de pele dos voluntários com a paleta industrial Pantone.

Figura 9: Projeto *Humanae*, de Angélica Dass



Fonte: *Humanae* – Angélica Dass, 2016. Disponível em: <<https://angelicadass.com/pt/foto/humanae/>>.

Movida por perguntas e brincadeiras, o desafio foi buscar por cores que se aproximam do tom de pele dos/das estudantes, meninas e meninos, em sua maioria negras e negros. A partir de então, o preto, o marrom escuro, o marrom claro, o bege e o laranja foram as cores com as quais eles/elas se identificaram e se reconheceram. Um autorreconhecimento que se configurou como uma energia vital de afirmação de identidade e (re)existência.

Figura 10: Lápis cores de peles



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Nessa composição de afetos e criação de novas histórias e caminhos, a infância que se apresentou diante de mim pareceu mergulhar numa outra corporeidade, desvendada dentro de uma caixa cheia de cores que agora se aproximam da sua realidade, do seu mundo. Cores que, anteriormente, raramente apareciam nos desenhos ou retratos dos estudantes (MALHEIROS, 2023, p. 60).

Explorar novas experiências e vivências é assegurar a formação de memórias e narrativas inéditas. É emergir em tramas resistentes que conferem vozes, significados e emoções em cada indivíduo. Juntos pintamos novos e fascinantes telas, transformando acontecimentos imprevisíveis em linhas de fuga e percursos nômades que nos libertem de uma democracia racial, social e política ilusória. É criar novas redes e formas de existências.

A música, a literatura e o audiovisual como criações curriculares nas videoaulas, no ensino remoto, híbrido e no retorno às aulas presenciais ainda da erosão (2020)

Em abril de 2020, mais intensamente, iniciei aulas remotas com crianças da educação infantil. Algumas com três anos, outras completando quatro anos. Coincidentemente a mesma idade do meu filho mais novo. Naquele mês corrido e turbulento nos apressamos para organizar brincadeiras intermediadas por telas, fossem do computador, celular ou tablet com as crianças. Meu filho mais novo, curioso, dizia: 'mamãe também quero ir à escola pelo computador!'.

A incompletude de não estar lado a lado fisicamente com as crianças dava lugar às criações de como brincar através de telas. Faríamos o possível e não o ideal: ‘dava para o gasto’ (será?), era o que poderíamos ter naquele momento. Ver um rosto amigo, de uma professora que já estava há dois anos participando das vivências no ensino presencial com elas, nos parecia importante.

Com esse grupo de doze crianças, iniciei enquanto ainda engatinhavam e balbuciavam suas primeiras palavras. As conversas diárias na porta, os choros de saudade, os primeiros passinhos, foram presenciados por mim, na época, um estagiário e uma auxiliar de turma. O vínculo já estava abraçado pelo cotidiano. Agora, iria para o cotidiano das telas.

Assim que iniciamos as conversas *online*, observei mais sorrisos e saudade do que entristecimento e chateação. Nos primeiros encontros remotos, ganhei abraços e beijos molhados pela câmera. Era um misto de sensações e afetações enquanto professora. As atividades precisavam ser muito bem planejadas. Esse período durou seis meses, porque ainda no ano de 2020 a escola decidiu retornar com algumas poucas vivências na escola, realizando um ensino híbrido. Um retorno que fora consultado entre os/as professores/as.

Então, um dia ou outro, algumas crianças visitavam e brincavam um pouco no pátio, riscavam o chão com o giz, davam banho nos bichos, carros e bonecas, conversam entre máscaras e domavam seus corpos para não pular umas nas outras para abraçar de saudade. Todas envelopadas, com álcool em gel e máscaras. Como professora de crianças pequenas, ainda me questiono o quão importante e necessário foi aquele contato físico, frente aos tantos entristecimento ecoando mundo afora. Me pergunto e tento me lembrar do meu estado naquele momento, se estava lá para elas. E se a dificuldade de ficar longe dos abraços, dos cheiros, do ‘dar colinho’ não seria ainda mais preocupante frente às novas questões emocionais, psicológicas, físicas ou sociais que poderiam ser acarretadas. Mesmo assim, foi prazeroso, consegui perceber sorrisos, afetos, cheiros, mesmo através das máscaras babadas ou suadas. Criamos um estar junto diferente, intermediado por terra, água, giz, tintas, música, dança, entre outros artefatos dos quais agora não me recordo, e criamos uma maneira singular de estarmos juntos/as.

Diante desse contexto, fomos juntos/as nos jogando em videoaulas, aulas remotas e híbridas. Para este artigo, trago um extrato de uma atividade realizada em uma videoaula e que depois foi resgatada nas conversas *online*, por meio da brincadeira ou da contação do livro *A minhoca Filomena* (2008), de Márcia Glória Rodriguez Dominguez, com ilustrações de Rebeca Simone. Os bichos, a natureza, a terra sempre foram para esse grupo um grande encantamento. Pensando nisso, juntei a família, para trazer a tão famosa minhoca Filomena⁵, uma das muitas músicas que cantávamos nas aulas.

Figura 11: Minhoca Filomena

Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Entre os quadrados e retângulos de nossos lares, pudemos observar nos detalhes as acolhidas de crianças ainda sensibilizadas por um isolamento. Nessas metamorfoses de horas que não passam, esbarramos e partilhamos de uma sensibilidade que, ao mesmo tempo, é *comum* a todos/as, mas também está em um lugar de disputa *comum*, se pensarmos na diversidade das atividades humanas existentes, como conta Jacques Rancière (2005). Abrindo algumas brechas, a partilha do sensível se movimenta como um modo que estrutura a forma pela qual as manifestações artísticas serão percebidas e pensadas como artes e como inscrições do sentido na comunidade.

Murray Schafer, compositor, educador e pesquisador canadense, indica em *O ouvido pensante* (1991) que aqueles/as que dormem como as máquinas são indiferentes aos ruídos, porque não escutam, não têm ouvidos para percebê-los. Apenas para os/as insensíveis o ruído não é válido. Alguém verdadeiramente emocionado/a com a música é sensível aos sons, e apenas os/as que ouvem os ruídos dos aplausos conseguem entender que se constituem como uma interferência na vida. O mundo está cheio de som. Ouça. Abertamente atento/a a tudo que estiver vibrando, ouça. Sente-se em silêncio por um momento e receba os sons. Muitas vezes descobrimos que desenvolvemos uma consciência aguda de um sentido receptor, eliminando os outros (SCHAFFER, 1991).

Uma pausa para não concluir o que não tem conclusão

A arte e os usos de artefatos culturais e tecnológicos mobilizam emoções, sentimentos, pensamentos e corpos. O trato com as artes nos processos educativos cria ambientes de sensibilização que extrapolam a rigidez e a frieza que possam ser geradas nas relações virtuais. O encontro entre as artes e as tecnologias digitais podem revelar um currículo brincante, como método que criará aproximações entre elas e a ciência, manifestadas nas redes educativas que tecemos e que nos enredam. O resultado é evidenciado no potencial criador das pessoas nas adversidades, no conflito entre o virtual e o real, no isolamento e na liberdade, nas ações de *'praticantespensantes'* *'discentesdocentes'* comprometidas com os gestos de criar uma educação amorosa, com sua estética própria, na direção da ética democrática e criadora. Assim, as três experiências narradas nos inspiram a nos abandonarmos ao acaso, atentos/as aos acontecimentos cotidianos na criação de *'conhecimentossignificações'* nos modos de *'fazerpensar'* currículos.

Recebido em: 20/07/2023; Aprovado em: 13/10/2023.

Notas

- 1 As dicotomias foram criadas como necessidade no surgimento das ciências na Modernidade. Hoje, nas pesquisas com os cotidianos, elas significam limites ao que precisamos *'fazerpensar'* nos processos que desenvolvemos. Com isso, decidimos grafar juntos, em itálico e com aspas simples, termos dicotomizados (ex. *'prácticateoria'*), bem como os processos pensados como sucessivos e que sabemos serem concomitantes (ex. *'verouvirsentir-pensar'*), para nos lembrarmos das marcas que temos de nossa formação em *'espaçotempos'* de hegemonias diversas.
- 2 Razão pela qual optamos por redigir trechos do artigo na primeira pessoa do singular.
- 3 Oliveira (2012), ao tratar das relações entre praticantes de estudos com os cotidianos, percebe e entende, ao se colocar em congruência com o que aprendemos com Michel de Certeau, que os/as praticantes são os/as mesmos que criam os conhecimentos, portanto podemos entendê-los/las como *'praticantespensantes'*. Entendemos que não existem práticas dissociadas de pensamentos. Temos a ideia de um movimento cíclico: praticar-pensar-praticar-pensar-praticar... Talvez não seja movimento cíclico, e sim de mistura (TOJA, 2021, p. 63).
- 4 Em processos de pesquisa percebemos que a criação de conhecimentos – nos cotidianos e nas ciências – traz junto a necessidade de criação de significações sociais aos conhecimentos criados. Fazemos lembrar disso quando escrevemos *'conhecimentossignificações'* indicando que precisamos estar atentos/as a essa criação simultânea.
- 5 Disponível em: <<https://youtu.be/VUZSiCaNLn0>>. Acesso em: 16 out. 2022.

Referências

- ALVES, Nilda. Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. In: ALVES, Nilda. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo: Cortez, 2019, p. 215-133.
- ALVES, Nilda *et al.* Só as artes nos salvam!!!! – as tantas crianças que há em nós. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 158-172 – maio/ago. 2021 ISSN 1983 – 7348. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1983734866693>>. Acesso em: 09 out. 2022.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- DASS, Angélica, *Humanae*, 2022. Disponível em: <<https://angelicadass.com/>>. Acesso em: 10 out. 2020.
- DELEUZE, Gilles. Não somos pessoas, somos acontecimentos. Paris: [s.n.], 3 jun. 1980. Publicado pelo Canal Rodrigo Lucheta. 1 vídeo. (73 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1CpsFZUBkO8>>. Acesso em: 06 out. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 2003.
- GALLO, Silvio. A Vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. In: GALLO, Silvio & VEIGANETO, Alfredo (Orgs.). *Fundamentalismo e Educação: A Vila*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-35.
- LIMA, Camila Machado de. *O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo: por uma formação docente infantil e denegrida*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020. MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2001.
- MALHEIROS, Talita dos Santos. Poéticas com os cotidianos: artes como criações curriculares, estética da vida, ética e política visual. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2023.
- NOLASCO-SILVA, Leonardo & LO BIANCO, Vittorio. Docências em tempos de cibercultura. *Tecnodocências*, 2021. Disponível em: <www.tecnodocencias.com/ava/index.php>. Acesso em: 13 maio 2021.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 47-70.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo, Editora Unesp, 1991.
- SOARES, Natália. Artista da vez: Vik Muniz. Disponível em <<https://temnafotografia.wordpress.com/2011/12/22/artista-da-vez-vik-muniz>> 2011. Acesso em 01 de abril de 2023.
- SOUZA, Denise Cruz Cândido Miranda de. *Plano de Ação Orientadoras Pedagógicas da EI, 2021*. Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis – SEMED/ Nilópolis, 2021.

TOJA, Noale; CONCEIÇÃO, Rafaela Rodrigues da & MALHEIROS, Talita. Criações e usos das Artes como tecelãs de 'conhecimentossignificações' curriculares. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 26, n. 58, p. 265-284, set./dez. 2021. DOI: <<http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i58.1603>>. Acesso em: 13 maio 2021.

TOJA, Noale. *Movimentos migratórios e seus 'fazeressaberes' culinários nos/dos/com os cotidianos como questão curricular*. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O direito a olhar a partir da ousadia das crianças: compartilhando uma experiência de “fazersentirpensar”

**The right to look from the perspective of children’s boldness:
sharing a “make-feel-think” experience**

**El derecho a mirar desde la osadía de los/as niños/as:
compartiendo una experiencia de “hacersentirpensar”**

ID DAGMAR DE MELLO E SILVA*

Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

ID LEILIANE DOMINGUES DA SILVA**

Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

ID TATIANA GONÇALVES CHAVES***

Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

RESUMO: Este texto se inicia com algumas de nossas concepções sobre educação escolarizada; em seguida, apresentamos os fundamentos teóricos que sustentaram as ações desenvolvidas em nosso projeto numa escola pública de ensino fundamental do primeiro segmento; por fim, apresentamos um relato não linear dos acontecimentos, tal como experienciados ao longo do projeto. Nossas orientações teórico-metodológicas se apoiam nos princípios da Cartografia e seu compromisso com as subjetividades na produção de conhecimentos em Ciências Humanas e Sociais, assumindo a impossibilidade de respostas/verdades e a necessidade de problematizações sobre os

* Professora na Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, do Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão e do Programa de Pós-graduação de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* <dag.mello.silva@gmail.com>.

** Professora substituta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* <leilianedomingues@gmail.com>.

*** Graduada em Ciências Econômicas e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* <tatianagoncalves@id.uff.br>.

fenômenos estudados. Buscamos acompanhar os processos a partir da pesquisa-intervenção, engendrando pesquisadores/as e pesquisados/as em uma relação dialógica com novos sentidos e ações. Nossa intenção é compartilhar uma experiência singular que possa ser formativa para outros/as professores/as, no sentido de 'dar a pensar'.

Palavras-chave: Educação menor. Educação do olhar. Experiências estéticas. Pedagogia dos Múltiplos Letramentos.

ABSTRACT: This text begins with some of our conceptions about school education. Then, we present the theoretical framework that supported the actions developed in our project in the early years of a public elementary school. Finally, we present a non-linear account of the events as they were experienced throughout the project. Our theoretical-methodological guidelines are based on the principles of Cartography and its commitment to subjectivities in the production of knowledge in Human and Social Sciences, assuming the impossibility of answers/truths and the need for problematizations about the studied phenomena. We aim to follow the processes based on intervention research, engendering researchers and researched people in a dialogical relationship with new meanings and actions. Our intention is to share a unique experience that can be formative for other teachers in the sense of 'food for thought'.

Keywords: Minor education. Education of the gaze. Aesthetic experiences. Pedagogy of Multiliteracies.

RESUMEN: Este texto inicia con algunas de nuestras concepciones sobre la educación escolar; luego, presentamos los fundamentos teóricos que sustentaron las acciones desarrolladas en nuestro proyecto en una escuela primaria pública en el primer segmento; Finalmente, presentamos un relato no lineal de los eventos, tal como se experimentó a lo largo del proyecto. Nuestros lineamientos teórico-metodológicos se basan en los principios de la Cartografía y su compromiso con las subjetividades en la producción de conocimiento en las Ciencias Humanas y Sociales, asumiendo la imposibilidad de respuestas/verdades y la necesidad de problematizaciones sobre los fenómenos estudiados. Buscamos acompañar los procesos basados en la investigación de intervención, engendrando investigadores/as e investigados/as en una relación dialógica con nuevos sentidos y acciones. Nuestra intención

es compartir una experiencia única que pueda ser formativa para otros profesores, en el sentido de “hacer pensar.”

Palabras clave: Educación menor. Educación de la mirada. Experiencias estéticas. Pedagogía de las Alfabetizaciones Múltiples.

Introdução

Isso porque é o menino quem ousa, quem se atreve a fazer diferente de todos os outros, aquele que inova e quando depois passava pelas ruas, as pessoas diziam que ele saíra da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos (SARAMAGO, 2001, p. 23).

Inevitável não fazer uma correlação entre o menino que ousa fazer coisas muito maiores que todos os tamanhos e a escola nos tempos atuais. Uma escola que ainda insiste em manter seus vínculos com uma ‘educação maior’, que segundo Silvio Gallo (2002) refere-se a um modelo de educação preocupado com planos e avaliações generalistas, determinadas por políticas públicas que instituem parâmetros e diretrizes, “pensadas e produzidas pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2002, p. 173). Nessa escola o/a menino/a não tem espaço para ousar.

Mas quem sabe se, assim como o/a menino/a ousado/a, pudéssemos pensar a escola por uma educação menor? Aquela que resiste a essas formas de controle e abre espaços coletivos para que seus/suas *alunos/as possam sair de suas aldeias para fazer uma coisa maior* que o tamanho que a escola costuma destinar para eles/as? Uma escola que se recuse a permanecer engessada em seu molde original, aquele para o qual nasceu destinada, ou seja, atender as demandas dos meios de produção materiais e reproduzir a linha de produção fabril em seus espaços/tempos, com seus horários rígidos e controlados, com saberes fragmentados e conteúdos estanques que são transmitidos e explicados para receptores/as passivos/as, para que tenham um bom desempenho nos sistemas nacionais de avaliação.

Michel Foucault (2014), em sua obra *Vigiar e Punir*, já apontava para a gênese dessa estrutura escolar cujas práticas, mesmo que hoje ressignificadas, ainda mantém formas de controle que aprisionam seus/suas estudantes em modelos de aprendizagem descontextualizados da vida neste século XXI.

Sem a capacidade de articular o todo da vida com um projeto social mais amplo, sem a capacidade de relacionar esse projeto social com o planeta e com a vida, jovens e crianças terminam submetidos a processos e engrenagens que os tornam tão pequenos e insignificantes que não se sentem potentes para transformar aquilo que os oprime (MOSE, 2013, p. 52).

Eis então o desejo destas autoras, de “inventar novas forças ou novas armas” (DELEUZE & PARNET, 2022, p. 5) na busca de arquitetar *outros possíveis*, “abrir alguma brecha, por pequena que seja, apontar a possibilidade de outra forma de dizer, de pensar e de fazer a educação” (LARROSA, 2011, p. 192).

Fazer da escola um lugar de possibilidades implica abrir espaços às experiências de aprendizagens que permitam que as crianças possam ousar com *fazerem bem diferentes de todos os outros*. Trata-se de oferecer aos/as alunos/as a oportunidade de olharem, de sentirem, de falarem, de escutarem, de se expressarem num tempo *aión*, que é o tempo da experiência. Tempo em que podemos dar sentido às coisas do mundo a partir daquilo que nos acomete. Tal como expõe Martin Heidegger, algo que nos alcança, nos apodera, nos tomba, nos aborda, nos interpela, aquilo que abre espaço para a transformação (HEIDEGGER, 1987 *apud* LARROSA, 2011, p. 7). Abrir espaços que proponham encontros com o mundo, de modo que jovens e crianças experimentem, se relacionem, apropriem-se e encontrem seus próprios percursos em seus territórios de existência:

Assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. [...] Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando [...] uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida. Entender/sentir/ analisar essa complexidade exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológicas-teóricas produzidas pela modernidade (FERRAÇO, 2008, p. 112-113).

Nesse sentido, fazer da escola um lugar de possibilidades talvez não esteja relacionado à criação de um futuro, mas sim, à produção de uma forma de presença, isto é, de habitar a escola “colocando permanentemente em questão a si mesmos e os modos e sentidos dessa presença” (KOHAN, 2017, p. 67).

Para tal, é preciso criar estados atencionais que percebam o mundo a partir de inquietudes, preocupações, problematizações e questionamentos. Olhar o mundo por distintas perspectivas para interrogar aquilo que já se acreditava ter visto por convicção, acreditado e naturalizado. Trata-se de criar as condições para (pre)ocupar-se com o mundo, indagar de que forma nos inserimos nas diferentes realidades ou quais condições do real podem estar moldando nossa forma de existir. Isso tem a ver com a forma como expectamos aquilo que vemos, como podemos dispor o pensamento na tríplice questão: “O que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso?” (RANCIÈRE, 2011, p. 44). Daí a importância de habitar a escola por percursos que nos conduzam à “aventura de andar e de ver, a experiência que nos faz retornar com mais riqueza de corpo e alma do que a que tinha quando se partiu” (OTERO, 2006, p. 89).

Promover uma ‘educação formadora’, ao nosso entender, é convidar nossos/as alunos e alunas a experiências inventivas, e isso requer a reinvenção da escola como lugar de possibilidade, presença e igualdade, o que nos demanda pensar uma educação

atrevida e empenhada na emancipação de todos/as, abraçando novas formas de ser e de se relacionar com o mundo.

Há educação excepcionalmente, quando se interrompe a lógica da pedagogia, quando a verdade dá lugar à experiência. Assim, negar o que impede a lógica da experiência parece ser o motor que movimenta as engrenagens de uma educação para espíritos livres, os que tornam a vida criativa dentro da escola como algo possível. E este possível a qual nos referimos é criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento, pelo infantilhar (KOHAN, 2007, p. 94).

Portanto, não se trata de traçar passos ou estruturar receitas para fazer a escola, mas de criar espaços/tempos de experiência tomando como princípio a emancipação do olhar.

Se a escola tal como se apresenta é separada da vida, visto que ainda insiste na transmissão e explicação passiva, desvinculada da realidade estudantil, estagnada frente aos acontecimentos de sua época, como criar fendas em seus espaços, que lhe permita experiências que convoquem ao desejo por novos saberes e fazeres? “Que faça a escola perceber que algo em si precisa ser transformado, de forma imprevista, nem pré-estabelecida, de modo que as existências se produzam como obra de arte” (DELEUZE, 2017, p. 127).

Assim, é nas práticas desviantes daqueles que “escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola” (GALLO, 2006, p. 188), inventando práticas educativas que tomam como princípio ético, estéticas de existência que abram espaço para a heterotopia (GALLO, 2006).

Aqui cabe a pergunta: o que pode um professor ou uma professora? Antes de tudo, estar aberto/a para a invenção e fazer da sua sala de aula, um lugar “desterritorializado, revolucionário, criando linhas de fuga de um devir-menor” (DELEUZE & GUATTARI, 2014); num processo intercambiável, o/a professor/a se permite experimentar novos caminhos rumo a direções diversas, estabelecendo diálogos com o mundo, *artes de conversar* (CERTEAU, 2014), problematizando o que lhe atravessa e produzindo sentidos para entender os desafios do presente.

É nessa pedagogia de resistência que depositamos nossas apostas. Uma pedagogia de práticas inventivas, que abre espaços/tempos expressivos para que existências livres se movimentem coletivamente, traçando rotas que se colocam em constantes mutações. Partindo dessas considerações, fazemos um convite ao/a leitor/a, para acompanhar os processos formativos numa escola na comunidade da Mangueira/RJ, que apresentaremos no relato a seguir.

Por uma pedagogia que nos restitua o direito a olhar

Partindo de nossas considerações acima, em que procuramos expor nossas concepções éticas, estéticas e políticas a respeito do que esperamos para todo e qualquer

processo educativo, faremos um breve relato de experiência de um projeto de pesquisa e extensão que desenvolvemos ao longo do ano de 2022, em uma escola pública do ensino fundamental localizada na comunidade da Mangueira, no Rio de Janeiro, na qual atuamos durante um semestre, no primeiro seguimento, em três turmas, sendo uma delas na Educação Infantil e as outras duas nos segundo e quinto anos do Fundamental.

O referido projeto é parte de outro maior, envolvendo um grupo de professoras da Universidade Federal Fluminense, que atuaram na escola como um todo, numa perspectiva que se orientou pelos princípios pedagógicos dos multiletramentos. Há que se ressaltar que o projeto *Produzindo Ambientes Multiletrados na Escola* assumiu diferentes práxis nos diferentes contextos de salas de aula, em que cada professor/a coordenador/a atuou junto a seus/suas respectivos/as bolsistas de licenciatura.

No caso de nossa experiência específica, as ações foram orientadas pelo conceito de *direito a olhar*, elaborado por Nicholas Mirzoeff (2016) com a finalidade de problematizar a importância de a educação contemplar as múltiplas formas de leituras que nos atravessam no mundo contemporâneo. Para Mirzoeff, “o direito a olhar é (...) a reivindicação por um direito ao real” (MIRZOEFF, 2016, p. 746). Trata-se, portanto, de um direito em que o olhar “não é simplesmente uma questão de montagem de imagens visuais, mas sim, uma questão acerca das bases sobre as quais tais montagens são capazes de se fazerem percebidas como representações de um dado evento que faça sentido” (MIRZOEFF, 2016, p. 746).

Nossas questões norteadoras giraram em torno das seguintes perguntas: Como nos posicionamos frente às imagens? Quem decide o que devemos ver? Nosso direito a olhar tem sido preservado? Como é construída a nossa percepção da realidade? O que aprendemos com o que vemos? O que podemos ver e aprender? Quais são as informações que chegam até nós, e como chegam? Será que nos enxergamos em nossas diferenças?

Tais problematizações surgiram a partir da observação empírica de que a expansão tecnológica informacional, principalmente a partir do advento da internet, tem nos conduzido a experiências prioritariamente visocêntricas que alteram nosso *sensorium*, demandando estados atencionais que possam escapar de uma “economia da atenção baseada na escassez das capacidades de recepção dos bens culturais” (CITTON, 2018, p. 15). Isso porque no mundo contemporâneo coexistem inúmeras formas de nos comunicarmos, produzindo uma profusão de bens culturais que demandam estados atencionais que excedem a capacidade humana de fixar e apreender tanta oferta, produzindo assim uma “fadiga da atenção” (CITTON, 2018).

Desse modo, o termo *economia da atenção* diz respeito aos modos como as informações vêm sendo gerenciadas no contexto das tecnologias comunicacionais contemporâneas, tornando a atenção humana um bem escasso. Cunhado pela primeira vez em 1971, pelo economista, psicólogo e cientista político Herbert Alexander Simon, o termo explica como a atenção pode ser capitalizada e tratada como uma mercadoria. Segundo Yves Citton, essa “situação de oferta pletórica dos bens culturais é uma característica essencial da

época que se inicia hoje com o rápido desenvolvimento da comunicação digital” (CITTON, 2018, p. 15).

Essas considerações justificam a importância de uma atenção para a insurgência de novas demandas no contexto escolar. Estamos nos referindo a uma alfabetização que dê conta desse contexto linguístico multimodal, ou seja, a possibilidades de letramentos que permitam aos/às estudantes refletirem e emancipem-se frente às múltiplas linguagens com as quais jovens e crianças interagem no plano comunicacional – pois no tempo presente, não nos comunicamos mais prioritariamente através da linguagem verbal, estamos lidando com múltiplas outras linguagens, visuais e gestuais, que se apresentam sob formas ideográficas tais como *gifts*, *emojis*, entre outras, que precisam dialogar nas perspectivas da Linguística e da Semiótica, a partir de uma atenção mais ecológica que se contraponha à forma econômica com a qual temos lidado com nossa atenção.

Citton (2018) nos apresenta o paradigma da chamada ecologia “profunda”, teorizada pelo filósofo norueguês Arne Naess sob o nome de *ecosofia*. Esse paradigma recusa o princípio atencional econômico para conceber as complexidades de nossos processos atencionais que “longe de ser uma competência puramente técnica (como afirma o discurso economicista predominante), a atividade de prestar atenção procede de uma verdadeira sabedoria ambiental – uma *ecosofia*” (CITTON, 2018, p. 36).

A Pedagogia de Multiletramentos compreende que precisamos encontrar um modo de romper com processos de heteronomia predominantes nos meios comunicacionais contemporâneos, incluindo as redes comunicacionais da cultura digital, criando espaços/tempos para uma atenção ecológica que force o pensamento a problematizar processos que submetem a vida a uma economia que transforma nossos próprios desejos em bens materiais voltados para o mercado. Portanto, entendemos que é responsabilidade da educação contemporânea emancipar seus/suas estudantes para que possam se comunicar nessa diversidade de linguagens com autonomia.

Além dos fundamentos teóricos aqui apresentados, nossa orientação metodológica se apoiou na pesquisa cartográfica, caracterizada pela pesquisa-intervenção, cujo objetivo, no caso do nosso projeto, consistiu em cartografar algumas intervenções pedagógicas na perspectiva da Pedagogia de Multiletramentos e analisar se tais práticas têm potencial para emancipar os modos de ver de crianças da escola básica, criando contravisualidades frente à hegemonia das formas atencionais e perceptivas que amalgamam nossas visualidades sobre o mundo.

Assim, com base no *direito de olhar* e no conceito de multiletramentos, foram elaboradas algumas atividades para sensibilizar e aguçar o olhar das crianças de uma escola municipal do município do Rio de Janeiro. Abaixo expomos parte das atividades planejadas, posto que elencamos apenas as realizadas no contexto da escola do presente relato.

Atividade 1: Sensibilização. Rede de afetos. A primeira atividade teve o objetivo de começar a sensibilizar as crianças sobre o que sentem, pensam, vivem. Além disso,

visou à percepção do que nos iguala e do que nos diferencia; o que nos une e o que nos distancia. Com um novelo de lã, a partir de uma conversa disparadora sobre um tema e de questões provocadoras, fomos tecendo nossa rede. O que nos afeta? O que nos une? Qual imagem essa rede de afetos formará?

Atividade 2: Como vemos e o que vemos? De acordo com o dramaturgo Bertold (1967, p. 137), “o que torna o invisível visível, é o detalhe” [...] “distanciar um fato ou caráter é, antes de tudo, tirar desse fato ou desse caráter tudo o que ele tem de natural, conhecido, evidente, e fazer nascer em seu lugar espanto e curiosidade”. O que você vê da sua janela? Convidamos nossos/as alunos/as para desenhar ou escrever o que viam das suas janelas. A atividade foi realizada em dois tempos: um momento inicial na escola e um segundo em casa. O primeiro momento foi realizado a partir das lembranças que as crianças conservavam de suas janelas, e o segundo da observação mais atenta da paisagem de suas janelas. A questão colocada dizia respeito a nossa disposição de lembrar e reparar ‘pequenos gestos’ de nossos cotidianos, daquilo que se passa à nossa frente, da nossa janela.

Atividade 3: Contemplação da vida. Possibilidade de experimentar e vivenciar cuidadosamente as coisas que se apresentam a nós a partir da exibição do curta metragem *Piper*¹, com o objetivo de discutir sobre a experiência das coisas que nos perpassam (LARROSA, 2002), um tempo para experienciar e refletir sobre o melhor caminho para seguirmos inventivamente, tempo para problematizar. Após a exibição do curta, os/as alunos/as foram convidados/as a falar, escrever ou desenhar sobre o que viram e ouviram. Em seus relatos e produções inventivas, pudemos evidenciar a potência de *experiências e encontros que nos levam a ‘fazersentirpensar’*.

Apresentaremos, assim, os relatos dessas experiências não como um resultado de pesquisa, mas como narrativas não lineares de *processos de criação pedagógica e de expressão das crianças participantes*. Nos dispusemos a identificar se essas atividades criaram oportunidades para que as crianças pudessem se desterritorializar de visualidades hegemônicas e criar novos territórios que lhes restituissem o direito a olhar, posto que o fazer da pesquisa cartográfica visa a invenção de si, do outro e a criação de novos mundos. Como a narrativa ou o relato de experiência pode agenciar transformações quando compartilhamos experiências e problematizações, fruto dos processos vividos ao longo de nossas intervenções e em consonância com a proposta deste dossiê, nossa intenção também assume um caráter formativo, na medida que pretende produzir efeitos *praticantes-pensantes nos/nas leitores/as, articulando redes heterogêneas e dinâmicas* que se desdobrem em novas práticas, gerando novos sentidos.

Compartilhando experiências...

Conforme já apontado, nossas intervenções estéticas não seguem uma sequência organizada. São relatos narrados a partir dos encontros que aconteceram em três turmas de segmentos diferentes. Uma turma do último ano da Educação Infantil (turma de crianças que estavam entrando na escola), uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental I e uma turma do quinto ano (crianças que estavam encerrando o primeiro segmento da escola).

Após algumas reuniões preliminares com as docentes da escola e a coordenação, decidimos que a turma do quinto ano iniciaria as oficinas numa sequência diferente das demais turmas, já que estavam muito interessados/as em um livro que leram recentemente, *Da minha janela*, de Otávio Júnior. Sendo assim, eles/elas iniciaram o projeto pela segunda oficina, *Da minha janela – Como vemos o que vemos?*.

No primeiro encontro com a turma do quinto ano, solicitamos que cada aluno/a escrevesse uma lista com o que lembravam ver de suas janelas; e para o encontro seguinte, que observassem com mais atenção o que viam agora e que não haviam visto antes. A maioria dos/das alunos/as participou da atividade, fazendo listas enormes de tudo o que viam de suas janelas. Alguns fatos chamaram nossa atenção: dois/duas alunos/as não quiseram ler nem mostrar o que haviam escrito, e respeitamos suas escolhas. Algumas crianças relataram não ter janelas em suas casas, e refletimos sobre o fato de que a ausência de janelas não os/as impedia de imaginar suas próprias janelas ou mesmo de abrir suas portas para terem visões próprias do mundo.

Nas outras duas turmas, seguimos com a oficina de sensibilização programada, a *Rede de afetos*. Com um novelo de lã, a partir das perguntas *Como é morar na Mangueira?* e *O que sinto pelo lugar onde moro?*, demos início à formação de nossa rede. Com essa atividade pudemos pensar a respeito do que nos unia e o que nos afastava. O que nos igualava e o que nos diferenciava. Nossa surpresa foi grande na turma da Educação Infantil, pois quando começamos a conversar sobre onde as crianças moravam, percebemos que todas residiam na Mangueira e muito próximas umas das outras. A turma não estava completa, e a professora comentou que dificilmente estão todos/as presentes, se queixando do número de faltas e da dificuldade que encontrava para dar continuidade aos projetos que iniciava. Chamou esses/as alunos/as de ‘turistas’, deixando claro o quanto se sentia incomodada com a situação.

Nossa atividade inicial aconteceu com 14 crianças sentadas no chão, em um círculo com mais três bolsistas e duas professoras do projeto. No início, algumas crianças estavam tímidas e não quiseram falar, até que uma delas pegou o novelo como se fosse um microfone e tudo mudou. A maioria delas disse que gostava do lugar em que moravam por estarem próximas a várias pessoas de suas famílias, dos/das amigos/as e por poderem brincar no campinho (lugar que todas conheciam e gostavam). Um menino mais

falante comentou que tinha nascido ali, como a sua mãe, “só que ela nasceu da barriga da avó”. Ele contou sobre seu dente que havia caído recentemente, do ralado no joelho, dos/das amigos/as que moravam bem perto da sua casa; ao falar sobre sentimentos, mencionou o filme *Divertidamente*². A ligação que ele fazia entre a atividade que propomos e suas vivências era justamente o que desejávamos provocar nas crianças, evidenciando como o que vemos e vivenciamos afeta nossa forma de ver e estar no mundo. Outra criança nos surpreendeu ao dizer que não gostava da escola, pois ali tinha que trabalhar muito. Até então, não sabíamos que as crianças não tinham um tempo destinado para o recreio e que o parquinho era uma moeda de troca usada pela professora para que se comportassem da forma esperada por ela. No final, a ‘rede’ tecida com o fio de lã formou, na visão deles/as, uma ‘teia de aranha’, ‘uma rede de pesca’, ‘uma armadilha laser’. A conexão entre suas vivências se transformou em uma grande brincadeira, espaço/tempo de divertimento. A imaginação os/as levou a várias questões e situações, pois eles/elas estavam ‘vendo o mundo’ por múltiplos olhares.

Figura 1: Tecendo afetos em rede



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisa da pesquisa de Multiletramentos na escola, 2022.

Com base no que Nicholas Mirzoeff (2016) nos coloca em seu texto sobre *O direito a olhar*, fomos levadas a refletir sobre como vamos sendo conduzidas por um determinado modo de administração da vida.

Ao longo da vida vamos sendo moldados/as, desde a infância, inclusive pela escola, por uma ótica míope que coloca antolhos em nosso olhar, afetando nossa percepção, limitando nossa imaginação criadora e a possibilidade de inventar múltiplos outros sentidos para uma mesma coisa, tolhendo a possibilidade de forçar nosso pensar a criar questões e problematizar o que nos é imposto.

Ao final dessa atividade as crianças puderam expor suas impressões, demonstrando ter entendido a proposta, já que fizeram comparações com as diferenças entre a rede que havíamos acabado de tecer e as redes do *TikTok*, que, segundo uma das crianças, *não a faziam sentir o que ela sentiu na ‘nossa rede’*. Entendemos que havíamos conseguido fazer com que as crianças, em seus próprios modos de dizer, compreendessem a diferença entre as redes cotidianas que constituímos, no corpo a corpo, e as redes virtuais.

Figura 2: Expressando os sentimentos gerados na atividade da rede



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisa de Multiletramentos na escola, 2022.

Inevitável não fazermos aqui nossas próprias reflexões: além de afetar a nossa percepção quanto às notícias e informações que nos chegam, a chuva de notícias falsas (*fake news*) que circulam nas redes sociais direcionam a nossa percepção. Mas qual é ou deveria

ser o papel da escola na emancipação dos/das sujeitos/as frente a este contexto? O projeto que estamos apresentando se propôs a contribuir para encontrarmos caminhos frente a essas questões, a partir da perspectiva de uma Pedagogia de Multiletramentos, porém, temos consciência de suas limitações.

Na turma do segundo ano também realizamos a oficina *Rede de afetos*. As crianças foram muito receptivas. Assim como na turma da Educação Infantil, a maioria disse gostar do lugar em que mora e também demonstrou possuir uma ligação ancestral com o lugar, com raríssimas exceções. A diferença entre essa turma e a turma da Educação Infantil foi a constatação feita por dois alunos sobre alguns pontos negativos da Mangueira. Uma situação que também merece destaque foi o momento em que perguntamos o que entendiam por afeto. Foi interessante ouvir suas respostas e explicações. Um aluno, por exemplo, explicou que era como “*um zumbi que transforma um ser humano em outro zumbi*” (relato de um dos alunos que participou da atividade, 2022). Ao problematizarmos o fato de que zumbis não são afetados, outro menino lembrou dos vampiros e, juntos, concluímos que vampiros afetam mais do que zumbis. Por fim, optamos por encaminhar a conversa para as coisas boas que os/as afetavam. Uma menina lembrou do dia em que tinha ido ao parque de diversões e do enjoo que sentiu, ratificando que havia sido afetada negativamente. Outra menina disse que também tinha ido ao parque e que tinha gostado muito. Consideramos que haviam entendido o sentido da palavra *afeto*!

Ao final da atividade, as crianças não conseguiram se conter em relação à ‘rede’ formada pelos cruzamentos dos fios e começaram a pular por entre os espaços formados, como se estivessem em um parque de diversões. Formou-se um grande alvoroço. Ficou difícil acalmá-las para que pudessemos dar prosseguimento ao que havíamos previsto. Nesse momento, lembramos que uma das crianças nos perguntava, insistentemente, desde o momento em que entramos na sala de aula, quando iríamos começar a brincar. Será que estavam esperando por isso, por esse momento, desde que entramos na sala? Foi quando descobrimos que as crianças também não tinham horário de recreio.

Conseguimos, em meio ao caos instaurado, falar um pouquinho sobre a rede que tínhamos acabado de formar e fizemos um paralelo com as redes existentes no ambiente virtual, na internet. Perguntamos se o contato que temos com os/as amigos/as *online* era igual ao contato que temos com um/uma amigo/a presencialmente? Podemos abraçar uma pessoa que não está no mesmo lugar em que a gente? O que muda nas nossas relações nesses dois espaços? Muitas crianças disseram que tinham rede social, como *Facebook* e/ou *Instagram*. Questionamos se conversavam com os/as amigos por lá, se ouviam o que seus/suas amigos/as ‘falavam’ nas redes. Primeiro, gritaram um grande *sim!*, mas em seguida mudaram para *não*. Estavam muito agitados/as e só queriam saber de pular. Encerramos o encontro, fazendo combinados para o próximo.

Como nossos encontros com as três turmas aconteciam uma vez por semana, para que o contato não ficasse descontextualizado, sempre pedíamos que desenvolvessem

alguma atividade que conectasse um encontro ao outro. Um bom exemplo foi com o quinto ano: em sala de aula, fizeram o exercício de tentar lembrar o que viam de suas janelas e foram solicitadas a nos trazer as novas impressões do que passaram a ver após uma observação intencional e atenta. Alguns/umas alegaram não possuir janela em casa, então, concordamos que não precisava ser necessariamente uma janela, mas uma porta, varanda, laje, o que possibilitasse visualizar a paisagem em torno de suas casas. Uma aluna comentou que em sua casa só tinha uma tela que dava para um muro. Foi sugerido que ela anotasse o que via nesse muro, como ele era, o que tinha nele, e até mesmo o que suas texturas possibilitavam imaginar.

Para os/as alunos das turmas da Educação Infantil e do segundo ano, propusemos que conversassem com suas famílias sobre o lugar em que viviam, para saber se seus/suas pais/mães e avôs/avós tinham crescido no mesmo lugar e se seus sentimentos eram semelhantes.

Interessante destacar que nas conversas a respeito dos locais de moradia, percebemos que os/as alunos/as do quinto ano não se referiam a si como ‘moradores/as da Mangueira’; com eles/as pudemos entender que dentro da Mangueira há muitas Mangueiras: Esquina, Caixa d’Água, Chalé, Ponto 13, Candelária, Buraco Quente, Pedra, Mangueira 1, Mangueira 2, Renato, Fundação, Loteamento, Campinho, Rua da Prata, Morrinho, Buraco da Cobra, Quibão/IBGE, Pracinha foram alguns dos locais citados, não apenas locais de moradia, mas de pertencimento comunitário. Assim, alguns/umas demonstravam não se identificar como moradores/as da Mangueira, mas sim desses espaços que se situam dentro da comunidade mais ampla.

No nosso segundo encontro na Educação Infantil, esbarramos com alguns problemas técnicos. Os computadores disponíveis na escola apresentavam problemas de som, e alguns/umas alunos/as sequer conseguiram ver o curta *Piper*, o que nos aponta para o fato de a escola não priorizar uma educação relacionada aos aspectos audiovisuais que as crianças utilizam em seus cotidianos. Entendemos que muitas vezes não se trata de um problema só da escola, mas de políticas públicas que não oferecem os recursos necessários para determinadas atividades. Aliás, há que se destacar que temos nos deparado com essa realidade também em escolas do ensino médio.

Demos seguimento à atividade de *Contemplação da vida - Possibilidade de experimentar e vivenciar cuidadosamente as coisas que se apresentam a nós*. A solução encontrada foi apresentar o livro *Sentimentos*, do autor Todd Parr, que foi levado como complemento da atividade para conectar as oficinas. Na turma da Educação Infantil, as crianças dramatizaram cada frase do livro: fizeram caretas, plantaram bananeira, cantaram parabéns, entre outras coisas, demonstrando seus estados de animação ou tristeza em relação a uma determinada situação. Todos/as participaram e gostaram muito da atividade. Relembramos a oficina da rede de afetos, na qual todos/as participaram de forma ativa igualmente. Para o encontro seguinte, combinamos que iriam, junto com seus familiares, olhar de suas janelas para ver o que estava do lado de fora de suas casas.

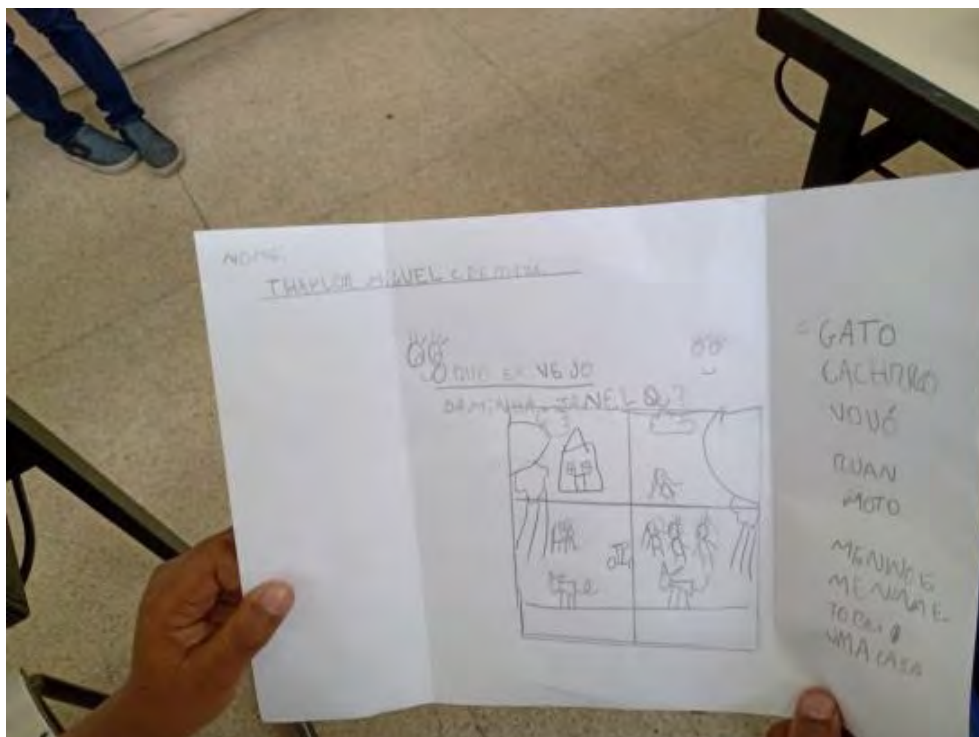
Com a turma do segundo ano, seguimos com a proposta da oficina: *Como vemos o que vemos?*. Solicitamos que escrevessem e/ou desenhassem suas lembranças a respeito do que viam de suas janelas. Eles/Elas criaram suas próprias janelas sem que solicitássemos, dobrando o papel e desenhando e/ou escrevendo o que lembravam. Vale frisar que a turma está em processo de alfabetização, portanto, alguns/umas só desenharam, outros/as desenharam e escreveram e teve quem só escreveu. De qualquer modo, o envolvimento com a atividade era notório. Faziam questão de apresentar suas produções para os/as demais colegas da turma. Esse desejo de falar e ser ouvido/a nos lembrou a concepção de Jacques Rancière (2009) a respeito da partilha do sensível, ou seja, evidências de trocas sensíveis que revelam, ao mesmo tempo, a existência de algo que é comum ao grupo, portanto, todos/as precisam ser ouvidos/as e vistos/as, pois algo comum os/as une nessa partilha. No final, solicitamos que as crianças levassem esses registros para casa e conferissem se suas memórias correspondiam a tudo o que viam de suas janelas.

Figura 3: Desenho de paisagem da janela



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisa de Multiletramentos na escola, 2022.

Figura 4: Visões da Janela



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisa de Multiletramentos na escola, 2022.

Na semana seguinte, a turma do quinto ano levou para a aula a comparação entre o que lembraram em sala de aula, as paisagens que perceberam de suas casas e o que de fato existia. A maioria lembrou exatamente do que via, ficando felizes por terem memória e observação tão boa. A partir disso, perguntamos o que gostariam de mostrar dessa paisagem, sugerindo uma filmagem estática de um minuto, introduzindo outra oficina anteriormente idealizada chamada *Minuto Lumière*, inspirada nos irmãos Lumière, inventores do cinematógrafo. Os/As alunos/as adoraram a ideia e sugeriram fazer um filme que unisse todas essas filmagens. Seria um ‘curta’ mostrando os diversos olhares da Mangueira, dessa múltipla Mangueira. Aceitamos na hora! Ficou acordado que todos/as captariam, através de seus celulares, as imagens de suas janelas durante um período de um minuto. Dessa filmagem surgiram problematizações: será que vemos o que queremos ou há algo oculto que escapa do nosso olhar? Que Mangueira eu vejo? Que Mangueira eu quero mostrar?

Chegando ao nosso terceiro encontro com as turmas, parecia que já estávamos por ali há anos, tamanho era o entrosamento e a troca que estávamos conseguindo com os/as alunos/as. A semana que nos separava parecia mais longa e nosso tempo juntos/as mais curto, tamanha a intensidade desses encontros.

Enfim, conseguimos exibir o curta metragem *Piper* na turma da Educação Infantil e na turma do segundo ano, mas fizemos uma experiência diferente: primeiro as crianças foram estimuladas a ouvir o filme, sem ver as imagens, e narrar as imagens que suas ‘escutas’ as faziam criar. As crianças da Educação Infantil ficaram bastante atentas aos sons do filme e falavam sobre o que ouviam: “*Passarinho! Passarinho!*”; “*Água!*”; “*Mar!*”. Ao final da exibição sonora, conversamos um pouco sobre o que tinham ouvido e sobre a importância da escuta; logo após, exibimos o curta na íntegra, e a festa foi grande: “*Acertei! Era passarinho!*”; “*Eu também falei!*”. Eles/Elas ficaram muito empolgados/as por ter conseguido, só ouvindo, perceber muitos elementos que estavam no filme. Também conversamos sobre a atividade que fizeram em casa e a importância da atenção e do uso dos nossos sentidos para, de fato, ver e ouvir as coisas do mundo.

Na turma do segundo ano tudo é mais intenso. O carinho, a atenção, mas também a dispersão. A sala de aula é muito clara, o que atrapalhou um pouco o segundo momento da dinâmica, como aquela feita na turma da Educação Infantil. Um grupo muito interessado teve uma experiência muito participativa, chegando a fechar os olhos para ‘ouvir melhor’. A sensação de terem identificado o que acontecia no filme apenas pelos sons foi muito comemorada pelos/as alunos/as que participaram da atividade. Vibraram e se sentiram especiais por isso.

Sáímos do segundo ano para nos encontrarmos com o quinto ano. A turma 1501 estava ansiosa, nos esperando. Aliás, essas manifestações de afeto nos tem ajudado a pensar a respeito da potência de uma educação estética. Percebemos que essas experiências têm se configurado como possibilidade de ruptura com as dissociações decorrentes de uma disciplinalização escolar que recorta o tempo e o espaço das manifestações corporais livres, que dá luz ao dizível e nega a escuta ao indizível presente no hiato entre as palavras e os ruídos. Isso, ao nosso ver, expressa os modos pelos quais as coisas se tornam perceptíveis ou não em determinados contextos escolares.

A ideia era conversarmos um pouco sobre no que precisaríamos pensar para fazer um filme. Fizemos combinados para a divisão da turma em grupos de pesquisa sobre a história da Mangueira, elaboramos uma lista de possíveis títulos e demos início ao roteiro. As crianças pareciam ter a ideia do filme pronta: mostrar as janelas em diálogo com os/as alunos/as, mostrando as diversas Mangueiras. Começamos a trabalhar a ideia do nome do filme. Cada aluno/a que tinha uma ideia foi até o quadro e a escreveu. No final, eram quase vinte nomes. A ida ao quadro deu a eles/elas a dimensão de sua participação e autoria, pois estavam produzindo algo que falava sobre eles/elas, por eles/elas mesmos/as. Estavam sendo ouvidos/as e respeitados/as em suas considerações. A alegria era evidente!

Combinamos que já poderiam começar a fazer as filmagens de suas janelas, mas também percebemos que existia a necessidade de fazerem algumas pesquisas sobre o lugar. Foi então que decidimos conjuntamente que um grupo de alunos/as pesquisaria sobre a história da Mangueira, desde sua origem, enquanto outro pesquisaria as músicas que

cantam a Mangueira e alguns/umas ficariam responsáveis por conversar com antigos/as moradores/as, que poderiam ser familiares, vizinhos/as ou amigos/as que acrescentassem informações sobre a Mangueira.

Nova semana começando. Levamos o livro *Da minha janela* para a turma da Educação Infantil. O livro não despertou muito interesse, porém, as crianças se identificaram com algumas passagens. Mas o que queriam mesmo era falar sobre as suas próprias janelas. As crianças dessa turma gostam muito de conversar e falar sobre si mesmas. Gostam quando lhes dispensamos uma atenção cuidadosa.

A turma do segundo ano também demonstrava estar ansiosa pelo encontro, e antes mesmo do horário marcado, muitos/as alunos/as nos interceptavam pelos corredores, nos perguntando sobre a que horas iríamos para a sua sala. Assim que chegamos, propusemos uma roda de conversas para avaliar as atividades que já havíamos realizado e saber de quais atividades tinham mais gostado. Eles/Elas gostaram muito do filme *Piper* – que achávamos que alguns/umas não tinham se interessado (!?), posto que durante a projeção pareciam não focar no filme. Conversavam uns/umas com os/as outros/as e disputavam lugares entre eles/as. Porém, ao abrirmos a roda de conversas, ficamos impressionadas com a riqueza de detalhes que esses/as alunos/as estavam trazendo. Mais uma vez as crianças nos ajudaram a problematizar as exigências atencionais que lhes sucedem. Seria a atenção focada imprescindível à aprendizagem? Ou não seria possível outras possibilidades atencionais? Quanto a isto, Virgínia Kastrup nos ajuda a pensar:

É curioso notar que o distraído é alguém extremamente concentrado, que não é meramente desatento, mas cuja atenção se encontra em outro lugar. Vale notar que ao restringir a atenção ao ato de prestar atenção, identifica-se o processo de concentração ao de focalização, que como veremos não se sobrepõem, pois pode haver focalização sem concentração e também concentração sem foco. A primeira prevalece no regime cognitivo que é hegemônico na subjetividade contemporânea, enquanto a segunda revelar-se-á fundamental no processo de invenção (KASTRUP, 2004, p. 08).

Conversamos sobre a importância de ouvir e ser ouvido/a, sobre amizade, cuidado de si e do/da outro/a e dos nossos sentimentos. Como estão no processo de escrita, surgiu a sugestão de fazerem um diário. Explicamos o que era (muitos/as já sabiam) e deixamos a sugestão livre para quem quisesse começar a fazer um. Na semana seguinte, um aluno levou seu diário feito com folhas de caderno e muitos desenhos. Um fato importante a ser registrado foi a fala de um garoto a respeito da atenção e da percepção sobre as coisas que acontecem ao nosso redor; ele falou, enquanto fazia um movimento circular acelerado com os braços, que “*um trabalhador faz muitas atividades, ficando sem tempo para se envolver nas coisas que acontecem no mundo [...] Eles vivem trabalhando, não dá pra prestar atenção!*” (relato de um dos alunos participantes de pesquisa de Multiletramentos na escola, 2022).

Como havíamos previsto, as oficinas estavam tendo muitos desdobramentos. Antes de continuar a lista de oficinas, achamos necessário conversar com as crianças e professoras sobre o rumo que estávamos tomando e para onde queríamos ir. A ideia não era seguir um planejamento apenas por seguir, e sim fazer com que essas experiências produzissem sentidos formativos para as crianças. Já estávamos no final de setembro. A primeira parte do projeto que visava despertar estados atencionais e perceptivos mais sensíveis ao olhar para os acontecimentos que vivenciamos, para as coisas que vemos e sentimos, tinha tomado forma, e a vontade de expressar essa vivência estava muito latente nas crianças.

Os alunos da turma 1202 (2º ano) e sua professora, a partir da última conversa que tivemos, sugeriram que trabalhássemos sobre as coisas que nos deixam felizes, com base no poema de Otávio Roth, *Duas dúzias de coisinhas que deixam a gente feliz*. Pensamos conjuntamente em fazer um filminho em *stopmotion*, mostrando ‘uma dúzia de coisinhas boas’ elencadas pelas crianças. A preparação começou no quadro negro, com a professora anotando as ideias: aviãozinho soltando coração³, o amanhecer, o anoitecer, cantar parabéns, passarinhos voando no céu, comer doce, jogar bafo-bafo⁴, Tomás (personagem dos livros didáticos utilizados pela prefeitura) entregando uma flor para um/a amigo/a, olhar pela janela, soltar pipas, abraçar os/as amigos/as, ler e escrever.

As semanas que se seguiram nas turmas 1202 e 1501 foram de preparação de seus filmes. As ideias pipocavam na turma do quinto ano, e a escolha da música que seria utilizada bem como o nome do filme já estavam quase decididos. Enquanto isso, na turma do segundo ano, os desenhos que seriam utilizados na produção do filme já começavam a virar realidade.

Com a turma da Educação Infantil achamos necessário trabalhar questões referentes à autoimagem a partir dos desenhos de si, por conta de uma série de indicativos de que algumas crianças não se aceitavam como eram. Consideramos a proposta relevante, pois como emancipar o olhar das crianças se elas não estão conseguindo se olhar como são e gostar do que veem? O que estaria provocando essa distorção no olhar que elas têm sobre si mesmas? Observamos o modo como as crianças vinham se tratando e o fato de uma menina negra ter feito seu autorretrato como uma pessoa loira de olhos azuis; resolvemos então intervir utilizando literaturas infantis antirracistas que tivessem como protagonistas crianças negras. Durante algum tempo trabalhamos esse tema a partir dessas literaturas, ampliando a questão do respeito às diferenças. Um livro em especial chamou muito a atenção das crianças – *Zeropéia*, de autoria de Herbert de Souza.

Consideramos importante ressaltar que, por conta da faixa etária e das características dessa turma – falante e agitada – passamos a recorrer a algumas dinâmicas antes do início das nossas atividades. Experimentamos exercícios de respiração e ‘escuta do silêncio’, com olhos fechados. Uma atividade de que gostaram muito foi a massagem relaxante que fazíamos em suas escápulas. Foi gratificante observar que passaram a fazer essa massagem uns/umas nos/nas outros/as.

Figura 4: Projeção do filme Pipper – Demonstrações de afeto.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisa de Multiletramentos na escola, 2022.

Retomando o tema das diferenças, como de costume, antes da leitura fizemos uma sessão de alongamento e de ‘escuta do silêncio’. O resultado foi muito bom. As crianças conseguiram direcionar a atenção para a leitura do livro, que conta a história de uma centopeia, que ouviu demais o que os outros animais lhe falaram e quase deixou de ser ela mesma: ela amarrava suas patas para tentar igualá-las ao número de patas dos animais que cruzavam seu caminho. Ao encontrar uma cobra, que não possui patas, ela acabou ficando sem nenhuma perninha, impossibilitando sua locomoção. O final do livro fala sobre aceitação e admiração por ser quem se é, pois a centopeia era perfeita do jeito que era. As crianças adoraram a história, pediram que a relêssemos em outras oportunidades, e desse fato surgiu a ideia de fazermos um filme em *stopmotion* com elas recontando a história.

Voltando à turma do quinto ano, finalizamos o roteiro, enquanto a turma do segundo ano começou a tirar as fotos dos desenhos para a produção do seu filme. Algumas imagens eram difíceis de ser animadas e uma solução foi elaborada em conjunto: resolvemos misturar desenhos com gravações reais, em que as crianças encenariam as situações. A felicidade foi geral: “*Vamos aparecer no filme! Vamos aparecer!*”.

Enquanto as filmagens das janelas do quinto ano começaram a ser entregues, resolvemos perguntar aos/às alunos/as o que sentiram ao fazer tais filmagens. Toda a empolgação que demonstravam não estava refletida no número de imagens entregues, e queríamos saber se existia um motivo para não realizarem as capturas das imagens. Alguns/umas alunos/as relataram medo. Achamos importante fazer uma pausa e realizar a oficina da

Rede de afetos para tratar dessas questões com mais cuidado. Algumas falas a respeito de sentimentos sobre a Mangueira foram esclarecedoras para nós:

“Às vezes eu sinto medo, às vezes eu sinto raiva, às vezes eu sinto alegria”.

“Aflição, um pouco de medo, felicidade e alegria”.

“Eu sinto medo, um pouquinho de alegria e felicidade ao reparar a amplitude da paisagem da minha janela”.

“Eu sinto irritação por causa do barulho e felicidade quando não tem briga”.

“Eu sinto medo de pessoas estranhas e sinto felicidade”.

“Sinto felicidade e medo de bichos estranhos que passam, tipo gambá”.

“Sinto aflição por causa dos micos que passam e sinto leveza ao contemplar a paisagem”.

“Sinto tédio, mas um pouquinho de felicidade”.

“Sinto alegria, um pouquinho de medo e segurança por conhecer tudo e todos”.

“Sinto medo por causa do silêncio e por ser escuro, mas ao mesmo tempo, fico feliz por conseguir ver os jogos do Maracanã da minha laje” (Relatos de estudantes em atividade da pesquisa de Multiletramentos na escola (2022)).

Durante as oficinas, os/as alunos/as falaram sobre o que gostavam e se negavam a dizer o que não gostavam na Mangueira. Com a experiência da filmagem, e ao verem o resultado do que captaram, de uma forma muito leve e segura, conseguiram colocar para fora o que antes não estavam conseguindo. Era como se antes, tivessem querido mostrar uma Mangueira ‘dos sonhos’, e não a real. Conversamos sobre os múltiplos lugares da cidade do Rio com seus problemas, ressaltando que não existe esse lugar perfeito. Não para nós, da classe trabalhadora. Os pontos destacados como positivos foram a proximidade com familiares e amigos/as, um sentimento de coletividade na qual uns/umas ajudam os/as outros/as por entenderem mais as necessidades dos/das outros/as, a possibilidade de brincar na rua, além das oportunidades de esporte e cultura ofertadas por ONGs que atuam na Mangueira. Como pontos negativos, a violência ocasionada pela ‘guerra contra o tráfico’.

Na turma da Educação Infantil levamos uma atividade de corpo, na qual duplas deveriam se movimentar ao ritmo da música *Primavera*, de Vivaldi, com uma bola de encher entre seus corpos. É uma atividade sensorial em que os corpos devem coordenar seus movimentos e sentir o toque tênue das bexigas em suas peles. Uma aluna, em especial, adorou a atividade e conseguiu realizar a tarefa dançando com sua dupla de forma leve e harmônica. A maioria das crianças queria mesmo era jogar a bola para o alto, mas de maneira geral, todas dançaram com seus pares e a bola, porém com pouca atenção

sobre o que estavam sentindo. Percebíamos que a diversão na realização da atividade suplantava nossa solicitação de atenção aos sentidos.

Na aula seguinte, levamos massinha de modelar para que produzissem os animais da história da *Zeropéia* para a confecção do filme. Foi uma festa! Todos/as participaram, e conseguimos tirar as fotos para a confecção do filme em *stopmotion*.

Na última semana, finalizamos os filmes das turmas do segundo⁵ e quinto⁶ anos e conseguimos apresentar para os/as alunos/as da Educação Infantil⁷ o resultado do filme que tinham ajudado a construir. As crianças ficaram maravilhadas ouvindo suas vozes, vendo seus retratos ao final e pularam de alegria ao ver seus nomes como autores/as do filme. Uma cena emocionante que nos acompanhará para sempre. Como foi importante se perceberem autores/as daquele filme! Crianças da Educação infantil reconhecendo seus nomes no letreiro de um filme – foi lindo! Infelizmente não tivemos a possibilidade de apresentar os filmes para as outras séries. Foi uma frustração para todas nós.

Algumas considerações...

A pesquisa ainda está em processo, e apesar de não ter se encerrado com as oficinas deste relato, acreditamos já termos contribuído para a sensibilização do olhar dos/das estudantes participantes, levando-os/as a problematizar suas realidades, instigando-os/as a observar, com uma atenção mais aberta, as situações que vivenciam em seus cotidianos, para que possam perceber e compreender o mundo em que vivem de modo emancipado.

Observamos também o quanto a escola está despreparada, em relação a recursos materiais, para uma educação voltada aos multiletramentos contemporâneos; e mesmo que as professoras tenham se apresentado abertas para atuar junto a nós no projeto, esse não é um conceito do qual elas já tenham se apropriado. Nesse sentido, o projeto também contribuiu para uma formação continuada, mas antes de tudo, para a própria formação destas pesquisadoras, posto que para nós essa foi uma experiência única, que nos atravessou e nos modificou como pessoas e educadoras.

Começamos a aprender já no próprio percurso entre nossas casas e a escola. Por sermos moradoras da Zona Sul do Rio de Janeiro, foi inevitável não perceber a diferença discrepante entre os dois lados da estação do metrô, um lado claro e limpo (Maracanã) e um lado escuro e sujo (Mangueira), numa evidente divisão dos espaços. Ao descer as escadas que levam ao bairro da escola, nos deparamos com pessoas morando em barracos de papelão e muita sujeira. Como nos acostumar com o descaso em relação às condições em que algumas pessoas vivem? Como podemos ser indiferentes diante de vidas sem a mínima dignidade?

Porém, diante de nossa impossibilidade de mudar aquele estado de coisas, seguimos em frente, rumo à escola, na esperança que as gerações futuras tornem a vida mais digna

para todos/as. E elas nos mostraram que era possível esperar. Entramos na escola com o objetivo de emancipá-las quanto ao *direito de olhar*, e nos deparamos com crianças que nos mostraram uma Mangueira que, em princípio, não conseguíamos ver. Como pudemos pensar que as pessoas que ali moram não olhavam criticamente para o lugar? De que olhar estávamos tratando? O que comprometia o nosso olhar para não ver as belezas que as crianças relataram sobre a Mangueira? É óbvio que, como adultas, não podemos nos isentar de ver os problemas sociais que precisam ser resolvidos, mas é importante percebermos que muitas vezes o olhar requer ajuda, e eles/elas estavam nos ajudando a ver a Mangueira com outros olhos.

Foram muitos os aprendizados nas turmas em que atuamos, cada uma com sua especificidade, mas em todas pudemos presenciar crianças receptivas ao novo, sem medo de participar de novas propostas e desafios, com um olhar sobre o mundo muito mais atento do que o de muitos/as adultos/as. Elas estão atentas e têm muito a falar e contar. Aliás, essa é uma reflexão que temos feito: talvez a mídia hegemônica e a cultura capitalista modifiquem a capacidade de “olhar o real” (MIRZOEFF, 2016), talvez sejamos moldados/as ao longo da vida a ver e pensar de um mesmo modo, porém, essas crianças nos apontaram contravisualidades às visualidades hegemônicas, que induzem nossos olhares a diferentes modos de conformismos. Portanto, como adultas, educadoras e pesquisadoras das culturas que surgiram com as tecnologias contemporâneas, precisamos também aprender a olhar, e as crianças podem ser nossas mestras.

Recebido em: 18/07/2023; Aprovado em: 23/10/2023.

Notas

- 1 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ulde8n7cC68>>.
- 2 O filme *Divertidamente* trata das emoções.
- 3 A turma havia recentemente aprendido a fazer dobraduras de aviões de papel e ficava lançando esses aviãozinhos na sala de aula.
- 4 Essa era uma atividade recorrente, preferencialmente entre os/as meninos/as que colecionavam figurinhas de jogadores de futebol e as disputavam nesse jogo.
- 5 Disponível em: <<https://youtu.be/DB63VXStu4U>>.
- 6 Disponível em: <<https://youtu.be/mg6qnti9CoI>>.
- 7 Disponível em: <<https://youtu.be/E3bSZO5jMDI>>.

Referências

- BRECHT, Bertolt. “O Teatro Experimental”. In: *Teatro Dialético: Ensaios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CITTON, Yves. Da economia à ecologia da atenção. *Ayvu - Revista de Psicologia*, v. 5, n. 1, 2018.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 2022.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles & GUATARRI, Félix. O que é uma educação menor? In: DELEUZE, Gilles & GUATARRI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 33-54.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal & OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 23-34.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José & KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 177-189.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma Educação Menor. *Educação & Realidade*. v. 27, n. 2, jul./dez., 2002.
- KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*; v. 16, n.3, p. 7-16, set/dez.2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/psoc/a/Zs7wtDMRTYJX338HyT5Yqy/?lang=pt>>. Acesso em: 15 out. 2023.
- KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, Jorge. *Elogio da escola* (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 65-85.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância, estranheiridade e ignorância*; Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, Jorge. Experiência, escola e educação. *Revista Reflexão e ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 189-200, jul./dez. 2011.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. *ETD Educação Temática Digital*. v. 18, n. 4, p. 745-768, 2016.
- MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- OTERO, Eugenio Manuel. *Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936*. Madrid: Residencia de Estudiantes, 2006.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: Estética e Política*. São Paulo. Editora 34, 2009.
- SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ SEÇÃO TEMÁTICA



Infâncias, Crianças e Educação Infantil do e no Campo

Childhoods, Children and Rural Early Childhood Education

Infancias, Niños/as y Educación Infantil del y en el Campo

 DANIELE MARQUES VIEIRA*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

 EMILIA PEIXOTO VIEIRA**

Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – BA, Brasil.

 FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL***

Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, Brasil.

RESUMO: Esta Seção Temática apresenta o tema *Infâncias, Crianças e Educação Infantil do e no Campo*, enquanto campo de estudos que almeja produzir conhecimento sobre sujeitos/as, direitos e modos de vida de crianças que residem nos territórios rurais do país, evidenciando questões atuais que os atravessam; e levar adiante o processo de construção da agenda política e conceitual para a Educação Infantil do e no Campo, iniciada pelo Grupo de Trabalho instituído em 2010 e continuada pela primeira pesquisa nacional, entre 2011-2012. A pesquisa aprofundará questões colocadas no enfrentamento desse contexto, considerando aspectos históricos, políticos, pedagógicos, além da interlocução entre Grupos de Pesquisa que investigam as infâncias e

* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil. *E-mail*: <danielemarquesvieira@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora e Vice Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz. É coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional e do Projeto de Extensão Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil (2008). *E-mail*: <emilcarl28@hotmail.com>.

*** Doutora em Ciências Sociais. Professora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Líder do Grupo de estudos e pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais. *E-mail*: <fernandalealufcg@gmail.com>.

os direitos das crianças do campo, ribeirinhas, quilombolas, das águas e das florestas à Educação Infantil como dever do Estado.

Palavras-chave: Infâncias. Crianças. Educação Infantil do e no Campo. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: This thematic section presents the theme of *Childhoods, Children and Rural Early Childhood* as a field of study that aims to produce knowledge about subjects, rights and ways of life of children living in the country's rural territories, highlighting current issues that cross them. It also carries forward the process of building the political and conceptual agenda for rural early childhood education, put forth by the working group established in 2010 and resumed by the first national survey between 2011-2012. This research deepens questions raised in tackling this context, considering historical, political and pedagogical aspects in addition to dialogue between research groups that investigate childhoods and the rights of children who live in rural, riparian, *quilombola*, water and forest regions to early childhood education as a duty of the State.

Keywords: Childhoods. Children. Rural Early Childhood Education. Educational Policies.

RESUMEN: Esta Sección Temática presenta el tema *Infancias, Niños/as y Educación Infantil del y en el Campo*, como un campo de estudio que tiene como objetivo producir conocimiento sobre temas, derechos y formas de vida de los/as niños/as que residen en los territorios rurales del país, resaltando problemáticas actuales que los atraviesan; y llevar adelante el proceso de construcción de la agenda política y conceptual para la Educación Infantil del y en el Campo, iniciado por el Grupo de Trabajo establecido en 2010 y continuado por la primera encuesta nacional, entre 2011-2012. La investigación profundizará en las cuestiones planteadas en el abordaje de este contexto, considerando aspectos históricos, políticos y pedagógicos, además del diálogo entre Grupos de Investigación que investigan la infancia y los derechos de los/as niños/as campesinos, ribereños, *quilombolas*, del agua y de la selva a la Educación Infantil como deber del Estado.

Palabras clave: Infancias. Niños/as. Educación infantil del y en el campo. Políticas educativas.

Introdução

A proposta desta Seção Temática se insere no processo de construção do campo de estudos *Infâncias, Crianças e Educação Infantil do e no Campo* como uma iniciativa de pesquisadoras e pesquisadores mobilizados/as pela causa da infância e do direito à Educação Infantil do e no Campo, comprometidos/as em promover o avanço propositivo para efetivação desse direito. Movidos/as pela compreensão dos aspectos históricos, políticos e pedagógicos que envolvem a oferta da Educação Infantil do e no Campo, mediante realidades caracterizadas por desigualdade, precariedade e, em muitos contextos, inexistência desse acesso e oferta que perduram no Brasil, almejamos contribuir com a formulação de perspectivas para ações transformadoras dessas realidades, sobretudo pela ótica das políticas públicas.

Esse coletivo de pesquisadoras e pesquisadores com experiência em estudos voltados a Infâncias, Crianças e Políticas Educacionais, desde 2021, tem se reunido de forma a elaborar uma proposição com vistas a atualizar os dados da pesquisa nacional sobre a oferta de Educação Infantil do e no Campo (BRASIL, 2012) e contribuir para o adensamento dos conhecimentos das Ciências Humanas em relação a conceitos, conteúdos e análise dos resultados de pesquisas na área; busca-se a construção de saberes que contribuam para a compreensão mais alargada sobre as realidades das crianças do campo e possibilitem uma agenda política destinada a elas, produzindo indicadores para a efetividade de políticas públicas educacionais. O coletivo tem como hipótese que a invisibilidade dessas questões e, conseqüentemente, a invisibilidade da identidade da Educação Infantil do e no Campo, incide na flexibilização de políticas para a área, com a redução de custos de manutenção e a precarização de sua oferta, sem o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos.

O campo brasileiro é espaço de disputas e inúmeros conflitos, desde a chegada dos colonizadores, que instituíram formas de poder caracterizadas pela exploração e pela expulsão de nativos/as do seu próprio território, usando a força e outras formas de dominação para avançar em seus projetos totalitários. A concentração de terras é uma realidade que permanece como uma das características do espaço rural do país, com variadas estratégias de manutenção dessa forma de desigualdade, que repercute em outras esferas da vida social e atinge – restringindo, negando, violando ou ignorando – direitos constitucionais, como o direito à educação.

Nossa história está repleta de momentos nos quais coletivos lutaram contra esse cenário de ataques a direitos. O final do século XX e o início do século XXI ilustram processos de disputa pelo direito ao campo brasileiro, considerando também o direito à educação. É inconteste o papel que os movimentos sociais do campo têm nessa disputa, demonstrando não só ciência, mas resistência em relação a tentativas e avanços do histórico processo de concentração de riqueza e poder.

No final dos anos 1990, começa a ser gestado o conceito-movimento (LEAL, 2012) *Educação do Campo*, resultado de uma articulação entre movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais sem Terra – MST, universidades, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e outras entidades que passaram a incidir nos campos conceitual e político buscando construir outro ideário para a educação nos diversos territórios rurais do país, bem como na agenda política a ser considerada em tomadas de decisão relacionadas à educação das populações do campo:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

É somente no final da primeira década do século XXI que um olhar específico sobre o direito à Educação Infantil das crianças do campo ganha evidência do ponto de vista governamental (na legislação) e do ponto de vista da produção de conhecimento sobre sujeitos/as pouco visibilizados/as pelas políticas, sobretudo educacionais, tanto pelos/as que fazem a Educação Infantil como pelos/as que fazem a Educação do Campo.

Nasceu, assim, a necessidade de um diálogo cada vez mais orgânico entre essas duas áreas e os movimentos de destaque na luta pela educação das crianças de 0 até 6 anos residentes nos vários territórios rurais do Brasil. Nesse debate, é possível ressaltar o protagonismo que tiveram e têm o MST e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, sobretudo no que diz respeito à luta pela garantia do direito a uma Educação Infantil que reconheça as especificidades e necessidades etárias dessas crianças, assim como seus pertencimentos sociais e culturais. O que se põe também no centro da discussão é uma ação pedagógica que leve em conta a concretude da vida da criança do campo, seu convívio, meios de viver o tempo, os brinquedos e as brincadeiras e sua participação na comunidade.

Dessa maneira, situar o debate sobre a Educação Infantil do e no Campo é adentrar nas políticas educacionais vigentes no país, ressaltando que “as bases legais da Educação Infantil do campo vêm sendo construída muito recentemente na história da Educação Brasileira” (SILVA, PASUCH & SILVA, 2012, p. 57), por meio das resoluções do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº1/2002, BRASIL, 2002), Diretrizes complementares da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 02/2008) e Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010). Para Fernanda Leal, “o aspecto legal indica avanços importantes no reconhecimento da oferta da educação infantil do campo e do modo como esta deve ocorrer no que diz respeito às crianças com idade para frequentar a educação infantil”

(LEAL, 2016, p. 169). Embora as políticas educacionais implementadas para essa etapa da educação representem um indiscutível avanço no cotidiano das instituições, ainda enfrentamos desafios estruturais, organizacionais e pedagógicos que dependem exclusivamente de políticas educacionais que visem sua melhoria.

Além desses desafios, enfrentamos no país uma crise gerada a partir de 2014, que produziu o desmonte de diversas políticas públicas educacionais, conforme destaca Antônio Souza: “em função da disputa e dos resultados das eleições presidenciais ocorridas naquele ano, cuja consequência mais imediatamente visível foi o aprofundamento da crise econômica pela via da crise política e institucional” (SOUZA, 2017, p. 23).

A crise econômica gerada nesse período fez surgirem

medidas políticas de ajustes fiscais, com diminuição do Estado e ampliação do mercado; a flexibilização trabalhista, com retrocesso nos direitos democráticos dos trabalhadores, os quais passam pela questão previdenciária até as políticas sociais mais gerais, necessária ao efetivo exercício da cidadania (SOUZA, 2017, p. 20).

O resultado dessas medidas tem sido o retrocesso das políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil, como também para a Educação do e no Campo. Um exemplo desse retrocesso foi a publicação do programa *Criança Feliz*, pelo Decreto Lei nº 8.869 de 2016 (BRASIL, 2016), cujos objetivos eram promover o desenvolvimento integral da criança na primeira infância, lutar contra a pobreza e reduzir as desigualdades existentes. Com propósito de mudanças estruturais de concepção, princípios e fundamentos para essa etapa da educação básica, reacendeu o papel da Educação Infantil, principalmente a creche (0 a 3 anos de idade), como uma ação assistencialista.

A aprovação da Resolução n.º 2/2017, instituindo e orientando a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC como obrigatória para toda a Educação Básica (BRASIL, 2017), figura também como retrocesso na Educação Básica brasileira de um modo geral; no que tange à Educação Infantil, houve um esforço da área para manter sua identidade em termos de avanços já reconhecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009). Havia receio de que elementos como a antecipação da alfabetização para a Educação Infantil se aproximassem dos objetivos de aprendizagem proposto para os anos iniciais do Ensino Fundamental pelo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, sem considerar as discussões históricas e reivindicativas dos movimentos sociais e de especialistas da área. Vale destacar que desde o princípio das discussões sobre a BNCC na Educação Infantil, em 2015, houve no governo Dilma Rousseff uma importante adesão de pesquisadores/as, ativistas do MIEIB, gestores/as públicos/as a um debate sobre o texto na BNCC – concepção de criança, conceito de currículo, organização didática – que respeitasse as especificidades da etapa, em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009). Durante o período das consultas públicas, a mobilização da área da Educação Infantil no país foi expressiva. E mesmo diante do texto

final, consumado já no governo Temer, ainda que observemos descaracterizações da etapa – como a possibilidade de mais ênfase à alfabetização, explicitada pela forma de apresentação dos objetivos de aprendizagem –, foram mantidos princípios caros aos avanços da Educação Infantil, como os direitos de aprendizagem, desenvolvimento e a organização curricular por campos de conhecimento. Apesar dos esforços para garantir a identidade da Educação Infantil, há questões a serem problematizadas e revistas quando retomamos o debate sobre sua função, gestão escolar e organização do trabalho pedagógico.

Por um lado podemos reconhecer avanços que marcaram o processo de discussão e, de certa forma, foram contemplados no texto final da etapa da Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2017), como a reafirmação de preceitos das DCNEI: bebês e crianças até 5 anos e 11 meses como sujeitos/as em foco na prática educativa; a compreensão de que o cuidado é indissociável no processo educativo nessa etapa; as interações e a brincadeira, enquanto eixos da proposta pedagógica, marcam a etapa por um tempo da experiência no presente e não na preparação para a etapa seguinte; o alargamento da compreensão dos princípios éticos, políticos e estéticos pela definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento – conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se; e a definição de cinco Campos de Experiências como intenção clara de interpretar a complexidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças nos primeiros anos de vida, na constituição de si e na sua relação com o mundo.

Por outro lado, a imposição dos objetivos de aprendizagem apresentados como um roteiro a ser cumprido contradiz o próprio texto que fundamenta a caracterização da etapa e coloca em cena a forte pressão para enquadrar a Educação Infantil em um modelo escolarizante, voltado à estrutura do Ensino Fundamental. Com relação à Educação Infantil do e no Campo não há menção às especificidades de um trabalho pedagógico voltado a crianças do meio rural, tendo em vista a diversidade presente no país e, conforme definem as DCNEI (BRASIL, 2009) – crianças filhas de agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta. A BNCC apenas menciona que as propostas pedagógicas devem contemplar as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade, e serem desenvolvidas na parte diversificada.

Na defesa do direito de todas as crianças a uma Educação Infantil que as respeite em sua pluralidade é que propomos apresentar perspectivas sobre o acesso e a oferta da Educação Infantil do e no Campo, problematizá-la, perspectivar a forma como podemos qualificar esse atendimento, por caminhos que as pesquisas nas áreas da Educação Infantil e da Educação do Campo vêm construindo, e delinear o que pretendemos para a área de estudos e pesquisas sobre Educação Infantil do e no Campo.

O contexto econômico e político do período entre 2016 e 2022, especialmente durante o governo Bolsonaro, desfigurou as políticas educacionais em curso no país, principalmente aquelas destinadas à Educação do Campo e à Educação Infantil do e no Campo.

Se os graves problemas de desigualdade social ainda persistiam, aquele governo agravou-os, atingindo também as crianças no campo. Pobreza, indiferença e discriminação étnico-racial avolumaram a precariedade de acesso e oferta da Educação Infantil.

A pesquisa de 2012 (MEC e UFRGS) mencionada anteriormente indicou expressiva desigualdade e violação de direitos, pelo baixíssimo percentual de creches existentes nos territórios rurais do país, pela oferta de pré-escola atrelada aos anos iniciais do Ensino Fundamental e pela ausência de infraestrutura específica para atender bebês e crianças pequenas. Mesmo assim a, incorporação dos modos de vida das famílias de crianças do campo às práticas pedagógicas da Educação Infantil constitui compromisso constitucional (BRASIL, 2009), sendo um direito de todas as crianças brasileiras, em qualquer parte do território nacional.

A conjuntura atual apresenta-se favorável a novas perspectivas, com retorno ao debate e a proposições de retomada das principais políticas educacionais, especialmente após a pandemia da Covid-19. Nos pareceu importante, dessa forma, propor e realizar uma Seção Temática como esta, realçando os desafios que persistem sobre as condições de acesso e oferta da Educação Infantil a crianças de 0 até 6 anos, moradoras do campo – considerando suas condições de vida nesse período pandêmico – e vislumbrando novas instigações, tanto políticas como epistemológicas, éticas e metodológicas. A constituição dessa área de estudos representa resistência, enfrentamento e implicação de pesquisadoras e pesquisadores com a causa da infância e o direito das crianças das mais variadas populações que constituem o campo brasileiro à Educação Infantil.

As diferentes realidades que configuram a questão da infância (ou das infâncias) no Brasil e do acesso à Educação Infantil nos contextos do campo suscitam assertividade política nos grupos que pesquisam esses temas – ao darem relevância a populações do campo pouco prestigiadas nos últimos anos, marcados pelo retrocesso em termos de políticas públicas – como também o desenvolvimento de metodologias pertinentes aos diferentes territórios e suas populações.

A congregação de grupos de pesquisa das diferentes regiões do país por si só figura como intencionalidade compartilhada, restituindo o sentido constitucional das políticas públicas democráticas dos governos populares, que buscaram garantir meios para o acesso de todas as crianças à educação. Mais ainda, no âmbito das pesquisas que constata realidades a serem transformadas também se encontram resistência e frutos da construção da Educação Infantil do e no Campo, algo que precisamos urgentemente socializar para podermos contribuir com a construção de conhecimento e políticas públicas que garantam o direito à educação de qualidade desde a 1ª etapa da Educação Básica a todas as crianças brasileiras.

Feitas essas considerações, passamos a apresentar os artigos que compõem esta Sessão Temática que, tanto em si como articulados, mostram problemáticas e produzem reflexões, questionamentos e perspectivas qualificando os debates necessários à Educação

Infantil do e no Campo e se inscrevendo como esforço histórico para visibilizar contextos e sujeitos/as que têm negados seus modos de vida, direitos e suas existências.

O artigo produzido por Ana Paula Soares da Silva e Maria Carmen Silveira Barbosa, intitulado *Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas: pertencimento, pluralidade e singularidade*, pauta debates produzidos sobre a Educação Infantil no/do Campo nas últimas décadas e problematiza a constituição do que denomina de ‘subárea’, a partir de considerações históricas e do reconhecimento de avanços e sujeitos/as coletivos/as implicados/as com a temática, como movimentos sociais. Também chama a atenção para a produção de conhecimento e de práticas que vêm, mesmo que nem sempre sintonizadas, contribuindo com avanços no trato da Educação Infantil no/do Campo. Como desafios, as autoras apontam paradoxos, contradições, a necessidade de se considerar acontecimentos recentes na história do país e do mundo – como a crise política brasileira instalada a partir de 2016 e a pandemia da Covid-19 – e o reconhecimento de questões que devem compor o tratamento dado à educação infantil no/do campo, como a consideração às infâncias territorializadas, considerando os diversos contextos da vida no campo e a necessidade de as instituições de Educação Infantil se abrirem “às culturas escolares e às pluralidades e singularidades das infâncias territorializadas”, quando situadas nos contextos rurais e/ou em diálogo com as crianças desses contextos.

Ao trazer o lugar de fala das crianças do campo no artigo *O Lugar em Narrativas de Crianças do Campo*, Elenice de Brito Teixeira Silva, Ana Maria Araújo Mello e Eugênia da Silva Pereira consideram a perspectiva ético-política como fundamento para a adoção de posturas metodológicas na aproximação com os territórios das infâncias do campo. Esse movimento busca confrontar invisibilidades de sujeitos/as e territórios nos âmbitos científicos, políticos e estatísticos, sobretudo a partir da ideia de que as narrativas das crianças se constituem “como ato de significação e simbolização localizado no tempo e espaço históricos”. As autoras afirmam que “as narrativas das crianças do campo, enquanto atos de significação, organizam percepções, memórias, modos de falar e representar lugares e práticas sociais dos seus grupos culturais”. A ênfase no/a sujeito/a criança e em suas narrativas traz para a produção coletiva da revista a contribuição de pesquisas *com* crianças do campo e a visibilidade de contextos, percepções, memórias e outras formas de elaboração e representação dessas crianças, possibilitando-lhes, ao mesmo tempo que falam sobre o campo enquanto lugar, que suas narrativas se constituam como lugar de fala.

O artigo *Educação do/no campo: experiências multiterritoriais e as especificidades das infâncias*, das autoras Maria Natalina Mendes Freitas, Eliana Campos Pojo Toutonge e Maria Walburga dos Santos, apresenta reflexões em torno da Educação Infantil do/no campo na região Norte do país, a partir do desenvolvimento de duas pesquisas, uma sobre as produções acadêmicas da região e outra sobre o cotidiano de uma comunidade situada em espaços interágua. Para as autoras, “estudos com as crianças possibilitam o encontro do/a pesquisador/a com as crianças situadas contextualmente, no sentido de escutá-las e

afirmá-las como sujeitos de direito, o que permite entender as especificidades das crianças e a singularidade de suas experiências e conhecimentos”. Elas consideram três movimentos centrais em suas análises: a) o reconhecimento da territorialidade como múltipla e as possíveis implicações nas vivências infantis; b) o direito à educação das crianças pequenas como política pública que lhes assegura não apenas acesso e permanência, mas a observância de suas especificidades; c) propostas pedagógicas e suas práticas. Afirmam em suas conclusões que um estudo dessa natureza é necessário, pois “assume um compromisso político, social e ético no atendimento às demandas que envolvem a educação na escola da infância do/no campo”.

O texto *Educação Infantil do Campo: diálogos sobre o espaço, o ambiente e a arquitetura escolar*, das autoras Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, Marlene Oliveira dos Santos e Simone Santos de Albuquerque, se dedica à análise da Educação Infantil do/no Campo e da arquitetura escolar a partir de uma experiência com uma comunidade ribeirinha do município de Belém-PA, mostrando que “a arquitetura pode potencializar práticas cotidianas, organização e uso de espaços e ambientes que respeite os direitos fundamentais das crianças que vivem no campo”. O artigo contextualiza a discussão sobre a arquitetura escolar, trazendo elementos importantes de um estudo dessa natureza para pensar o desenho e a construção de projetos arquitetônicos para instituições de Educação Infantil do/no Campo pautados na “defesa da democracia, da participação, dos direitos das crianças, dos profissionais da educação e da comunidade”. As autoras argumentam sobre a necessidade da ampliação de estudos sobre as múltiplas interfaces entre a arquitetura escolar, a Educação Infantil do/no Campo e as práticas cotidianas ao demonstrarem que ainda há uma escassez nessas discussões quando se trata das populações do campo.

Em *Alteridade e infância: a brincadeira como modo de (re)existência na Educação Infantil do/no campo*, texto escrito por Márcia Tereza Fonseca Almeida e Romilson Martins Siqueira, organizam-se três partes interligadas, nas quais se pretende “o fortalecimento da identidade das crianças camponesas e suas formas de (re)existir em contextos e modos de vida/sociabilidade no/do campo”. A primeira parte trata da constituição da alteridade da infância e da criança, a partir de uma “compreensão dialética, tendo como perspectiva a relação entre objetividade-subjetividade”. Nesse sentido, as infâncias e crianças precisam ser compreendidas em sua condição plural, objetiva e subjetiva. A segunda parte do texto apresenta “o brincar como uma atividade do universo infantil, não porque seja exclusividade das crianças, mas pelo fato de ser uma atividade que precisa de criatividade, imaginação e liberdade, características que estão mais próximas do mundo infantil em oposição ao mundo adulto”. Na terceira parte, busca-se discutir “a (re)existência na educação infantil do campo”, perpassada por questões das “desigualdades sociais e pela luta do campo”, lugar em que “as crianças e suas famílias enfrentam a afirmação de direitos e de identidade camponesa”. A autora e o autor reafirmam a importância de que “a

brincadeira e a alteridade ajudem as crianças a se constituírem para a (re)existência com seus modos simbólicos na infância”.

Esse conjunto de textos, que se encontram em muitos aspectos, denuncia e anuncia várias questões de ordem histórica, teórica, ética, política e epistemológica, iluminando igualmente aspectos específicos que devem ser observados na produção de conhecimento sobre a realidade das crianças, infâncias e da Educação Infantil do e no Campo, com vistas a contribuir para que a relação entre conhecimento e transformação social se converta em ações políticas permanentes na agenda política do país, pois se trata do reconhecimento e da reparação histórica às populações do campo e, especificamente, à população de crianças que constituem suas identidades, desde bebês, nos diversos territórios rurais do país.

Apesar dos diversos e históricos ciclos perversos que, infelizmente, testemunham sobre como o nosso país trata as populações do campo, negando-lhes direitos garantidos constitucionalmente, seguimos no movimento do *esperançar* freireano – e de mãos dadas com tantos e tantas que nos inspiram a partir de pontos de vista políticos, epistemológicos, éticos, estéticos e poéticos –, criando caminhos de maneira coletiva e tendo o sonho como utopia consequente de um mundo mais justo para todas as pessoas, com a alegria e o fazer decidido para plantar um mundo melhor.

Madrugada camponesa – Thiago de Mello (1997)

Madrugada camponesa,
faz escuro ainda no chão,
mas é preciso plantar.
A noite já foi mais noite,
a manhã já vai chegar.
Não vale mais a canção
feita de medo e arremedo
para enganar solidão.
Agora vale a verdade
cantada simples e sempre,
agora vale a alegria
que se constrói dia-a-dia
feita de canto e de pão.
Breve há de ser (sinto no ar)
tempo de trigo maduro.

Vai ser tempo de ceifar.
Já se levantam prodígios,
chuva azul no milharal,
estala em flor o feijão,
um leite novo minando
no meu longe seringal.
Já é quase tempo de amor.
Colho um sol que arde no chão,
lavro a luz dentro da cana,
minha alma no seu pendão.
Madrugada camponesa.
Faz escuro (já nem tanto),
vale a pena trabalhar.
Faz escuro mas eu canto
porque a manhã vai chegar.
(Faz escuro, mas eu canto)

Recebido em: 03/08/2023; Aprovado em: 10/10/2023.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. *Pesquisa Nacional: caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural*. (2012). Brasília, DF: MEC/UFRGS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao-infantil&Itemid=1152>. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016*. Institui o Programa Criança Feliz. Brasília, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 2017, Seção 1, pág. 146. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jul. 2023.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Educação Infantil do Campo e Pedagogia: um diálogo a se fazer. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 164-181, maio/ago. 2016.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. *Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do Cariri paraibano*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2012. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2039>>. Acesso em: 20 out. 2023.

MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline & SILVA, Juliana Bezzon. *Educação Infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. de. A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil. In: FRANÇA, Magna & JUNIOR, Walter Pinheiro Barbosa (Orgs.). *Políticas e Práxis Educativas*. Natal: Caule de Papiro, 2017. p. 16-49.

Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas: *pertencimento, pluralidade e singularidade*

Early Childhood Education for Children from the Countryside, Waters and Forests:
belonging, plurality and singularity

Educación Infantil para Niños/as del Campo, Aguas y Bosques:
pertenencia, pluralidad y singularidad

 ANA PAULA SOARES DA SILVA *

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP, Brasil.

 MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA **

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

RESUMO: Na constituição da educação infantil de crianças do campo, das águas e das florestas, um conjunto de problematizações apresentadas por movimentos sociais e sindicais do campo passou a compor a pauta governamental federal a partir de 2008 (interrompida de 2016 a 2022, sem ter se consolidado). Muitos problemas se agravaram e outros demandam desdobramentos teórico-práticos para a construção de uma educação infantil na perspectiva das crianças e comprometida com suas realidades. Este artigo explora três condicionantes para formação, gestão e prática pedagógica: reconhecimento das continuidades e descontinuidades rural-urbano; incorporação da dimensão espacializada/territorializada das infâncias; construção teoria/prática evidenciando a pluralidade de territórios e a singularidade das infâncias. Há que se considerar a tríade escola-território-pertencimento, convocando creches e pré-escolas a se distanciarem de práticas concorrentes com o

* Doutora em Psicologia. Professora no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. *E-mail:* <apoares.silva@usp.br>.

** Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande de Sul. *E-mail:* <licabarbosa@ufrgs.br>.

pertencimento da criança e a promoverem a interação dialógica de saberes interpenetráveis na mediação de conhecimentos e direitos universais e locais.

Palavras-chave: Infâncias do campo. Pertencimento. Território.

ABSTRACT: In the constitution of early childhood education for children from the countryside, waters and forests, a set of problematizations presented by social and union movements in the countryside became part of the federal government agenda from 2008 onwards (interrupted from 2016 to 2022, without having them consolidated). Many problems have worsened and others require theoretical-practical developments to build early childhood education from the perspective of children and committed to their realities. This article explores three conditions for training, management and pedagogical practice: recognition of rural-urban continuities and discontinuities; incorporation of the spatialized/territorialized dimension of childhood; theory/practice construction highlighting the plurality of territories and the singularity of childhoods. It is necessary to consider the school-territory-belonging triad, calling on daycare centers and preschools to distance themselves from practices that compete with the child's belonging and to promote the dialogical interaction of interpenetrable knowledge in the mediation of universal and local knowledge and rights.

Keywords: Rural childhoods. Belonging. Territory.

RESUMEN: En la constitución de la educación infantil de los/as niños/as del campo, de las aguas y de los bosques, un conjunto de problematizaciones presentadas por los movimientos sociales y sindicales rurales pasó a formar parte de la agenda del gobierno federal a partir de 2008 (interrumpida de 2016 a 2022, sin haberse consolidado) Muchos problemas se han agravado y otros requieren desarrollos teórico-prácticos para la construcción de una educación infantil desde la perspectiva de Los/as niños/as y comprometida con sus realidades. Este artículo explora tres condiciones para la formación, la gestión y la práctica pedagógica: el reconocimiento de las continuidades y discontinuidades rural-urbanas; incorporación de la dimensión espacializada/territorializada de la infancia; construcción teoría/práctica resaltando la pluralidad de territorios y la singularidad de las infancias. Es necesario considerar la tríada escuela-territorio-pertenencia, convocando

a las guarderías y educación infantil a distanciarse de prácticas que compiten con la pertenencia del/de la niño/a y promover la interacción dialógica de saberes interpenetrables en la mediación de saberes y derechos universales y locales.

Palabras clave: Infancias del campo. Pertenencia. Territorio.

Introdução

Os debates em torno da Educação Infantil no/do campo constituíram-se, nas últimas décadas, a partir de um encontro de saberes e militâncias de diversas ordens. Como resultado de um processo histórico e político, essa subárea conjugou movimentos sociais e pesquisas em Educação do Campo e Educação Infantil (SILVA, PASUCH & SILVA, 2012; LEAL & OLIVEIRA, 2019).

Nesse processo, um marco legislativo foi a inclusão do inciso 3º, no artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 – DCNEs (Resolução CNE/CEB 05/2009), que trata de especificidades das “propostas pedagógicas de educação infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta” (BRASIL, 2009). Assim, as DCNEs passaram a orientar e regular as instituições localizadas nos territórios rurais ou que recebem crianças de áreas rurais, em diálogo com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEPEC (CNE/CEB 01/2002) e Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (CNE/CEB 02/2008).

Em âmbito governamental, essa formulação nas DCNEs é o culminar de um movimento iniciado em 2008, que intencionalmente buscou pautar na agenda da política educacional as condições da oferta da educação infantil às crianças do campo e a visibilização das demandas educacionais de movimentos sociais sindicais do campo. A primeira ação, a partir de articulação interministerial, foi o Seminário Políticas Públicas de Educação Infantil no Campo, realizado em Brasília, que contou com agentes políticos/as de vários ministérios, além de representantes de movimentos sociais e sindicais do campo e da educação infantil. Naquele momento, era inaugurado um olhar para os bebês e a criança pequena do campo no âmbito da política federal de Educação Infantil.

No início de 2010, a criação de um Grupo de Trabalho – GT, que assessorou a então Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – COEDI/SEB/MEC na elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (SILVA & PASUCH, 2010), foi um importante marco nas ações governamentais para as crianças dos territórios rurais no contexto de divulgação

das DCNEIs. Em torno deste GT, protagonizado pela então COEDI, foi organizado ainda um conjunto de seminários, encontros, reuniões e pesquisa nacional que incidiram na construção de uma pauta pública em consonância com as reivindicações dos/das sujeitos/as sociais do campo, das águas e das florestas (SILVA & COELHO, 2023).

Essa pauta, relembra aqui apenas por seus momentos iniciais, juntamente com a articulação de movimentos sociais, penetrou também a esfera acadêmica. Grupos de pesquisadores da Educação Infantil passaram, em maior ou menor grau, a incorporar investigações sobre Educação Infantil nos territórios rurais, de forma complementar (por vezes paralelamente) às produções já em curso dos pesquisadores da Educação do Campo. Nessa constituição movida por esforços e compromissos localizados, um conjunto de problematizações passou a compor a pauta das pesquisas na tentativa de enfrentar a oferta insuficiente, discriminatória e precária da Educação Infantil nos territórios rurais (ROSEMBERG & ARTES, 2012).

Em um país continental como o nosso, hoje, são vários os focos de produção de conhecimentos e práticas, nem sempre articulados entre si e nem mesmo afinados com as normativas legais que sintetizam alguns acúmulos e avanços na área. Paradoxalmente, essa pulverização é sinônimo, por um lado, de riqueza sociocultural e das demandas locais que tematizam e pulsam as questões do direito educacional de crianças do campo, das águas e das florestas e, por outro, indicia a fragilidade ainda característica desse tema na agenda política abruptamente interrompida em 2016, sem que tivesse ainda conseguido se consolidar.

Do ponto de vista da política pública, nos anos de 2016 a 2022, é possível afirmar que, com a ausência de incentivo na pauta governamental, incrementada pelos impactos da pandemia da Covid-19 na Educação, restou um cenário de espera e suspensão no enfrentamento de problemáticas e de tendências já bastante discutidas anteriormente à pandemia (MOLINA, 2015), como, por exemplo: a necessidade de contratação e formação de professores/as; as políticas de compra e distribuição de materiais pedagógicos para as instituições de Educação Infantil do campo; a ausência de vagas ofertadas nos territórios rurais e priorização em área urbana; os problemas no transporte escolar intra e extra-campo; os arranjos de enturmação; o fechamento e o financiamento das escolas do campo.

Ao mesmo tempo, novos questionamentos se impuseram neste período, de modo a desafiar ainda mais a sociedade e os/as agentes políticos a se comprometerem e responsabilizarem pelos efeitos das políticas educacionais nos territórios rurais. Alguns desses questionamentos decorreram da maior novidade nos debates sobre currículo, que foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Por exemplo, nas outras etapas de Educação Básica, há uma produção que questiona as contradições entre a BNCC e propostas pautadas em princípios da Educação do Campo, expondo receios e críticas à possível produção de aprofundamento das desigualdades educacionais (DE MEDEIROS & DE MENEZES, 2020; VERDÉRIO & JUNKERFEUERBORN DE BARROS, 2020; NAHIRNE & BOSCARIOLI, 2023). No caso da Educação Infantil do campo, os estudos sobre esses possíveis impactos na

educação das crianças dos territórios rurais necessitam avançar no entendimento dos modos de apropriação, pelos sistemas educacionais, das aspirações colocadas nas diferentes versões discutidas ao longo do processo de elaboração da BNCC, uma vez que suas diferenças apontam também para distintas visões de currículo.

O mesmo vale para outros temas emergentes durante os anos de 2016 a 2020, que tensionaram os debates sobre as melhores formas de promover o acesso das crianças dos territórios rurais aos bens culturais e, ao mesmo tempo, valorizar os modos de produção de vida de seus territórios. Assim, questões como a experiência das crianças na relação com as formas simbólicas de expressão escrita, sob um paradigma divergente do que se construía até então na política federal, povoaram a preocupação dos movimentos sociais da Educação Infantil. Isso acendeu o sinal de alerta para a reverberação e a possível intensificação de ações que submetem as crianças a formas padronizadas de apreensão de códigos escritos, com metas e concepções sobre práticas de alfabetização que aniquilam as experiências das crianças, agravadas por propostas de avaliações educacionais afinadas com esses ideários e não menos perniciosas.

Com preocupação semelhante, no mesmo período, intensificaram-se os debates sobre a política nacional de livros didáticos e, junto com o aumento na adoção de sistemas apostilados de ensino, configurava-se um quadro que, na Educação Infantil como um todo (BARBOSA, GOBBATO & BROILO, 2018), afrontava possibilidades de implementação de práticas emergentes do contexto e da realidade da criança, com evidentes agravantes para o caso das crianças do campo, das águas e das florestas. Outro tema que mereceu (merece) atenção por parte da sociedade, com consequências para a institucionalidade da Educação Infantil, foi (e é) a reivindicação política pela educação domiciliar, cujo discurso, além de revelar posições divergentes no debate sobre o papel da relação Estado e família, incide nas (des)valorizações culturais da escola e atua de forma insidiosa na manutenção das desigualdades sociais. Os significados e práticas que circulam em torno desses temas expõem as contradições socioculturais no país, complexificando e dificultando avanços na consolidação de concepções fundadas no direito educacional das crianças do campo.

Sem prejuízo a esses debates, este artigo argumenta que, desde um olhar sensível às infâncias, são necessários desdobramentos teórico-práticos na marcha da construção de uma Educação Infantil verdadeiramente comprometida com a realidade das crianças, comunidades e famílias que vivem nos territórios rurais. Nessa linha, diversos estudos (SILVA, PASUCH & SILVA, 2012; SILVA, SILVA & MARTINS, 2013; BARBOSA & FERNANDES, 2013; LEAL & OLIVEIRA, 2019) já reiteraram a necessidade de adoção e comprometimento com os princípios já consolidados na Educação Infantil e na Educação do Campo, que sustentam a utopia de educação das crianças, tanto pela vertente da centralidade da criança como pela lente da valorização do campo, das águas e das florestas como territórios de vida; isto porque esses territórios são a sedimentação de uma relação profunda da criança com os modos de vida de seu grupo familiar.

Na contribuição com essa discussão, este artigo defende que a consciência e os passos atuais dessa marcha, necessariamente, requerem a explicitação e o foco em três condicionantes indissociáveis da problemática da oferta de educação infantil nos territórios rurais: o reconhecimento das continuidades e descontinuidades rural-urbano; a incorporação da dimensão espacializada/territorializada das infâncias; uma teoria/prática que evidencie a pluralidade de territórios e a constituição também singular de cada infância. Esses temas são tratados, às vezes, de modo isolado na literatura. Espera-se aqui, ao deslocar as crianças e as infâncias para o foco central, evidenciar o caráter constitutivo desses condicionantes em abordagens que almejam ser sensíveis às especificidades dos territórios de pertencimento das crianças e críticas às ações de Educação Infantil que anulam suas vivências.

As crianças e suas infâncias: (des)continuidades rural-urbano

A partir de meados dos anos 2000, as iniciativas de programas voltados à formação de professores/as levaram, para o interior das universidades públicas não apenas a temática, mas os/as próprios/as sujeitos/as do campo, em cursos diversos de Licenciatura do Campo e de Pedagogia da Terra. Mônica Castagna Molina, Maria Isabel Antunes-Rocha e Maria de Fátima Almeida Martins (2019) discorrem como a pressão dos movimentos sociais impulsionou as conquistas de cursos em Licenciaturas de Educação do Campo e, conseqüentemente, também a territorialização e a presença do tema nas pesquisas científicas de várias áreas. Apesar dessas iniciativas e certa visibilidade, não é forçoso afirmar que a grande maioria dos cursos de Pedagogia ou de licenciaturas segue alheia às complexidades históricas, socioeconômicas, culturais, políticas e ambientais implicadas no campo brasileiro.

Resultado de um processo que associa aspectos econômicos e cultura do consumo, a sociedade brasileira alimenta um ideário hegemônico de progresso calcado na devastação, em detrimento da conservação da tradição e do patrimônio histórico e cultural. Essa condição sustenta e permeia a construção de um imaginário que normaliza o que é melhor como forma de vida e orienta a processos de subjetivação ideologicamente mais exaltados, como aqueles imersos na cultura urbana e, portanto, nas cidades (TASSARA, 2005; 2007). Isso compõe um dos muitos condicionantes diacrônicos e sincrônicos do lugar do campo e da desvalorização dos modos de vida das populações dos territórios rurais no imaginário social. Os silenciamentos impostos a sujeitos/as do campo, provocados por esse processo, sob os movimentos de expansão do capital, têm impactos políticos e éticos, uma vez que permanece ausente a preocupação de sua inserção não apenas nos programas governamentais, mas fundamentalmente nas relações sociais e nas práticas cotidianas que materializam e atualizam processos histórico-políticos de longa data.

Nas políticas educacionais e no interior das instituições, esse caldo cultural se cruza com outro movimento histórico persistente e insistente de práticas pedagógicas apoiadas em concepções de sujeitos/as abstratos/as. As consequências desastrosas de uma educação dirigida por uma visão normalizante e universal de criança também reverberam no caso das infâncias dos territórios rurais, apesar das DCNEIs fortalecerem a ideia das diversidades de infâncias. Uma Pedagogia que não é capaz de se encontrar com sujeitos/as concretos/as e situados/as reproduz conteúdos e formas também abstratos e distantes das culturas locais em que se instauram. Essa crítica já era feita por Paulo Freire (1981), quando indicava a necessidade de que professores/as conhecessem a realidade dos/das estudantes e de que toda ação educativa se iniciasse por esse princípio. Quando isso não acontece, independentemente dos espaços geográficos, as escolas atuam como bolhas, com conteúdos e formas previamente definidos por sujeitos/as nem sempre sensíveis à necessária dialogia de saber.

Poderíamos chamar essa reprodução descontextualizada de *violência pedagógica implícita*, uma vez que se apresenta completamente dissociada daquilo que é referência primeira para as crianças (a cultura de suas famílias e de sua localidade), a exigir-lhes apropriações de conteúdos sem nenhuma mediação com a vida cotidiana e experiências e, quando não, em geral de modo inconsciente, imprimem nas interações com as crianças modos hierarquizantes de vida que colocam os/as sujeitos/as do campo em posições inferiorizadas, ultrapassadas, estereotipadas ou exóticas. A relação com o conhecimento passa a ser, metaforicamente, conduzida a *fórceps*, exigindo da criança tremendos esforços cognitivos/afetivos em um universo completamente inóspito e sem andaimes pedagógicos sustentados na sua experiência. É disso que se trata ao se falar em educação abstrata, pensando seus perversos efeitos sob a perspectiva da criança como sujeito/a do conhecimento.

A busca para (re)conhecer as especificidades do campo brasileiro é um requisito primordial para tornar conscientes esses processos históricos que distanciam escola e comunidade, criança e conhecimento situado, elementares para a educação de bebês e da criança pequena, cujo compartilhamento com a família tem a função de inseri-los/las semioticamente no seu contexto, seu tempo/espaço histórico. Se os militantes da Educação do Campo reivindicam a valorização do campo, das águas e das florestas como espaço de vida e de saber (na crítica ao modo capitalista de ocupação e concentração da terra e como um projeto societário contra-hegemônico), os militantes da Educação Infantil labutam na denúncia de ações que minimizam a criança como sujeito/a (na crítica à dominação nas relações adulto/a-criança e como um projeto que ressignifique o lugar da criança e das infâncias na nossa sociedade e no interior das práticas pedagógicas).

Nessa conjunção, o (re)conhecimento das especificidades dos territórios rurais é um passo importante e urgente, dado que é pouquíssimo incorporado na cultura educacional, seja na formação inicial ou continuada; os reflexos dessa ausência ocorrem nas políticas públicas e nas práticas descontextualizadas de gestores/as, professores/as

e demais profissionais da educação, tão denunciadas em artigos acadêmicos brasileiros (MUNARIM, 2008; CALDART, 2009; MOLINA, 2015). É por esse motivo que a inserção das especificidades socioculturais, históricas, econômicas, ambientais, identitárias e políticas dos territórios rurais brasileiros na formação de professores/as e gestores/as educacionais torna-se elemento urgente e *sine qua non* para a construção da Educação Infantil não alienada dos debates sobre o campo e sobre as infâncias e nem mesmo dos lugares em que ela ocorre.

Contudo, esse reconhecimento não basta e exige compromissos teóricos adicionais, dado o caráter fundante do rural na constituição do nosso país como nação e a natureza conflitiva e violenta que assume a constante disputa do campo num país extremamente desigual, escravocrata e concentrador de terra, riqueza e poder. Essas características, em uma chave de leitura crítica, apelam contra reducionismos a concepções idealizadas dos territórios rurais ou a um excessivo e encapsulado culturalismo que não reconhece interconexões geográficas do tempo passado e do tempo presente. Assim, defende-se que reconhecer as especificidades dos territórios rurais brasileiros é um passo em um caminho formativo que só se completa se viabilizarmos vários outros aspectos decorrentes de se voltar a lente para a constituição das crianças do campo das águas e das florestas. Um desses aspectos diz respeito às definições de rural e o outro, à necessária entrada nos debates das relações campo-cidade; os dois tratam das (des)continuidades rural-urbano.

Em relação às definições de rural, há diversas discussões no meio acadêmico, em especial na Sociologia, Geografia, Economia e Agronomia, como forma de apreensão de suas particularidades. A critérios populacionais – como dispersão territorial, atividade e ocupação econômica, distribuição de serviços, aspectos morfológicos e outros (ENDLICH, 2006; BERNARDELLI, 2006) – associam-se questões de ordem terminológica, fragilizando e questionando delimitações muito rígidas, com impactos não apenas teóricos-metodológicos, mas também para a gestão territorial e o planejamento de políticas públicas em diferentes escalas, entre elas, as políticas educacionais.

Sobre as transformações campo-cidade, como nos lembra Ruy Moreira (2012), elas ocorrem em virtude das transições, nas formas de organização socioeconômica e política, de sociedades de domínio e poder predominantemente rural e agrário para sociedades de domínio urbanizado. A partir de uma compreensão dos movimentos históricos desse processo, é certo afirmar que, hoje, rural e urbano não são pensados em oposição ou polaridades, assim como o rural não pode ser visto como residual, em extinção ou em completa dominação do urbano. Um debate mais extenso sobre a complexidade e as transformações nesses entendimentos foi feito por Ana Paula Soares da Silva (2016). Para os propósitos deste texto, recuperamos brevemente três tendências bastante aceitas no cenário acadêmico nacional.

Na superação da visão dicotômica, Maria de Nazareth Baudel Wanderley (2000; 2009), uma das principais referências nacionais nos estudos rurais, discorre sobre a proposição de rural e urbano como *continuum*; chama a atenção para a diferenciação do rural

e a sua heterogeneidade espacial; defende-o como modo de vida e considera as novas ruralidades forjadas nas transformações das sociedades modernas. João Rua (2001; 2011), por sua vez, embora admita a importância dessa perspectiva, explora uma visão extremamente dependente dos modos de expansão capitalista, compreendendo as relações rural e urbano como processo dinâmico, parte de transformações amplas do espaço, que fazem com que sejam hibridizadas as culturas locais aos movimentos da urbanização, produzindo novas urbanidades e novas ruralidades. Já Paulo Pedro Biazzo (2008) propõe que *rural* e *urbano* sejam compreendidos como forma de relação social, portanto, racionalidades e conteúdos sociais, e *campo* e *cidade* como formas no espaço, por conseguinte, paisagem, materialidades contrastantes.

Essas formulações permitem incorporar à política educacional as várias ruralidades e urbanidades que se expressam e se combinam tanto nos espaços do campo como na cidade e ajudam a compreender as formas socioculturais e paisagens que estruturam as condições de existência, desenvolvimento e constituição de si das crianças dos territórios rurais, em interação e tensão contínua com os espaços de outras territorialidades, sejam elas rurais ou urbanas. Assim, as crianças do campo, das águas e das florestas necessitam ser compreendidas como sujeitos/as imersos em dinâmicas específicas, mas não necessariamente isoladas em si. Isso tem implicações para as discussões educacionais e as melhores formas de oferta educacional da educação infantil das crianças e, principalmente, para a organização pedagógica em construções dialógicas entre saberes locais e saberes provenientes de outros agentes espaço-temporais.

As crianças e suas infâncias: territorialização e pertencimento

As crianças do campo, das águas e das florestas são assim identificadas por suas vinculações como moradoras nos territórios rurais brasileiros. A mirada para essa dimensão e condição das infâncias faz com que os territórios passem a compor uma lente teórico-prática na compreensão dos seus efeitos na vida das crianças. Emerge daí a consideração das infâncias espacializadas, territorializadas e localizadas.

A concepção de espaço que se quer discutir distancia-se daquela frequentemente usada na Educação Infantil, de espaço físico. Recorremos aqui, desde uma perspectiva focada na indissociabilidade sujeito-meio, ao espaço como uma matriz da existência social e uma estrutura de enraizamento humano (FISCHER, 1994).

Adotando a definição dada por Gustave-Nicolas Fischer (1994), como um espelho de um mundo fabricado, o espaço deve ser visto como muito mais do que um organizador da interação social, tornando-se ele mesmo uma totalidade sujeito-meio. Ana Fani Alessandri Carlos (2015) define o espaço como condição, meio e produto da reprodução da vida em diferentes escalas, enquanto Milton Santos (1996), desde outra perspectiva,

defende-o como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações, sendo, portanto, um híbrido da condição social e física. Essas definições preservam um entendimento dialético da relação subjetivo-objetivo, cujo movimento constante de subjetivação de si e objetivação do mundo torna difícil a separação entre as esferas interna e externa. Os mundos subjetivos, as formas de pensar, sentir e agir são objetificados pela criação, a imaginação, a fantasia, o planejamento e a atividade humana em coisas que compõem a materialidade dos espaços físicos. Ao mesmo tempo, essas mesmas coisas, objetos do espaço físico, atuam na constituição subjetiva, nos modos de pensar, sentir e agir de sujeitos/as em uma determinada totalidade. O espaço é, portanto, sempre sociofísico, justapõe tempos distintos, é processual e, por isso, como alerta Santos (1996), espaço/tempo também compõem uma unidade.

É no movimento de constituir-se no espaço, ou melhor, como espaço, que as crianças apropriam-se, de modo também indissociável, dos objetos, das relações sociais e das formas de ação culturais de seu grupo inscritos em materialidades de natureza técnica e social que sustentam, permeiam e significam os gestos, os corpos e as linguagens dessas crianças e dos/das outros/as com quem interagem. Nesse movimento, elas constroem também territórios, parcelas do espaço apropriado que, entendidos por muitos/as autores/as como delimitadores de fronteiras, são da ordem das correlações de força e das relações de poder. Para Fischer, a “definição ou a identificação de um território corresponde a uma organização social produtora de fronteiras que inscrevem no espaço as regras e os usos culturais de um grupo” (FISHER, 1994, p. 28). Para Santos (1996), os territórios, como espaços usados, são configurados, normatizados, regulados e heterogêneos.

Como sujeitos/as, as crianças do campo, das águas e das florestas são, portanto, territorializadas, por vincularem-se a um território que tem ele próprio uma organização social, mas ao mesmo tempo, por exercerem suas territorialidades. É no território que a criança transforma um espaço vazio em um lugar com sentido. O seu pertencimento e o seu enraizamento decorrem da territorialidade, da ação e transformação do espaço e de sua identificação simbólica (POL, 1996); significados sociais e pessoais promovem a categorização socioespacial e as qualidades do entorno tornam-se também definidores da identidade de lugar das crianças.

O lugar, como parte da criança – interno e externo, subjetivo-objetivo –, passa a ser assim um elemento de identidade do eu, de inscrição, enraizamento e estabilidade temporal do *self*; é ele um feixe de pertencimento. Como pontos no espaço e no tempo (SANTOS, 1996), os lugares vão se construindo como patrimônios cognitivos e afetivos, plenos de memórias, significações e sentimentos. É no lugar que se confrontam as forças globais e locais. É ele uma paisagem específica, na qual tempos distintos se cruzam; ele é nosso espaço de identificação, é nosso espaço vivido cognitiva e afetivamente. É na construção do lugar que, ao mesmo tempo, confrontam-se também, como movimento incessante de (re)apropriação nos/dos sistemas de ação e dos sistemas de objetos, as formas como as

pessoas próximas e significativas às crianças expressam-se, sentem, narram, sonham, pensam, refletem, relembram, discutem sobre o mundo, os/as outros/as e sobre si mesmas. A construção da biografia da criança cruza-se com a construção de outras tantas biografias, em processos enraizados nos lugares, selando o sentimento de pertencimento.

Também fazendo usos de categorias da Geografia, Jader Janer Moreira Lopes (2023) defende que a cultura espacial de bebês e crianças se constitui na vivência no espaço e nas interlocuções como olhares, gestos, movimentos, usos do corpo, e também por todas as marcas que bebês e crianças deixam para trás, como rastros. Um rabisco na parede, uma casinha de barro, um brinquedo de madeira. Mas não apenas objetos, mas também as vozes, as palavras, as enunciações. Segundo o autor, isto evidencia o quanto o corpo e o território conversam. Dessa forma, por essa intimidade, o lugar onde cada um/uma nasce oferece encontros distintos para as crianças: as relações com as pessoas, as materialidades, isto é, as diversas interações situam o modo como se habita e se vivem gênero, condições socioeconômicas, raça, religião. Além de lugares, territórios, ambientes e muitos modos adultos de pensar e denominar os espaços, o autor defende que é no terreno, especialmente no 'terreno baldio', que as crianças constroem pertencimento.

Desde essa perspectiva espacializada, territorializada e localizada, dizer que as crianças são moradoras de áreas rurais significa compreender que morar é ser no mundo. Morar em um lugar significa tecer e construir nele a própria biografia, ou seja, constituir-se como sujeito/a individual pertencente a um grupo territorializado. O reconhecimento dos/das sujeitos/as do território assume assim uma dimensão de reconhecimento da criança como sujeito/a que se constitui imersa e pertencente a seu grupo cultural.

Se é assim, práticas que desvalorizam o meio da criança são práticas de desvalorização da própria criança, de sua cognição, seus sentimentos, seus modos de pensar e agir. Os afetos provocados por essas práticas precisam ser problematizados como *violência subjetiva*. Se a descontextualização provoca a violência pedagógica, a desvalorização provoca o desenraizamento da criança, arranca-a das bases de sua construção como sujeito no mundo e pertencente a um grupo sociocultural e a um lugar. Por essa violência, a escola concorre e compete com a família, posicionando a criança em tensões com o próprio processo identitário, que, ao contrário, mereceria ser cuidado e promovido. No caso da educação de crianças muito pequenas, as incidências são no próprio processo de pertencimento e constituição de si mesmas, sendo essa prática, além de tudo, extremamente confrontativa e desviante de sua função complementar à família.

O convite que é feito para as instituições, ao assumirmos as categorias espaço, território e lugar como potências teórico-práticas na construção de uma Educação Infantil que coloque as crianças em foco, é repensar a própria concepção de criança e alargar suas possibilidades práticas. Não se trata de falar da criança e território, nem mesmo da criança no território. Essas expressões separam a criança de seus processos constitutivos e abrem brechas para práticas que as deixam de fora de seus territórios, como se isso

fosse possível sem silenciamentos e lacunas no processo educacional. A radicalidade dos entendimentos aqui trazidos está em provocar as implicações de uma concepção de criança *do* território, entendendo esse *do* como raiz que identifica a relação de mútua vinculação e determinação.

A educação formal caracteriza-se por uma organização pedagógica cujo espaço/tempo é manejado por atividades, materiais e interações que engendram formas de ser (pensar, sentir e agir). A consciência desse processo de formação humana, mediada por esse espaço/tempo, associada à concepção de criança *do* território, leva-nos à necessidade de incorporar a dimensão espacial e territorializada da criança e a questionar o papel que ocupa o lugar e, conseqüentemente, o pertencimento, em toda sua organização. Como reafirma Edmerson dos Santos Reis (2010), recuperando uma publicação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB: “todo saber é singularizado em cada sujeito a partir de suas referências e que, portanto, todo saber é local” (REIS, 2010, p. 122). Essa abordagem, que parte do território e do pertencimento, requer ainda uma teoria/prática que evidencie particularidades na constituição plural e singular das infâncias.

As crianças e suas infâncias: pluralidades e singularidades

A consideração da dimensão espacial, territorial e de lugar da criança nos convoca a identificar e matizar as possibilidades de infâncias nos territórios rurais e urbanos, suas especificidades e diferenciações. Usando uma chave de leitura miltoniana (SANTOS, 1996), pode-se dizer que as crianças, como grupo geracional, ocupantes de uma posição na família e sujeitos/as pertencentes aos lugares, estão submetidas ao modo de produção contemporâneo do espaço global e são afetadas por forças verticais e horizontais.

As forças verticais que atuam nos territórios de vida das crianças do campo, das águas e das florestas penetram, por exemplo, pela industrialização do campo e pela expansão dos domínios do urbano sobre o rural, pelas tecnologias, pelos equipamentos públicos, pelos interesses econômicos políticos, pelos deslocamentos e trocas físicas e virtuais entre sujeitos/as do campo e da cidade. Essas forças verticais, contudo, não atuam nos territórios das crianças independentemente das forças horizontais, que são aquelas relativas às economias locais, às culturas e aos modos pelos quais grupos e comunidades produzem e significam a vida, o mundo e a si mesmos.

As forças verticais hegemônicas, que engendram a homogeneização das experiências das crianças, confrontam-se com resistências e forças contra hegemônicas dessas mesmas experiências, caracterizando um jogo complexo que dinamiza a territorialização das infâncias e a constituição situada e localizada das crianças. Resulta daí uma teia de experiências compartilhadas entre crianças do campo e da cidade, assim como entre as próprias crianças do campo e entre aquelas da cidade. Entretanto, essas experiências não

se igualam, uma vez que a distribuição das forças verticais segue a lógica das estratégias de manutenção das desigualdades no capitalismo e depende de questões de raça-etnia, classe, gênero e idade, assim como de reinterpretações pessoais e coletivas pelos/as sujeitos/as dos territórios.

Com esse entendimento, quando se fala em pluralidades e singularidades das infâncias, há que se considerar relações de (des)continuidades complexas, em uma dialética entre aspectos gerais e locais das vivências das crianças no espaço/tempo atual do mundo globalizado. Dessa forma, pluralidades e singularidades são produtos de mediações de ordem macro e micro contextual, de tempos longos e curtos que, ao mesmo tempo, compõem linhas de proximidade e distanciamentos entre as infâncias plurais e entre as experiências singulares das crianças.

Esse exercício implica reconhecer os pontos de conexão, internos aos territórios rurais (culturas, modos de trabalho, relação com a terra e a natureza, socioeconomia) e também na relação com o urbano (acesso a serviços e bens culturais, produção da pobreza). Essa diversidade manifesta-se em dinâmicas que se dão tanto por trocas socioculturais quanto psicossociais, o que resulta em variadas complexidades rural-urbano e campo-cidade na constituição cotidiana das crianças do campo, das águas e das florestas.

Ao mesmo tempo, a pluralidade das infâncias do campo se compõe por meio de múltiplos critérios e mediações particulares que se interpenetram e/ou se excluem. Além daqueles mais explorados na literatura da Educação Infantil (classe, gênero, raça-etnia e idade), podemos citar outros critérios que impõem mediações materiais e simbólicas de identificação/diferenciação (identidade e alteridade) na vivência das crianças: populacionais (pequenas, médias e grandes aglomerações, vilas, distritos); identitários (assentados/as, acampados/as, povos e comunidades tradicionais); econômicos (agricultura familiar, trabalhadores/as na agroindústria, mineração, pesca, novo rural, pluriatividade rural); movimentos sociais (reforma agrária, camponeses/as, ribeirinhos/as, atingidos/as por barragem); ambientais (florestas, águas, áreas não agricultáveis, seca).

Compõe-se assim um emaranhado de processos, a partir do reconhecimento da pluralidade dos territórios que criam e estruturam as singularidades e as possibilidades de ser das crianças, o que faz questionar, inclusive, linearidades ou simplificações sobre os entendimentos do que é uma infância boa ou ruim e sobre as melhores formas da inserção da escola nos territórios rurais. Essas avaliações devem ser orientadas pelo princípio inegociável do compromisso com a emancipação das crianças e demais sujeitos/as do campo, das águas e das florestas.

As crianças, suas infâncias e as culturas escolares

Aqui, ao discorrer sobre três condicionantes anunciados anteriormente (descontinuidades rural-urbano; dimensão espacial, territorial e de lugar; pluralidades e singularidades), que precisam ser considerados na formação e gestão educacional para o avanço da Educação Infantil nos territórios rurais, reivindica-se a inescapável tríade: escola-território-pertencimento. Aos temas já discutidos na literatura recém-publicada no país, inclusive garantidos em artigo específico das DCNEIs, acrescenta-se, fundamentalmente, aquele do papel sócio-político e pedagógico da Educação Infantil no/do campo, com compromisso inalienável de tornar visível a criança como sujeita territorializada.

Se o lugar, em toda a plenitude do que significa, assume importância na mediação pedagógica, novos papéis e aspectos éticos se colocam para as instituições de Educação Infantil: na produção do espaço, ou seja, dos próprios territórios rurais em que estão inseridas; na vida das comunidades; e na mediação das relações das crianças do campo, das águas e das florestas com seus lugares.

Sobre a produção do espaço, a creche e a pré-escola são equipamentos que carregam nas suas condições sócio-físico-estruturais um complexo de significados, discursos, valores, expectativas, poderes e relações construídos historicamente. Como quaisquer equipamentos presentes no campo, nas águas e nas florestas, creche e pré-escola cumprem funções materiais e simbólicas, fortalecendo ou enfraquecendo as vinculações das crianças com os territórios de vida e com as complexas relações desses com outros territórios. As instituições de Educação Infantil, pelas ações de seus/suas profissionais, constroem práticas que atuam na hegemonia ou contra hegemonia dos discursos sobre os modos de produção da vida no campo e na cidade, sobre o rural e urbano, alinhando-se, contrapondo-se ou distanciando-se das racionalidades dos/das sujeitos/as do campo. As creches e pré-escolas agem no conjunto dos *atores sociais* significativos nos territórios rurais. A escolha pelos conteúdos e práticas pode tensionar mais ou menos os territórios e as relações rural-urbano, campo-cidade, fato que exige uma vigília permanente sobre os impactos da inserção das creches e pré-escolas nos territórios rurais e sua repercussão na vida das crianças e suas famílias.

As instituições de Educação Infantil são também equipamentos vivos nas comunidades rurais em que se instauram; elas dinamizam as relações sociais, modificam o espaço sociofísico do entorno e colocam em contato os diferentes grupos familiares produtores que, em geral, estão dispersos no território. Sua ausência, como reflexo da violação de direitos das crianças, pode levar famílias a se mudarem dos territórios rurais na busca pela educação de seus/suas filhos/as (LIMA, 2012). Sua presença pode fortalecer ou enfraquecer o sentimento de pertencimento comunitário. Elas podem ou não atuar como entrepostos simbólicos nos territórios rurais se servirem como espaços de atividades culturais, econômicas, de lazer, festivas e comemorações. Podem ser mais ou menos incorporadas

ou incorporar ações que vivificam as tradições locais e ancestralidades, assim como ser parte e incrementar as relações sociais como centro de aglutinação e articulação coletiva, criar e ser comunidade.

As creches e pré-escolas nos territórios rurais criam possibilidades de as crianças pequenas interagirem com crianças de outros grupos familiares da localidade. Elas podem promover ou não a troca de saberes intracampo. Na ampliação do universo vivencial, cognitivo, corporal e afetivo da criança, as instituições realizam mediações que partem ou não do lugar, assim como colocam ou não a experiência como princípio e ponte para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de outras possibilidades de pensar, sentir e agir, ou seja, de ser, conhecer e viver o mundo. As instituições podem incorporar ou não as famílias e as comunidades concretas na mediação das crianças com o seu lugar, a depender dos conhecimentos e do inventário que seus/suas profissionais constroem (e utilizam) das potencialidades culturais, sociais, econômicas, políticas e ambientais da localidade e de suas interconexões com outros territórios e escalas mais amplas.

Os debates sobre as especificidades das crianças, quando considerados sob o ângulo das infâncias territorializadas e da articulação das discussões sobre campo-cidade/rural-urbano, abrem ainda novas possibilidades para pensar as relações entre as particularidades e singularidades também do currículo na Educação Infantil do campo, das águas e das florestas. As instituições de Educação Infantil são convidadas a interatuar com culturas escolares e as pluralidades e singularidades das infâncias territorializadas, aprofundando as relações entre campos de conhecimento e identificando modos diferenciados de organizar a estrutura de produção do cotidiano na escola. Mas longe de negar o conhecimento produzido pela humanidade, são requeridas competências formativas capazes de promover a interação dialógica de saberes interpenetráveis, com o compromisso de nunca abrir mão da mediação pela experiência das crianças, no acesso a conhecimentos e a direitos universais e locais.

À dimensão experiencial (não encapsulada) que a adoção da tríade escola-território-pertencimento incorpora na organização pedagógica, outras se somam, por vezes a exigir revisão e por outras, inserção de novos temas nas culturas e práticas escolares. A adição dessas dimensões pode dar novos contornos ao debate atual da Educação Infantil nos territórios rurais. Escola-território-pertencimento invoca uma educação necessariamente desafiadora, a exigir a transdisciplinaridade; o trabalho na conexão indivíduo/criança e comunidade/natureza; a vinculação orgânica com o território; a exploração do socioambiente; a superação de dicotomias aparentes fora-dentro; a consciência crítica das potencialidades e das problemáticas dos territórios; o engajamento político e ético em compromissos com as crianças, suas famílias e comunidades. Há aí uma pauta extensa para a Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas.

Enfim, a consciência ético-política da função da Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas, a partir da tríade proposta, desloca o lócus das ausências

para os nossos sistemas de formação inicial, continuada e de gestão, reconhecendo as profundas limitações coletivas e o longo caminho ainda a trilhar para a construção de uma prática pedagógica também territorializada e desde o lugar.

Caminhos a percorrer

Ao longo da marcha de construção da Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas, o encontro entre militâncias e saberes políticos-teóricos-práticos da Educação Infantil e da Educação do Campo revela muitas indagações, mas sobretudo enormes possibilidades. Os pontos de conexão são múltiplos, pois ambas perspectivas nascem de lutas no processo de redemocratização do país (LEAL & OLIVEIRA, 2019). Com suas conquistas, criaram um espaço educacional que intersecciona as condições de existência e as ações políticas e práticas voltadas a bebês, crianças bem pequenas e pequenas na diversidade das infâncias do campo, das águas e das florestas.

Invocando a tradição crítica de Fúlvia Rosemberg (2013), o texto alerta que é necessário que essa construção, “além da explicitação de nossas lealdades e de eventuais conflitos entre elas, permita chegar mais próximo da ‘vida concreta’ das crianças que residem no campo brasileiro, como gostaríamos de chegar” (ROSEMBERG, 2013, p. 275). E esse chegar, para a autora, inclui uma análise que problematize “mais as interações campo-cidade, o rural e o urbano, as representações ou ideologias que compõem nosso imaginário sobre esses lugares” e, fundamentalmente, as condições de vida das crianças (ROSEMBERG, 2013, p. 275). Difícil discordar desse horizonte, especialmente depois da pandemia da Covid-19 (de março de 2020 a maio de 2023) e do pandemônio na política educacional que acompanhou os desmontes das políticas públicas promovidos pelos grupos de extrema-direita que estiveram no governo federal de meados 2016 a 2022. É preciso seguir caminhos, pois crianças e jovens não esperam. Nas contradições históricas do momento presente há condições objetivas para retomar o movimento interrompido que buscava avançar os debates sobre o espaço público da Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas.

Procurando percorrer alguns desses caminhos, sugere-se a assunção da tríade escola-território-pertencimento. Essa tríade traz novos princípios para a formação profissional, a gestão dos sistemas e a elaboração de políticas públicas. A abordagem do território coloca em conexão o local, a experiência concreta de vida de bebês, de crianças e suas famílias; clama por ações territorializadas, sustentadas por políticas integrais e, portanto, capazes de ofertar uma educação integral para a integralidade das crianças. O princípio do pertencimento remete à construção de relações, pois se refere à compreensão dos seres humanos a partir de suas experiências sociais e seus contextos locais, suas histórias de vida e de participação social, suas culturas compartilhadas. Esse princípio exige que as

relações de cuidado e simbólicas que constituem a vida em comum sejam tomadas como possibilidade de construção de vínculos, bem-estar ou bem-viver.

Assim, essa assunção questiona a forma da escola (creche e pré-escola) e a sua cultura – vinculadas a um padrão de séculos passados, quando eram apenas lugares burocráticos de cuidado e transmissão de informação – e aponta para um lugar de transformação. A relação entre creche/pré-escola e comunidade não pode ser apenas de prestação de serviços, mas de interação, diálogo e comprometimento com a cultura das crianças e dos patrimônios culturais, em que a comunidade seja reconhecida como parte ativa da produção da educação compartilhada das novas gerações. Sendo a aprendizagem uma ação situada e dialógica, ela somente pode acontecer quando territorializada e numa relação de pertencimento e confiança.

A responsabilidade e o chamamento da função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas se dão por sua grande proximidade com as crianças e as famílias; seus valores e preconceitos incidem de modo efetivo na subjetivação e na socialização dos/das novos/as sujeitos/as. A formação e a qualidade de trabalhos de professores/as e da gestão escolar dependem da especificidade e da territorialização da atuação nas escolas do campo, das águas e das florestas, que fazem laço com o território e pertencimento das crianças, assim como lançam mão da imaginação criadora para formular outros modos de conviver em comunidades a partir de relações não alienadas, críticas ao modelo hegemônico, mais horizontais e menos desiguais.

Recebido em: 02/08/2023; Aprovado em: 06/10/2023.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira & FERNANDES, Susana Beatriz. Educação Infantil e Educação do Campo: um encontro para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. *Reflexão e Ação*, v. 21, p. 299-315, 2013. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3388>>. Acesso em: 1 jul. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina & BOITO, Crisliane. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 40, n. 2, p. e31474, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31474>>. Acesso em: 1 jul. 2023.

BERNARDELLI, Maria Lúcia Falconi da Hora. Contribuições ao debate sobre o urbano e o rural. In: SPOSETO, Maria Encarnação Beltrão & WHITAKER, Arthur Magon (Orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p. 33-52.

BIAZZO, Paulo Pedro. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em Geografia Agrária. In: *4º Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa – ENGRUP*, São Paulo, 2008, p. 132-150.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, 2009. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA>. Acesso em: 1 jul. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 35-64, 2009. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/>>. Acesso em 1 jul. 2023.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *Crise urbana*. São Paulo: Contexto, 2015.

DE MEDEIROS, Emerson Augusto & DE MENEZES, Maria Alcinete Gomes. Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas. *Revista Cocar*, Belém, v. 14, n. 28, p. 17-32, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3104>>. Acesso em 1 jul. 2023.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSETO, Maria Encarnação Beltrão & WHITAKER, Arthur Magon (Orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p. 11-31.

FISCHER, Gustave-Nicolas. *Psicologia social do ambiente*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1981.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida & OLIVEIRA, Maria das Graças. (2019). A experiência da Educação Infantil do Campo no contexto da Paraíba: a universidade pública como espaço de articulação. *Perspectiva* (UFSC), Florianópolis, v. 37, p. 703-1059, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e55282>>. Acesso em 1 jul. 2023.

LIMA, Luciana Pereira de. *A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Terreno Baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. Por uma teoria sobre a espacialização da vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>>. Acesso em 1 jul. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240051, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240051>>. Acesso em 1 jul. 2023.

MOREIRA, Ruy. *Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas*. São Paulo: Contexto, 2012.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: *31ª Anped*, 2008, p. 1-17. Caxambu, Minas Gerais. Disponível em <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-4244-int.pdf>>. Acesso em 1 jul. 2023.

NAHIRNE, Ana Paula & BOSCARIOLI, Clodis. A Educação no/do Campo na Base Nacional Comum Curricular e na Reforma do Ensino Médio: Desafios para o Ensino de Matemática. *Revista Eletrônica de*

- Educação Matemática* - REVEMAT, Florianópolis, Dossiê Temático Ed. MTM em diálogo com a Ed. Do Campo, Indígena e Quilombola, p. 01-23, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/91026/52695>>. Acesso em 1 jul. 2023.
- POL, Enric. La apropiación del espacio. In: IÑIGUEZ-RUEDA, Lupicínio & POL, Enric (Orgs.) *Cognición, representación y apropiación del espacio*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, Monografies Psico/Socio/Ambientals nº 9, 1996.
- REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades. In: SOUSA E SILVA, Conceição de Maria *et al.* *Semiárido Piauiense: Educação e contexto*. Campina Grande-PB: INSA, 2010, p. 109-130.
- ROSEMBERG, Fúlvيا & ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação infantil para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* (Orgs.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-69.
- ROSEMBERG, Fúlvيا. Narrativas adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras: infâncias do campo. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da & MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Infâncias do campo*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 247-278.
- RUA, João. Urbanidades e novas ruralidades no Estado do Rio de Janeiro: algumas considerações teóricas. In: MARAFON, Gláucio José; RIBEIRO, Marta Foeppl & CASTRO, Demian Garcia (Orgs.). *Estudos de geografia fluminense*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 27-42.
- RUA, João. Continuidade ou ruptura na expansão da metrópole para além de seus limites formais: urbanidades no rural? In: RAINER Randolph & SOUTHEM, Barbra Candice (Orgs.). *Expansão metropolitana e transformações das interfaces entre cidade, campo e região na América Latina*. São Paulo: Max Limonad, 2011, p. 186-201.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- SILVA, Ana Paula Soares da & PASUCH, Jaqueline. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline & SILVA, Juliana Bezzon da. *Educação infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, Ana Paula Soares da. *Espaço rural e relações intergeracionais: considerações a partir de uma experiência em assentamento da reforma agrária*. Tese (Livre-Docência em Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil) -Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2016.
- SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da & MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Infâncias do campo*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SILVA, Ana Paula Soares da & COELHO, Rita de Cássia de Freitas. A construção recente da política da Educação Infantil das crianças do campo no Brasil. In: PEIXOTO, Emília *et al.* *Educação infantil do campo conexões Brasil e França*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 39-59.
- TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. Proximidades e identidades urbanas: dinâmicas das representações sociais da urbanidade e espacialização da identidade. *Relatório de Pesquisa Acordo USP-COFECUB*, São Paulo, 2005.
- TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. Urbanidade e periurbanidade(s): reflexões sobre dimensões psicossociais das dinâmicas históricas. *Série Documenta Eicos*, Rio de Janeiro, n. 17, 1-19, 2007.

VERDÉRIO, Alex & JUNKERFEUERBORN DE BARROS, Adriana. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15299.100. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15299>>. Acesso em 1 jul. 2023.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 15, p. 87-145, 2000. Disponível em: <<https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/178>>. Acesso em 1 jul. 2023.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens de serviços e integração campo-cidade. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 60-85, 2009. Disponível em: <<https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/308>>. Acesso em: 1 jul. 2023.

O Lugar em Narrativas de Crianças do Campo

The Place in Rural Children's Narratives

El lugar en las narrativas de los/as niños/as del campo

 **ELENICE DE BRITO TEIXEIRA SILVA***

Universidade do Estado da Bahia, Guanambi – BA, Brasil.

 **ANA MARIA ARAÚJO MELLO****

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP, Brasil.

 **EUGÊNIA DA SILVA PEREIRA*****

Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – BA, Brasil.

RESUMO: Este texto emerge da centralidade do lugar de fala das crianças do campo nas pesquisas, numa afirmação ético-política com implicações metodológicas nas aproximações dos territórios das infâncias do campo, historicamente invisibilizadas nas ciências, política, demografia e estatísticas. Utilizou-se a abordagem narrativa multimodal e transdisciplinar em contextos de conversação, brincadeira e criação de múltiplas representações do lugar. A partir das teorias críticas da cultura, da psicologia histórico-cultural e das pedagogias da infância, argumentamos que as narrativas das crianças do campo, enquanto atos de significação, organizam percepções, memórias e modos de falar e representar lugares e práticas sociais dos seus grupos culturais. São experiências de territorialidade fundantes dos modos

* Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação e formação docente e no Programa de pós-graduação em docência na Educação Infantil da Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Observatório da Infância e Educação Infantil da Universidade do Estado da Bahia. *E-mail:* <ebtsilva@uneb.br>.

** Doutora em Ciências. Coordenadora do Programa M2 Contêiner – educação de 0 a 3 anos. *E-mail:* <anam@alumni.usp.br>.

*** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz. Integrante do Observatório da Infância e Educação Infantil da Universidade do Estado da Bahia. *E-mail:* <espereira@uesc.br>.

de vida e da relação das crianças com espaços e tempos de convivência no campo.

Palavras-chave: Narrativas. Crianças do Campo. Lugar. Experiência.

ABSTRACT: This text emerges from the centrality of the place where rural children speak from in research in an ethical-political statement with methodological implications in approaching the territories of rural children, historically invisible in science, politics, demography and statistics. The multimodal and transdisciplinary narrative approach was used in contexts of conversation, games and the creation of multiple representations of the place. Based on critical theories of culture, cultural-historical psychology and childhood pedagogies, we argue that the narratives of rural children as acts of meaning organize perceptions, memories and ways of speaking and representing places and social practices of their cultural groups. These are experiences of territoriality that are fundamental to children's ways of life and their relationship with spaces and times of coexistence in rural areas.

Keywords: Narratives. Rural Children. Place. Experience.

RESUMEN: Este texto surge desde la centralidad del lugar del discurso de los/as niños/as del campo en las investigaciones, en una afirmación ético-política con implicaciones metodológicas en el abordaje de los territorios de la niñez campesina, históricamente invisible en la ciencia, política, demografía y estadística. Se utilizó el enfoque narrativo multimodal y transdisciplinario en contextos de conversación, juego y creación de múltiples representaciones del lugar. Con base en teorías críticas de la cultura, psicología histórico-cultural y pedagogías infantiles, sostenemos que las narrativas de niños/as campesinos/as, como actos de significación, organizan percepciones, recuerdos y formas de hablar y representar lugares y prácticas sociales de sus grupos culturales. Se trata de experiencias de territorialidad fundamentales para los modos de vida de niños y niñas y su relación con los espacios y tiempos de convivencia en el campo.

Palabras clave: Narrativas. Niños/as del campo. Lugar. Experiencia.

Introdução

A pesquisa *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais* (BRASIL, 2012), focalizou pesquisas e práticas sobre essas crianças e apontou a necessidade e a importância de novos estudos que deem visibilidade às experiências das crianças do campo. Nesse sentido, este texto tem como finalidade apresentar e discutir possibilidades de escuta e visibilidade das narrativas das crianças do campo, a partir de abordagens teórico-metodológicas construídas no Observatório da Infância e Educação Infantil – ObEI da Universidade no Estado da Bahia e no Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CIN-DEDI da Universidade de São Paulo.

Alguns princípios orientam a abordagem da relação entre criança, infância, narrativa e lugar. Os estudos em diferentes áreas do conhecimento têm reafirmado a infância como construção social (SARMENTO, 1997), da mesma forma que bebês e crianças como pessoas, sujeitos/as fazendo a história, atores/atrizes sociais que produzem culturas na relação com as culturas dos/das adultos/as.

Portanto, o primeiro princípio diz respeito à ideia de que a construção social da infância é atravessada pelas dimensões de espaço e tempo. Ou seja, o construcionismo social da infância evidencia a relevância da territorialidade enquanto categoria interpretativa das noções de infâncias a partir dos lugares atribuídos às crianças, politicamente e ideologicamente (QVORTRUP, 2010; LOPES, 2013a).

O segundo princípio é a defesa do direito das crianças à participação e ao espaço público, que se configurou nos anos 1990 na área dos direitos sociais e políticos (ONU, 1989; BRASIL, 1990; BRASIL, 2016).

O terceiro princípio é assunção da capacidade de as crianças constituírem lugares na relação com seus outros (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2000)¹, de constituírem ideias, sentimentos e representações a respeito do lugar que expressam relações sociais entre pessoas, compartilhamento e pertencimento a um lugar social a partir da experiência (TUAN, 2018; LOPES, 2013a).

Nessa perspectiva, definimos o quarto princípio: o lugar é entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço (TUAN, 2018), e não como conjunto de forças estáticas das quais usufruem.

O quinto princípio diz respeito ao processo de humanização que resulta das contradições entre agência humana e estruturas sociais, experiência individual e coletiva, sociogênese e microgênese, a história e as transformações do grupo e a própria (VIGOTSKI, 2010).

Por fim, um sexto princípio fundamenta a abordagem da relação infância, lugar, narrativa e experiência neste texto: não existe experiência humana fora da linguagem, e a crítica da cultura contemporânea pressupõe novas formas de narrar com as linguagens das quais dispomos (BENJAMIN, 2012; 2013). Nesse sentido, questionamos: como

conhecer as ações das crianças do campo que engendram a experiência de viver no meio rural sem a garantia do direito às suas linguagens? Pode a experiência coletiva das crianças do campo existir fora da narrativa? Quais formas de narratividade tornam possíveis o compartilhamento de imagens comuns e singulares às crianças do campo?

Esse conjunto de princípios nos faz concordar que “na relação com espaços e tempos que caracterizam o campo brasileiro, as crianças vivenciam suas infâncias imersas em seus grupos culturais e constroem, com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas” (SILVA & PASUCH, 2010, p. 01). Isso significa que as crianças do campo constroem sentidos sobre seus lugares e sobre si na relação com o espaço vivido e os compartilham por diferentes linguagens verbais e não verbais: corporais, sonoras, visuais, audiovisuais, musicais, literárias, que narram algo para si e para alguém. Como em toda narrativa, as crianças estruturam elementos em sua composição, como o lugar e as pessoas, os espaços e materialidades, os conteúdos e as ações de falar, demonstrar, apontar, relatar, escolher o que registrar, traçar, gesticular, relacionar e transformar suas funções, como ocorre, por exemplo, na brincadeira. Isso significa que em cada narrativa, no relato oral ou no desenho, há uma fusão entre as ações, as linguagens e as experiências vividas, possibilitando a organização dessa experiência para si e para outros/as, sua significação e compartilhamento que produzem a história de cada pessoa e de um grupo cultural. Tais ideias permitem refletir sobre as narrativas históricas, científicas e literárias a respeito das crianças do campo e de que forma construímos possibilidades de essas crianças do campo serem produtoras de suas narrativas.

Partimos do pressuposto de que o ato de falar de si, do campo como seu lugar e de produzir imagens desse lugar por meio de linguagens possíveis surge como defesa da experiência coletiva e da liberdade de criação na sua produção. Portanto, a narrativa das crianças não se refere a uma sequência de acontecimentos, tampouco a discursos sobre o lugar e uma história oral ou escrita estritamente ligada a convenções linguísticas. Nossa concepção de narrativa tem a ver com a representação de ações e eventos humanos por meio da qual as crianças expressam significados e sentidos de algo e possibilitam que tal significação seja compartilhada e interpretada por outros/as, como discutiremos mais adiante.

No campo das pedagogias da infância² e das políticas de currículo da Educação Infantil no Brasil há uma síntese de outros princípios epistemológicos que afirmam o estatuto ativo das crianças na produção das culturas e orientam ações e práticas que articulem as experiências dessas crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da humanidade (BRASIL, 2010a). Com isso, podemos afirmar que se abrem possibilidades para práticas contextualizadas com os diferentes territórios vividos pelas crianças e para a função política de compartilhar experiências vividas *com* e *no* espaço social por meio da Educação Infantil.

Alguns estudos sobre/com as crianças do campo têm evidenciado que suas narrativas revelam a dimensão relacional das identidades. São estudos que anunciam o território enquanto central nos processos de apreensão do mundo, de criação e participação das crianças na cena social (CARVALHO & SILVA, 2018), bem como nos artefatos por elas produzidos (SILVA & SODRÉ, 2017). A narrativa da experiência das crianças do campo, embora não tão frequente na pesquisa com crianças, demonstra que as linguagens que utilizam para narrar destoam das narrativas adultas e dos seus conteúdos culturais que focalizam a luta por terra. As crianças do campo narram relações com o espaço do assentamento, a preferência por espaços externos e movimentos de ruptura com o cotidiano (GOBBI, LEITE & FRANÇA, 2018).

A dimensão narrativa da experiência social vivida no campo pode ser acessada por abordagens narrativas dos currículos da Educação Infantil e dos conhecimentos que as crianças possuem sobre o mundo em que vivem, a natureza e seu contexto (PASUCH & FRANCO, 2017). Esses estudos têm em comum o reconhecimento de que há algo próprio e singular na relação das crianças com o espaço, a natureza, as pessoas, as materialidades simbólicas, a vida produtiva e o conjunto de forças que estruturam o campo como lugar. Tal particularidade pode ser evidenciada nos modos de brincar e narrar das crianças por meio de diferentes linguagens que integram as pesquisas com crianças.

Sobre ouvir e contar infâncias do campo: possibilidades de uma abordagem narrativa na pesquisa com crianças

Na história de luta e construção da Educação do Campo enquanto projeto de sociedade (ARROYO, 2020), a memória coletiva, a identidade, a cultura e o diálogo são considerados princípios orientadores das práticas e ações que envolvem os povos do campo (BRASIL, 2010b). Nesse sentido, ouvir e contar as infâncias do campo parte de um princípio político para a construção de pesquisas e práticas com crianças em diferentes contextos rurais.

Nessa perspectiva, a linguagem oral é um meio privilegiado de interação e comunicação entre as crianças pequenas, entre os/as iniciantes. Para nós, essa linguagem ocupa posição de centralidade nas interações entre as crianças, na constituição da subjetividade. Ainda destacamos que a oralidade foi, gradativamente, sendo deixada de lado por parte expressiva dos/das adultos/as que têm como tarefa educar, cuidar e zelar pelas crianças. Na educação formal, por exemplo, sobretudo a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, notamos que, muitas vezes, os/as adultos/as não consideram as conversas e os diálogos trazidos pelas crianças no contexto das práticas pedagógicas.

Os diálogos infantis, ouvidos e sentidos durante nossas experiências em psicologia e educação, no campo ou na cidade, muitas vezes determinaram nossas escolhas e nos

constituíram como pesquisadoras. Nossas práticas foram permeadas por temas em que crianças e educadoras falam ora separadamente, ora juntas. A representação de nossa experiência de vida é, portanto, uma narrativa, e nos utilizamos dela como ferramenta, a fim de organizar nosso contato com o mundo em termos de uma experiência inteligível. Narramos e repensamos todo tempo – de um lado, junto com as outras infâncias; de outro, com a nossa própria infância.

Nossas memórias registradas sobre infâncias (imagens, escritos, murais, relatórios etc.) buscam preservar e analisar falas entre crianças, entre crianças e adultos/as e entre adultos/as, como fizemos na escuta das crianças para a organização do *Catálogo Olhares da Criança* em 2021, uma parceria entre a Frente Nordeste Criança e o Conselho Federal de Psicologia.

“A Fazenda velha tem praias e eu desenhei a fazenda velha porque tem muito mato e flores [...]. Lá no meu sertão tem muitos bichos: cabras, vaquinha, cavalos um monte. Não passa porco porque não tem lama!” (Menina, 5 anos, Itapipoca – Ceará).

A menina de 5 anos narra sua experiência com o lugar onde vive, representa por meio de símbolos como se reconhece nesse lugar e o que escolhe para compor sua imagem: a praia, o mato, as flores, os bichos do sertão. À adulta-pesquisadora coube ouvir, registrar, interpretar e dar visibilidade a esse modo de narrar das crianças.

Compreendemos a narrativa das crianças como ato de significação e simbolização localizado no tempo e no espaço históricos, que transcendem a compreensão de linguagem ligada ao verbo (BRUNER, 1990; AGAMBEN, 2005) e que, portanto, perpassam gesto e expressões construídas por diferentes meios semióticos. Um ato coletivo que exige trocas simbólicas entre sujeitos/as, conforme definiu Walter Benjamin (2012). Desse modo, a narrativa das crianças se transforma, assim como os contextos e as próprias crianças, constituindo possibilidades de colocar as percepções no campo da comunicação e do compartilhamento com outras pessoas. Aí reside o estatuto ético-político de posicionar a criança como interlocutora ativa, que é afetada pelas condições sociais de seu tempo e que percebe e pensa os acontecimentos. Um estatuto demarcado, ainda, na possibilidade de inscrever a criança no compartilhamento de experiências, na produção de memórias e histórias do cotidiano vivido capazes de oferecer outro retrato, alternativo à “história oficial” (BENJAMIN, 2015).

A experiência de Walter Benjamin (2015) instituindo a “hora das crianças” em emissoras de rádio em Berlim e Frankfurt, no período de 1927 a 1932, para difundir peças radiofônicas a esse público, inspira-nos a transgredir no campo da pesquisa com crianças. Ao tratar de temas complexos como catástrofes naturais (terremotos e enchentes), narrativas históricas sobre bruxaria e a construção militar das casernas da cidade de Berlim, Benjamin fez uma história a contrapelo. Com isso, posicionou as crianças como cidadãs ligadas a uma sociedade e suas culturas, dialeticamente. Essa práxis afasta a ideia de que

as experiências sociais das crianças do campo passem invisíveis nos registros históricos públicos ou que os acontecimentos sociais que afetam suas vidas sejam contados às crianças como uma grande narrativa única.

Foi a partir de tais fundamentos que empreendemos a tarefa de documentar narrativas de crianças entre 3 e 8 anos de idade que vivenciam experiências sociais da infância em comunidades rurais, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, projetos de assentamento da reforma agrária, sertões e florestas do nordeste brasileiro. Defendemos neste texto que, além da valoração ética e política da escuta e visibilidade, esse registro tem valor histórico, simbólico, antropológico, estético, sobretudo por evidenciar como nos colocamos em relação a afecções, desejos, sentimentos, interesses e ideias das crianças do campo. Nessa acepção, a brincadeira enquanto ação/imaginação das crianças (SILVA, 2021), por exemplo, é ato narrativo, ao lado de outros modos de representação das linguagens das crianças. Tais representações eidéticas e simbólicas devem ser lidas como um modo de organização das experiências das crianças e produção de sentidos sobre seu entorno social e possuem dimensão epistemológica na pesquisa com crianças. Como, então, compreender as representações do lugar nas narrativas das crianças?

A metodologia deste trabalho teve como base a abordagem narrativa da pesquisa com crianças e buscou apresentar algumas possibilidades de construção, representação e interpretação das narrativas das crianças do campo a partir de estudos desenvolvidos nos dois grupos de pesquisa envolvidos na autoria desta produção, nos quais a escuta das crianças e o registro das suas diversas linguagens, como as falas e os desenhos, buscaram dar visibilidade às suas ideias e manifestações. Tais possibilidades trazem indícios importantes da abordagem narrativa na pesquisa com crianças, que podem contribuir para tornar visíveis as culturas e as infâncias das crianças do campo ou dos ‘campos’ brasileiros, dada a diversidade que se apresenta nas realidades rurais do país. Consideramos como abordagem narrativa uma epistemologia fundada na ontologia das crianças como seres sociais imersos na linguagem e que significam o mundo por meio dela e do conjunto das narrativas da sociedade a que têm acesso. Portanto, tanto as narrativas do patrimônio da sociedade quanto as narrativas produzidas pelas crianças são consideradas modos de conhecer como elas produzem sua condição humana e suas infâncias nas contradições entre ações e estruturas sociais, entre ações e práticas educativas. Da síntese dessas narrativas, as pesquisas e a pedagogia constroem outras narrativas *sobre, com e para* as crianças.

Em nossas pesquisas com crianças, temos defendido uma ética da alteridade que as reconhece como pessoas que se comunicam por diferentes meios semióticos não centralizados na comunicação verbal, com as quais assumimos uma responsabilidade, com sua presença e seu modo de existir no mundo (APOLUCENO, 2021). O reconhecimento dessa alteridade na pesquisa implica a não submissão de seus desejos, iniciativas e recusas aos nossos objetivos, constituindo uma ética que orienta o processo de construção,

interpretação e representação da narrativa com uso de imagens na pesquisa. Nesse sentido, as imagens das próprias crianças e as produzidas por elas são entendidas como epistemologia, ou seja, modo de produção de conhecimento sobre suas culturas e modos de existir (SARMENTO, 2014). Logo, a construção narrativa se fez com imagens e diferentes linguagens.

As pesquisas que temos realizado com as crianças do campo têm estabelecido diálogo com os estudos sociais da infância, para a compreensão da agência e participação de bebês e crianças na produção de suas vidas em um sistema de práticas sociais (CORSARO, 2011); e com a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2010), na produção de conhecimento acerca de tais práticas sociais significadas pelas crianças e constituindo suas linguagens, transformando dialeticamente as relações sociais dessas práticas e suas redes de significações – RedSig.

É nesse sentido que nos referimos à narrativa das crianças do campo como ato de partilha de histórias impregnadas de sentidos sobre esse lugar. Compreendemos, assim, que a brincadeira, o desenho, os gestos, as expressões corporais e as visualidades produzidas com e pelas crianças se apoiam na função narrativa e nos relatos das ações e relações das crianças, como defendem outros/as autores/as do campo das pedagogias da infância³. Tais pedagogias, entretanto, têm narrado historicamente as infâncias das crianças majoritariamente brancas e de contextos urbanos, sobretudo das grandes metrópoles de outros países e também do Brasil.

A partir disso, defendemos que as pedagogias da infância, como área específica da pesquisa em Educação no Brasil (ROCHA, 1999), podem ampliar as possibilidades de aproximação de processos de significação das crianças historicamente situados. Essa área toma por objeto os processos educativos que envolvem as crianças e se ocupam da constituição das infâncias concretas, plurais e diversas, nas relações que as crianças estabelecem com a realidade social (ROCHA, LESSA & BUSS-SIMÃO, 2016), contestando visões abstratas e universais sobre a infância (COUTINHO & ROCHA, 2007).

Focalizaremos aqui as dimensões teórico-metodológicas tendo como base: a) a escuta das crianças (3 a 6 anos) do campo em duas pesquisas desenvolvidas no Sudoeste e Oeste da Bahia; b) e a escuta de crianças (4 a 8 anos) do campo de diferentes estados do Nordeste brasileiro, para compreender como a pandemia afetou suas vidas, bem como uma visita técnica das pesquisadoras a uma escola do campo no Sul da Bahia. As duas primeiras pesquisas⁴ foram desenvolvidas pelo Observatório da Infância e Educação Infantil entre 2020 e 2022: 1) A brincadeira das crianças em diferentes contextos histórico-culturais durante a pandemia (2020/2021); 2) Experiências das crianças do campo no caminho da roça para a escola na cidade (2022).

A pesquisa sobre *A brincadeira das crianças em diferentes contextos histórico-culturais durante a pandemia* foi realizada em 36 municípios dos territórios do Sertão Produtivo e Velho Chico, na Bahia, com 67 crianças de 3 a 6 anos de idade e suas famílias. O objetivo

foi analisar a brincadeira na Educação Infantil durante a pandemia, especificamente os conteúdos sociais das brincadeiras, as materialidades utilizadas, os lugares de brincar e as parcerias estabelecidas. A fim de escutar as crianças em um formato não presencial, algumas reinvenções metodológicas foram necessárias, como a criação de canais digitais para alcançar as crianças em casa e a parceria das escolas de Educação Infantil com as famílias.

Destacamos que a pesquisa em colaboração com a escola de Educação Infantil ressignificou a escuta no campo da Pedagogia da Infância e da ação pedagógica com as crianças. Foram criadas duas possibilidades de escuta por meio de experiências estéticas e literárias propostas às crianças, com o apoio dos canais de comunicação das escolas. Na primeira, foi encaminhada uma produção cultural do Observatório, em formato audiovisual, com a leitura do livro *A casa sonolenta* (WOOD, 2019) feita por outras crianças. Junto à produção, foi encaminhada uma proposta de exploração e experimentação do entorno social vivido pelas crianças, por meio de fotografias de seus lugares de brincar na casa. O material encaminhado pelas famílias foi organizado em uma exposição virtual⁵ das fotografias de 19 crianças entre 2 e 7 anos de idade, sendo que 10 moravam no campo, 4 em vilas e distritos, 4 em comunidade quilombola, 1 em assentamento de reforma agrária e 1 em comunidade indígena.

Figura 01: A casa acordada: contextos experienciais criados para as crianças na pesquisa



Fonte: Elaboração das autoras (2023) a partir de narrativas e cards encaminhados às crianças, 2020.

Na segunda proposição para a pesquisa foi feita uma produção literária audiovisual a partir do livro *O menino que colecionava lugares* (LOPES, 2013b). A produção contou com a participação de 9 crianças na leitura e na ilustração, encaminhadas às escolas participantes para composição da proposta semanal de construir sua própria coleção de lugares: nos quais moravam, brincavam, se sentiam felizes e livres para brincar. O material gerado com apoio das famílias incluiu fotografias, desenhos, pinturas, vídeos e áudios encaminhados por aplicativos de trocas de conversas compõe a produção *Minha coleção de lugares*⁶. Nas fotografias dos eventos de brincadeira há uma intencionalidade narrativa das próprias famílias que as compuseram, selecionaram e compartilharam com o grupo de pesquisa, o que evidencia o quanto a narrativa do cotidiano vivido pelas crianças é uma abordagem pedagógica, um modo de perceber, registrar, representar, interpretar e narrar algo para outro/a. Participaram dessa produção 18 crianças de 3 a 6 anos – 4 delas moradoras de comunidades rurais –, que responderam por meio de diferentes linguagens o que havia nas suas coleções de lugares.

Figura 02: *Minha coleção de lugares: contextos experienciais criados para as crianças na pesquisa*



observatorio.infancia Convite à experiência - Minha coleção de lugares

O que tem na sua coleção de lugares? Dentro de casa, no quintal e no terreiro, na roça, na rua, na calçada, na praça...

Que lugar está na sua coleção? O que você faz nele? Onde e como você se sente livre? Por quê?

Sua coleção de lugares tem pessoas também? Quem mais aparece? O que tem nesses lugares que você mais gosta?

Conta para nós. Compartilhe seu vídeo, áudio, foto ou desenho. Queremos muito conhecer os seus lugares preferidos e o que você gosta de fazer nele.

O material fará parte de um mini documentário sobre as crianças, o brincar e a natureza. Ao compartilhar ou nos marcar nos stories e postagens, você autoriza divulgação. Participe!

Fonte: Elaboração das autoras a partir de narrativas e cards encaminhados às crianças, 2021.

A segunda pesquisa, *Experiências das crianças do campo no caminho da roça para a escola na cidade* (GOMES, 2023), foi desenvolvida com 5 crianças de 4 e 5 anos de idade, moradoras de uma comunidade rural do município de Guanambi, Bahia, por meio da observação

participante dos seus deslocamentos diários de casa para a escola. Na pesquisa, a abordagem Mosaico (CLARK & MOSS, 2011) possibilitou a construção de uma narrativa sobre o cotidiano vivido pelas crianças do campo, gerada em contextos criados para brincadeira: construtividade, desenho, exposição fotográfica e leitura literária.

As Narrativas do Cotidiano têm sido uma opção teórico-metodológica construída nas pesquisas do Observatório da Infância e Educação Infantil com o objetivo de narrar as vivências das crianças. Trata-se de um conceito e um gênero que têm fundamentos nos escritos de Benjamin (2012) e nas pedagogias progressistas que asseguram registros da vida das crianças (FREINET, 1996; FREIRE, 1985), sobretudo as de meios populares, e seu direito à palavra (FREIRE, 2005). É, portanto, uma opção ética, estética e pedagógica para tornar público e visível como a experiência coletiva é construída, como a narrativa documenta esse tempo da vida humana e se apresenta como recurso para a memória da infância. A narrativa do cotidiano é uma escrita que apresenta, além das falas das crianças, percursos que ajudaram a produzir tais falas – em qual atividade se encontravam no momento observado, a análise da cena e quais as linguagens e saberes das crianças são evidenciados. Ou seja, narrar o cotidiano é evidenciar como suas dimensões (materiais, pessoais, conteúdos culturais das interações, espaços e tempos) repercutem nas ações e linguagens das crianças, bem como são transformados por elas; e como professoras/es apoiam a organização da experiência em um grupo social.

Nas duas pesquisas, as pedagogias da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2010) propõem a criação de situações experienciais para o desenvolvimento de identidades pessoais e sociais, a construção de relações, pertencimentos e sentidos de participação coletiva, constituindo referências importantes e a premissa de que as crianças produzem sentidos para os acontecimentos sociais por meio da brincadeira enquanto narração, ação/imagem (SILVA, 2021).

Figura 03: Mosaico de contextos experienciais criados com as crianças do campo



Figura 01: Contexto literário

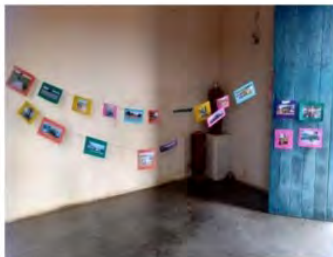


Figura 02: Contexto com fotografias



Figura 03: Contexto de construção



Figura 04: Contexto de brincadeira



Figura 05: Contexto de registro –
desenho com canetinha



Figura 06: Contexto de registro –
desenho com lápis de cor.

Fonte: Elaboração das autoras a partir do banco de dados da pesquisa (GOMES, 2023).

A criação de oportunidades de observação da experiência em narrativas já construídas, como literatura, fotografia, cinema, brinquedos e outros artefatos culturais, deu suporte à construção social da brincadeira das crianças, uma ação no campo imaginário e narrativo que integra a percepção das imagens construídas, a interpretação e a criação de novas imagens. Nas imagens analisadas está expresso o campo como lugar afetivo e a relação das crianças com dimensões naturais e culturais desse lugar.

Já as atividades de pesquisa do CINDEDI da Universidade de São Paulo constituem-se de uma escuta com crianças de 9 estados do Nordeste, incluindo crianças do campo, por meio de desenhos e narrativas orais via áudio. A escuta foi orientada pela seguinte questão: *Como a pandemia impactava os direitos sociais das crianças?* O projeto foi fruto da parceria com o Coletivo Frente Nordeste Criança e o Conselho Federal de Psicologia, que resultou no catálogo *Olhares das crianças*⁷.

A outra atividade foi uma visita técnica realizada em uma escola situada no campo, na região Sul da Bahia. A partir de dados registrados em diário de campo, foi possível ouvir as narrativas das crianças em seu percurso de quinze minutos pela trilha entre o ponto de parada do ônibus e a escola. É interessante observar que o caminho percorrido tem como contexto a Mata Atlântica, com rio e pequena cachoeira, diferente do caminho das crianças da pesquisa de Luzinete Gomes (2023), no bioma da caatinga, no qual o sol e o calor são marcantes. Ouvir e ver esse percurso na trilha, a liberdade das crianças em tantos quintais, árvores e cantos, é um importante exercício para registro dessas narrativas e para a compreensão das experiências das crianças no e com os lugares, especialmente no campo brasileiro, onde se apresenta uma multiplicidade de experiências sociais.

Apresentamos a seguir a análise dessas produções que revelam o campo como lugar da experiência das crianças em regiões diversas do Brasil.

O campo como lugar da experiência e as experiências do lugar narradas pelas crianças

Figura 04: Narrativa 01: *Eu moro na roça*



“Eu moro na roça. Eu gosto de brincar na casa da minha avó e na minha casa na roça. Gosto de brincar de estilingue derrubando latinha. Gosto de brincar no pé coqueiro, no pé de

*umbu, brincando de caçamba, de escavadeira, de montador.
Meu lugar preferido é no puleiro, no curralo. Gosto de montar
quebra-cabeça. Tem dos porquinhos e das letras”*

(Menino, 5 anos. Comunidade rural de Candiba - BA).

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

A interpretação das narrativas das crianças do campo foi orientada nesta seção pelas seguintes questões: *Como o lugar é representado nas narrativas? Quais dimensões das relações com o lugar e modos de vida no campo constituem o ato narrativo? De que modo os conteúdos culturais da narrativa anunciam condições de vida no campo? Quais padrões culturais são observados nas narrativas de crianças de diversos contextos geográficos?* Nesta interpretação, a concepção de lugar vivido (TUAN, 2018) marca as diferentes percepções e memórias de espaços nas tramas sociais que afetam e impulsionam o ato narrativo das crianças do campo. Isso significa que o campo, nas narrativas das crianças, não é espaço físico, mas o espaço narrado como lugar de viver, estudar, brincar e, portanto, constituído internacionalmente a partir de diferentes fontes narrativas e simbólicas. Mas que campo é esse, como lugar da experiência das crianças?

As crianças do campo, escutadas durante a pandemia pelos dois grupos de pesquisa em diferentes contextos da Bahia, narram o campo como roça, um lugar de plantar e colher, situado entre a casa e o espaço externo de brincar. Essas narrativas evidenciaram também o quintal e a roça como lugares da brincadeira e da produção da agricultura familiar como forma de subsistência, o que pode ser observado na narrativa 02.

Figura 05: Narrativa 02: *Em casa e na roça. Na rede, embaixo das árvores*



*“Uns pés de umbuzeiro, mandacaru que são planta do sertão,
as galinhas e os pintos da minha mãe, melancia e milho que meu*

pai planta para nós comer. Durante esta epidemia do coronavírus, nós vivemos em casa e na roça, eu brinco com meu irmão debaixo das árvores. Meu pai faz balanços e arma a rede para nós. Minha mãe faz a comida, enquanto meu pai cuida das coisas da roça”

(Menino, 7 anos, Monte Santo, BA).

Fonte: Elaboração das autoras a partir da escuta das crianças (MELLO & HAZIN, 2021).

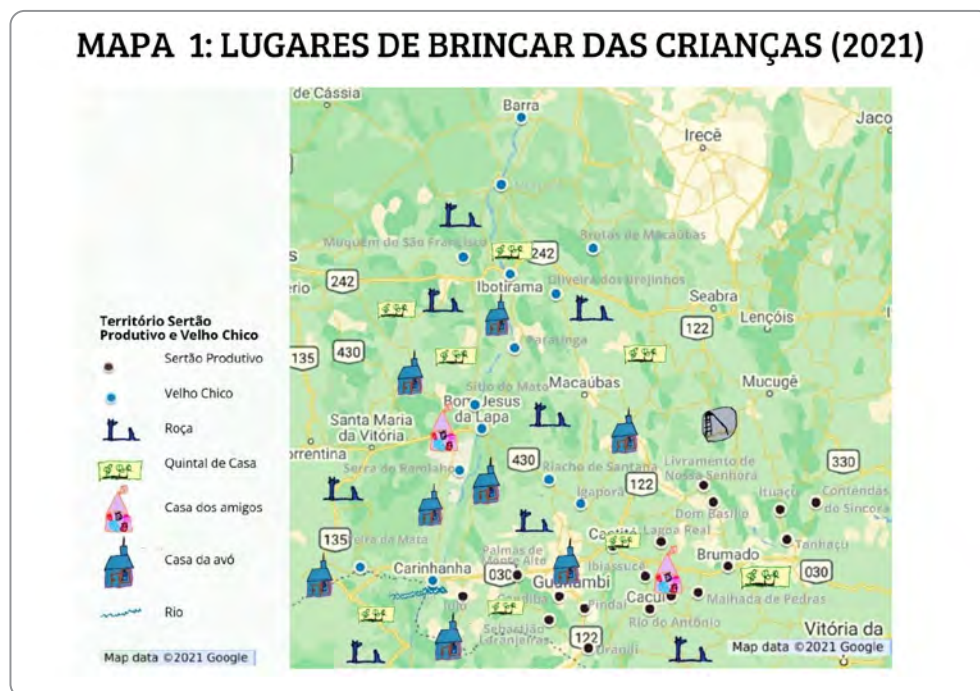
Mandacarus, milho, umbuzeiro, galinha, o balanço da rede: símbolos que constituem uma narrativa do lugar onde a criança viveu e brincou durante a pandemia. Portanto, as narrativas das crianças do campo, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, assentadas, construídas por meio da ação/imaginação e das linguagens da brincadeira, desenho e fotografia, não são sequências lineares de acontecimentos, tampouco reprodução de um modo de viver no campo. São atos de significação do lugar e desses modos de vida no lugar, ao mesmo tempo em que são possibilidades de criação de imagens desse lugar, nas contradições percebidas em outras fontes simbólicas do imaginário coletivo, televisivo e de outras fontes de conhecimento.

Roça, casa da avó na roça, quintal de casa da roça, embaixo da árvore, o rio. Os lugares vivenciados pelas crianças do campo mostram a relação que elas têm com o mundo natural. Neles, areia/terra, barro, água, plantas/árvores, bichos e objetos da natureza (pau, graveto, lenha) são os que mais se utilizam para compor brincadeiras e interações com o espaço, junto com brinquedos artesanais e industrializados. A infância sertaneja e ribeirinha que brinca é retratada embaixo ou em cima das árvores, em balanços e redes, nas casinhas nos quintais, no mato e na mata.

A primeira particularidade que observamos é a apropriação do signo *roça* para representar o lugar onde vivem. Na abertura da seção, destacamos um trecho da narrativa de um menino de 5 anos que enfatizou: “*Eu moro na roça*”. De fato, a categoria *roça* sofreu mudanças nos seus significados ao longo do tempo, como atestam outras pesquisas (SILVEIRA & FIÚZA, 2014), de uma designação estrita da produção agrícola para incluir regionalismos. Essas pesquisas⁸ já indicavam que *roça* é uma categoria de uso nativo que opera entre os grupos sociais e seus contextos, de forma afetiva e relacional. Na narrativa das crianças sertanejas e ribeirinhas do Velho Chico observamos um posicionamento em relação ao pertencimento a esse lugar designado *roça*. Ela é, então, o signo que agrupa dimensões relacionais desse lugar, apropriado das relações sociais das famílias com a produção agrícola, mas resignificado pelas crianças como o lugar de brincar com a terra, as árvores, os bichos.

Quando analisamos o conjunto das narrativas das crianças do campo em nossas pesquisas, identificamos que a *roça* foi um dos principais lugares mencionados pelas crianças como lugar onde brincavam e se sentiam felizes e livres para a exploração do meio natural, conforme Figura 06.

Figura 06: Mapa de lugares de brincar das crianças



Fonte: Elaborado por Santos & Silva (2022) a partir de dados da pesquisa (2020; 2021).

Nas narrativas produzidas a partir da experiência literária com a *Casa acordada* e com a *Coleção de lugares*, vimos que a brincadeira – de cabana nos quintais de terra, balanços embaixo da árvore, casinhas sob as árvores ou arbustos secos da caatinga, fogões a lenha feitos com barro, banhos de rio, brinquedos artesanais de gravetos e folhas –, bem como as rotinas familiares de cuidado com a horta e os bichos são uma construção de sentidos para conteúdos culturais da vida no campo.

Entre as materialidades que compõem a brincadeira ou o brinquedo artesanal, destacamos que areia, terra, barro, água, plantas, bichos, árvores, gravetos, folhas, pedras e sementes estão presentes nas narrativas das 19 crianças do campo participantes da pesquisa.

As imagens das crianças do campo brincando de casinha embaixo de árvores como juazeiro e mangueira narram um modo de organização e ocupação do espaço, traduzindo gestos que significam papéis sociais, como o de cozinhar, por exemplo. Ou seja, as crianças constroem imagens de habitar, cozinhar e se alimentar em relação com o espaço, a partir dos sentidos de nele viver e vivenciar experiências de um lugar para brincar na sombra, fazer fogão a lenha, cozinhar para alguém.

Figura 07: Narrativa 03: *Casinha no pé de juá*



“Eu brinco na minha casa. Eu brinco de fazer comidinha lá... no pé de juá. Eu gosto de brincar fazer casinha lá. Aqui na minha casa. Aqui tem uma galinha e um portão pra ir lá fora no matinho. Eu sempre brinco na minha casa. Sozinha. Sozinha, não. Eu e minha... como é o nome da minha boneca?”

(Menina, 5 anos. Agrovila 06 – Comunidade de Assentamento, Serra do Ramalho - BA).

Fonte: Elaboração das autoras a partir do banco de dados da pesquisa, 2021.

A partir da narrativa, a brincadeira debaixo de árvores simboliza a construção de um lugar para se estar só, ao mesmo tempo em que sintetiza as relações com o campo como espaço coletivo – uma vez que os modos de relação com a terra, as paisagens e os papéis sociais ocupados pelos/as adultos/as são ressignificados na ação/imaginação das crianças. Para além disso, simboliza que a brincadeira é uma atividade fundamental na infância, de ajustamento aos contextos histórico-culturais concretos e à organização comunitária e familiar.

Figura 08: Narrativa 04: *Comidinha no pé de manga*



“Eu tenho 6 anos. Vivo no Genipapo. Gosto de brincar no pé de manga, no Rio Corrente, um monte de lugar. Meu pai fez um balanço pra nós no pé de manga. Eu faço comidinha com minha irmã também”

(Menina, 6 anos. Comunidade Quilombola de Genipapo, Serra do Ramalho - BA).

Fonte: Elaboração das autoras a partir do banco de dados da pesquisa, 2021.

A brincadeira de casinha, especificamente, presente e documentada em diferentes culturas (PEREIRA & NUNES, 1989), evidencia uma apropriação criativa de relações com o espaço como lugar fundante da sociabilidade humana e das experiências humanas partilhadas entre gerações. Na narrativa 04, por exemplo, o fogão à lenha é o personagem principal da narrativa estruturada em torno da ação de cozinhar, já apropriada por práticas sociais de produção da alimentação no campo. Chama atenção como as imagens narram modos de viver no semiárido, como a caixa d'água, posicionada no chão embaixo da árvore e conectada à bica que capta água da chuva do telhado.

Quando contrastamos os relatos sobre modos de brincar das crianças que moram e estudam no território de mata no Sul da Bahia e sobre o percurso até uma escola situada no campo, podemos atestar como a narrativa sobre o lugar evidencia experiências sociais das crianças construídas na diversidade do campo.

Figura 09: Narrativa 05: A mata como lugar de brincar



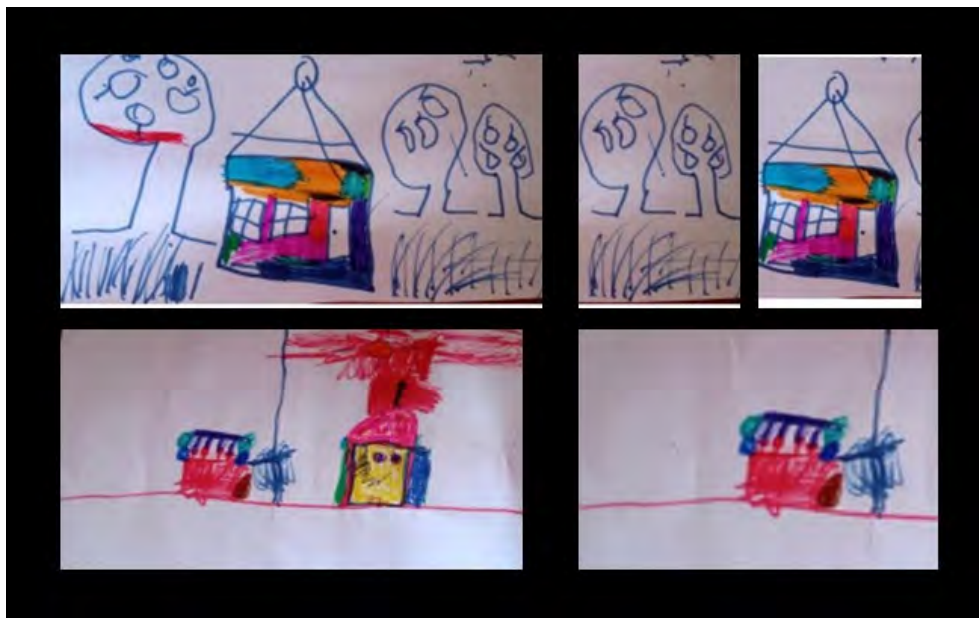
Fonte: Relatório de visita técnica no Sul da Bahia, 2022.

As imagens narram como uma escola contextualizada na realidade local e a convivência com o campo podem constituir-se em importantes dispositivos de criação das crianças na apropriação do espaço físico da mata e na construção simbólica de um lugar de brincar de casinha e de subir em árvores. Os brinquedos artesanais feitos com madeira e tecido simbolizam animais do campo e atestam modos de disponibilizar materialidades que apoiam a brincadeira como construção de sentidos sobre esse lugar. São imagens que narram experiências que emancipam, exercícios de liberdade que resultam para o coletivo muita responsabilidade, atenção pelo caminho, cuidado com a natureza. Narram contrastes entre os modos de vida – no campo, no sertão, na floresta e em comunidades ribeirinhas – e as singularidades, como a brincadeira de casinha, presente nesses lugares.

Ana Maria Carvalho e Maria Isabel Pedrosa (2003) também analisaram brincadeiras de casinha em diferentes contextos geográficos e culturais, defendendo que é a expressão concreta do território como um fenômeno comunicativo da delimitação do espaço social, de relações de pertencimento, diferenciação, fusão e compartilhamento de expressões criativas. Destacam-se, ainda, nas narrativas as relações de gênero como fontes simbólicas para a construção de enredos dessa brincadeira de casinha e comidinha que merecem outros aprofundamentos.

Como o lugar onde moram é representado pelas crianças? Nos desenhos e na construção das crianças que integram a pesquisa sobre *as experiências das crianças no caminho da roça para a escola na cidade* (GOMES, 2023), vimos que plantações típicas da produção da agricultura familiar estavam presentes ao lado das casas, como bananeiras e laranjeiras.

Figura 10: Narrativa 06: *O pé de bananeira*



Fonte: Elaboração das autoras – 2023 a partir das imagens da pesquisa (GOMES, 2023).

Todas as imagens selecionadas narram a existência de árvores típicas do bioma onde as crianças moram e anunciam modos de produção no campo. Já a escola não aparece nos desenhos, mas o ônibus escolar aparece na estrada que liga a casa à escola. A narrativa 07, abaixo, é constituída pelo desenho de uma menina de 5 anos (Comunidade Rural de Guanambi, BA) e por uma narrativa sobre o cotidiano das crianças e da pesquisadora (GOMES, 2023) no acompanhamento do trajeto entre as casas na comunidade e a escola na cidade.

Figura 11: Narrativa 07: *O caminho da escola*

Fonte: Elaboração das autoras – 2023 a partir do banco de dados da pesquisa (GOMES, 2023).

A narrativa do cotidiano como instrumento de registro, neste caso, apoia a interpretação dos desenhos e fotografias das crianças, inclusive por outras pesquisadoras que não estiveram em campo. A contextualização do registro, bem como falas e sentimentos expressos pelas crianças são pistas importantes sobre a construção de outra narrativa. Desse modo, defendemos a abordagem narrativa enquanto possibilidade teórico-metodológica na pesquisa com crianças e na Pedagogia, no sentido de articular dizeres, fazeres, gestos, linguagens dessas crianças do campo sobre as condições histórico-culturais em que vivem, como podemos interpretar na brincadeira de construção das meninas na narrativa 08.

Figura 12: Narrativa 08: *A estrada está ruim*



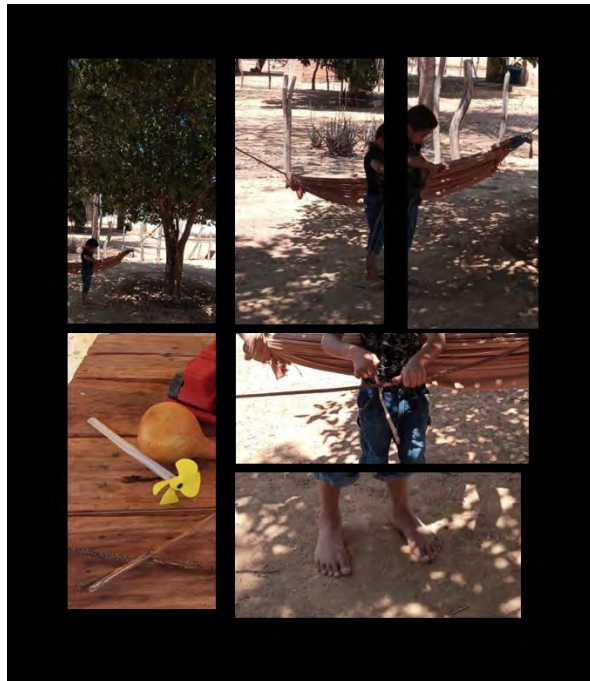
Fonte: Elaboração das autoras – 2023 a partir das imagens da pesquisa (GOMES, 2023).

Alguns padrões culturais são observados na representação do lugar das crianças do campo: a presença de casa, árvores, bichos e plantações da agricultura familiar. Nesse sentido, algumas dimensões das relações sociais vividas pelas crianças do campo desta comunidade, são recuperadas na narrativa pictórica, como a distância percorrida no caminho para a escola e o transporte utilizado. São pistas de que os conteúdos culturais da sua condição de vida no campo constituem atos narrativos.

As narrativas 09 e 10, a seguir, construídas por meio da brincadeira de crianças indígenas Pankararu, interrogam postulados da relação entre as crianças e o espaço. Outras pesquisas com crianças indígenas consideram a brincadeira com instrumentos e objetos da atividade produtiva de adultos/as como peculiares e afirmam que tempo e espaço são categorias vivenciadas pelas crianças (NUNES, 2003) sobretudo na brincadeira.

Nas imagens que compõem a narrativa, os desafios do corpo na exploração do espaço, a liberdade e o manuseio de instrumentos são dimensões da vivência do espaço como lugar de relações de trabalho, produção e condições ambientais. Por meio da narrativa de ações na brincadeira pode-se apreender a participação efetiva das crianças na apropriação, interpretação e recriação da vida social no campo a partir de valores comunitários do seu grupo cultural.

Figura 13: Narrativa 09: *Brincar de flecha lá fora*



Fonte: Elaboração das autoras a partir do banco de imagens da pesquisa, 2022.

Figura 14: Narrativa 10: *Lá em cima do pé de pau*

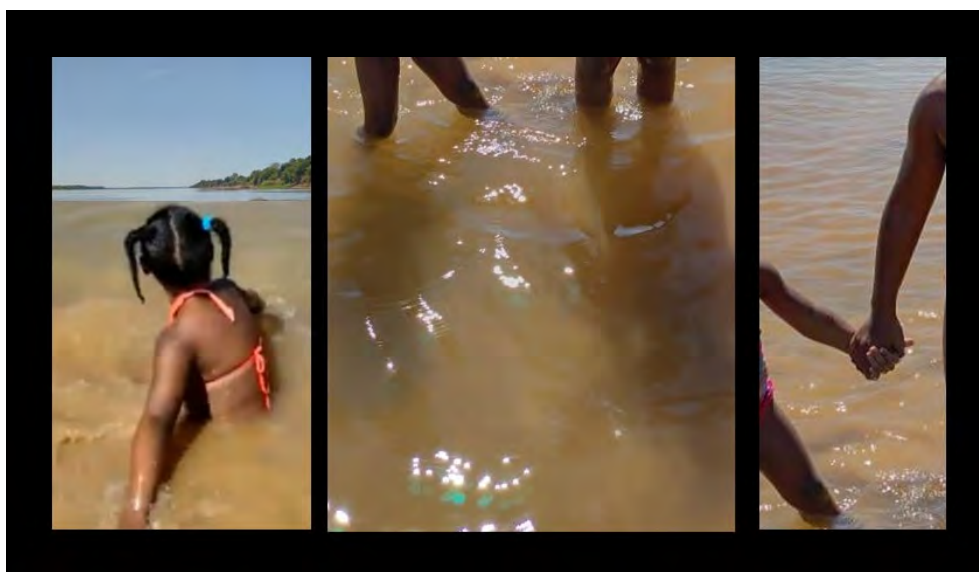


Fonte: Banco de imagens da pesquisa, 2021.

Nas narrativas dessas crianças identificamos modos de relação com o espaço que colocam o campo (ou a *roça*) como lugar de morar, brincar, se aventurar na natureza e transformá-la em seus brinquedos. Ações, gestos, expressões, linguagens gráficas e movimentos das crianças constituem uma narrativa ou um modo de organização da experiência individual que anunciam experiências coletivas próprias dos seus modos de vida. São narrativas que interrogam pressupostos universais sobre o espaço da criança, definido pela família como espaço privado, protegido e restrito a quarto, casa e quintal.

Há nas narrativas uma preferência por ambientes externos, embora seja possível perceber uma localização próxima de suas casas. A presença do Rio São Francisco nas fotografias, vídeos e áudios de crianças do território Velho Chico reafirmam a ideia de que a brincadeira, como narrativa delas, é contextualizada socio-culturalmente (CORSARO, 2011). Outras pesquisas (BICHARA, 2011) sobre as brincadeiras das crianças ribeirinhas do Velho Chico mostram como o rio e as relações com a atividade humana estão presentes como conteúdo cultural que organiza as relações sociais das crianças entre si, com a natureza e as culturas locais.

Figura 15: Narrativa 11: *Tomando banho no rio*



Fonte: Elaboração das autoras a partir do banco de imagens da pesquisa, 2021.

Pegar peixinho e brincar com a própria sombra, como se fosse tambaqui, enquanto se banham com a família, conforme narrativa das duas meninas (5 e 3 anos) da Comunidade Quilombola de Rio das Rãs, Bom Jesus da Lapa, BA, são ações no campo imaginário e narram interpretações que as crianças fazem de eventos e práticas culturais do seu meio social.

As imagens narram sazonalidades que definem baixas do rio e sentidos do sol, calor, sensações de exploração da areia e das pedras.

Figura 16: Narrativa 12: Molhar a horta com água da piscina?



Fonte: Elaboração das autoras com imagens da pesquisa, 2020.

As fotografias acima registram atividades de um menino (imagem da esquerda) e uma menina (ambos com 5 anos de idade em 2020) de um distrito agrícola do município de Guanambi, BA. A atividade econômica principal do distrito é o plantio de hortaliças e plantas frutíferas, algo representado no que consideraram ‘brincadeira em casa’. No quadro 3, à direita da composição narrativa, há outra perspectiva do quintal com a brincadeira de casinha e cabaninha, na qual observamos a piscina feita com uma caixa d’água e uma cabaninha com personagens dos *Guardiões do Planeta*, desenho animado da Disney.

As altas temperaturas peculiares dos dois territórios repercutem nas escolhas das crianças por brincadeiras embaixo das árvores, por exemplo, perto ou dentro do rio, com água de mangueira e de caixas. Por outro lado, as dimensões físicas, naturais e culturais locais coexistem, na brincadeira, com dimensões da cultura midiática recuperada de desenhos animados.

Considerações finais

A principal constatação neste texto é a da impossibilidade de pensar as crianças do campo como participantes da cena pública fora do lugar e do território, ou seja, fora da dimensão espacial culturalmente, politicamente e ideologicamente construída que as posicionam em relação aos seus grupos culturais.

A segunda constatação é a de que as crianças imaginam e agem nesse espaço-campo, alterando formas existentes e criando narrativas sobre seus lugares-roça com suas linguagens, seus signos e símbolos. O campo narrado pelas crianças é a roça da avó, do quintal

de casa, o espaço da liberdade criativa, a busca pelos pequenos tesouros da natureza e sua transformação em brinquedos, a aventura errante em cima e embaixo das árvores ou o mergulho nas águas do rio. O campo narrado é espaço de relações entre brincadeira e trabalho, imaginação e atividade produtiva, apropriações de papéis sociais de gênero. As narrativas das crianças no trajeto para a escola evidenciadas na pesquisa de Gomes (2023) apontam que o campo é, ainda, o lugar das contradições históricas no acesso à escola.

Nas orientações curriculares para a Educação Infantil, Ana Paula Silva e Jaqueline Pasuch questionam: “Como vivem nossas crianças do campo? Do que brincam? Como brincam? Com o que brincam?” (SILVA & PASUCH, 2010, p. 01). As pesquisas discutidas neste texto fornecem pistas para a compreensão da brincadeira dessas crianças do campo, ao lado de outras linguagens, como construção de narrativa sobre modos de vida e relação com culturas e práticas sociais do campo. Outra constatação deste estudo é a de que a articulação entre as experiências sociais das crianças do campo e a diversidade das experiências humanas são possíveis em abordagens narrativas, sobretudo as que garantem acesso à literatura e às artes visuais como cinema, fotografia, pintura, escultura, entre outras. Isso pode significar desdobramentos para pedagogias da infância populares, progressistas e ecológicas que se ocupem da construção da infância das crianças do campo como modo de ser, agir, brincar, explorar, relacionar, transformar, expressar, conviver e contar sobre o campo como seu lugar.

Recebido em: 31/07/2023; Aprovado em: 17/10/2023.

Notas

- 1 As autoras concebem a rede de significados e sentidos presentes na ação de significar o mundo, o/a outro/a e a s, efetivada no momento interativo, estruturando um universo semiótico. Daí a perspectiva da Rede de Significações.
- 2 Trata-se de uma área específica da pesquisa em Educação no Brasil, denominada por Eloísa Rocha (1999) como Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil (ROCHA, 1999), que toma por objeto os processos educativos que envolvem as crianças. A Pedagogia da Infância, nessa perspectiva, se ocupa da constituição das infâncias concretas, plurais e diversas nas relações que as crianças estabelecem com a realidade social (ROCHA, LESSA & BUSS-SIMÃO, 2016), contestando visões abstratas e universais sobre a infância (COUTINHO & ROCHA, 2007). No texto, utilizamos Pedagogias da Infância para designar as especificidades das pedagogias constituídas na relação entre infâncias, diversidades e territórios.
- 3 Ver, por exemplo, como narrativas sobre as ações e brincadeira das crianças e de suas ideias para situações do cotidiano aparecem nos escritos pedagógicos de Celestin Freinet (1996), Loris Malaguzzi (2010) e Madalena Freire (1985).
- 4 A primeira pesquisa integra o Projeto *Infâncias e pandemia*, aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Estado da Bahia em agosto de 2020 (CAEE - CEP 04688820). A segunda pesquisa integra o Projeto *Políticas e práticas de Educação Infantil nos territórios Sertão Produtivo e Velho Chico – BA*, aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Estado da Bahia em março de 2022 (CAEE - CEP

56742422.0.0000.0057). Os dois projetos contaram com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações para incentivo à pesquisa no Brasil – CNPq.

- 5 Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CHaRnNKAjF8/>>.
- 6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QbwY-Jdd9_4&t=307s>.
- 7 Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/nordeste-crianca-olhares-das-infancias/>>.
- 8 Ver: LIMA, Deborah Magalhães. A Construção Histórica do Termo Caboclo: sobre estruturas representações sociais no meio rural amazônico. *Novos Cadernos NEAE*, 2 (2), 5-32; MARQUES, Tatyane Gomes. *Um pé na roça, outro na universidade: experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia – UNEB*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- APOLUCENO, Ivanilde. Alteridade e ética na pesquisa. In: **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Comissão de ética em pesquisa da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2021.
- ARROYO, Miguel G. Memórias de Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (Org.). *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (1936). In: *Obras escolhidas: ensaios sobre literatura e história da cultura*. v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-241.
- BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: *Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)*. Trad. Susana Kampf Lages e Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 49-73.
- BENJAMIN, Walter. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2015.
- BICHARA, Ilka. Nas águas do Velho Chico. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; MAGALHÃES, Celina; PONTES, Fernando & BICHARA, Ilka (Orgs). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. Vol I: O Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Estatuto da criança e do adolescente. Gabinete da Presidência, Brasília, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010a.
- BRASIL. *Decreto 7.352/2010*, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010b.
- BRASIL. *Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*. Pesquisa Nacional. Brasília: MEC/UFRGS, 2012.
- BRASIL, *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Políticas públicas para a primeira infância. Gabinete da Presidência, Brasília, 2016.

BRUNER, Jerome. *Actos de significado*. Trad.: Vanda Prazeres. Lisboa: Edições 70, 1990.

CARVALHO, Ana Maria & PEDROSA, Maria Isabel. Teto, ninho, território: brincadeiras de casinha. In: CARVALHO, Ana Maria; MAGALHÃES, Celina; PONTES, Fernando & BICHARA, Ilka (Orgs). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. Vol II: Brincadeiras de todos os tempos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO, Levindo Diniz & SILVA, Rogério Correia. Infâncias no campo: brinquedo, brincadeira e cultura. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018, pp. 189-212.

CLARK, Alison; MOSS, Peter. *Listening to young children: The Mosaic Approach* (2nd ed.). London: National Children's Bureau, 2011.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Scalabrim & ROCHA, Eloísa Acires Candal. Bases curriculares para educação infantil: ou isto ou aquilo. *Revista Criança*. Brasília, ago. 2007, p. 09 -11.

FREINET, Celestin. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

GOBBI, Marcia; LEITE, Maria Cristina Stello & FRANÇA, Paula. Comuna da Terra D. Tomás Balduino: Aproximações a partir de palavras e imagens criadas por crianças assentadas. *Desidades*, n. 21, Rio de Janeiro out./dez. 2018.

GOMES, Luzinete Gonçalves. *Esse sol aqui tá muito quente: experiências das crianças do campo no caminho da roça para a escola na cidade*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

LOPES, Jader Janer. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013a.

LOPES, Jader Janer. *O menino que colecionava lugares*. Ilustrações de Rodi Núñez. Rio de Janeiro: Mediação, 2013b.

MELLO, Ana Maria & HAZIN, Isabel. Basta abrir as janelas (dos olhos e) da minha casa. In: *Olhares das infâncias*. Frente Nordeste Criança e Conselho Federal de Psicologia, 2021.

NUNES, Ângela. *Brincando de ser Criança: Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância*. Tese (Doutorado) - Departamento de Antropologia do ISCTE, Lisboa, Portugal, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko & PINAZZA, Mônica. *Pedagogias da infância: dialogando com passado, reconstruindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção Internacional pelos direitos das crianças*. Nova Iorque, EUA: 1989.

PASUCH, Jaqueline & FRANCO, Cleria Paula. O currículo narrativo na educação infantil: reflexões para um diálogo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 37, n. 103, p. 377-392, set.-dez., 2017.

PEREIRA, M. A. & NUNES, A. A casa, o corpo, o eu: um registro de "brincar de casinha". *Boletim de Psicologia*, 39(90/91) 55-58, 1989.

- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categorial estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 1999.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumaker & BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. *Da investigação às práticas*, Lisboa, Portugal, v. 6, n. 1, p. 31-49, jan./mar. 2016.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza & SILVA, Ana Paula. Rede de significações: Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (Coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Metodologias visuais em Ciências Sociais. In: TORRES, Leonor & PALHARES, José. (Orgs.). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Braga: Húmus, 2014.
- SILVA, Ana Paula Soares da & PASUCH, Jaqueline. *Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo*. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010.
- SILVA, Carmem Virgínia Moraes da & SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. As crianças do campo e suas vivências: O que mostram suas brincadeiras e brinquedos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 37, n. 103, p. 361-376, set.-dez., 2017.
- SILVA, Elenice de Brito Teixeira. *Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- SANTOS, Fernanda Silva. SILVA, Elenice de Brito Teixeira. A Brincadeira das crianças em diferentes contextos histórico-culturais durante a pandemia da Covid-19. *Revista Comciência*, v. 8. p. 05-10, 2022.
- SILVEIRA, Lidiane Nunes & FIÚZA, Ana Louise de Carvalho. Roça e os múltiplos sentidos para o rural no Brasil. *Revista Antropolítica*, 37, 261-285, 2014.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2 ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- WOOD, Audrey. *A casa sonolenta*. 16 ed. São Paulo: Ática, 2019.

Educação do/no campo: *experiências multiterritoriais e as especificidades das infâncias*

Rural Education:

multi-territorial experiences and the specificities of childhoods

Educación del/en el campo:

experiencias multiterritoriales y especificidades de las infancias

 **MARIA NATALINA MENDES FREITAS***

Universidade Federal do Pará, Bragança – PA, Brasil.

 **ELIANA CAMPOS POJO TOUTONGE****

Universidade Federal do Pará, Abaetetuba – PA, Brasil.

 **MARIA WALBURGA DOS SANTOS*****

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba – SP, Brasil.

RESUMO: O artigo apresenta o movimento de articulação entre duas pesquisas sobre Educação Infantil do/no campo na Região Norte, considerando as especificidades das crianças e a singularidade de suas experiências e conhecimentos a partir de marcadores que as atravessam (território, raça, etnia, classe social, idade, gênero). Trazemos, metodologicamente, um estado do conhecimento com mapeamento de produções recentes do Norte do país entre 2010 e 2020. Em seguida, adentramos no cotidiano de uma comunidade situada em espaços

* Doutorado em Educação. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará. Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão “De Bubuia Amazônica – Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais. *E-mail:* <mnfreitas@ufpa.br>.

** Doutorado em Ciências Sociais. Professora na Universidade Federal do Pará. Responsável pelo Grupo de Pesquisa e Extensão De Bubuia Amazônica – infâncias, territórios rurais e processos educativos e culturais. *E-mail:* <elianapojo@ufpa.br>.

*** Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de São Carlos. Responsável pelo Grupo de Pesquisas e Estudos a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância e pelo Núcleo de Educação e Estudos da Infância, ambos da Universidade Federal de São Carlos. *E-mail:* <walburga@ufscar.br>.

interáguas: território quilombola rio Tauerá-Açú, na qual a etnografia nos coloca a par da vida das crianças. Na interface dos estudos e no diálogo com as referências, reafirmamos que é necessário compromisso político, social e ético no atendimento às demandas que envolvem a educação na escola da infância do/no campo, considerando suas experiências e práticas pedagógicas que dialoguem e reconheçam os conhecimentos e saberes de seus contextos.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Experiências. Educação Infantil no/do campo. Formação/Processo Educativo.

ABSTRACT: The article presents the movement of articulation between two different research works on rural early childhood education in the north region of Brazil, considering the specificities of children and the singularity of their experiences and knowledge based on markers that cross them (territory, race, ethnicity, social class, age, gender). Methodologically, we bring a state of knowledge with the mapping of recent productions in the region between 2010 and 2020. Then, we access the daily life of a community located in interwater spaces: the quilombola community Tauerá-Açú, in which ethnography places us at part of children's lives. In the interface of studies and in dialogue with references, we reaffirm that a political, social and ethical commitment is necessary to meet the demands that involve rural early childhood education, considering their experiences and pedagogical practices that dialogue and recognize different types of knowledge from their contexts.

Keywords: Children. Childhoods. Experiences. Rural Early Childhood Education. Training/Educational Process.

RESUMEN: El artículo presenta el movimiento de articulación entre dos investigaciones sobre Educación Infantil del/en el campo de la Región Norte, considerando las especificidades de los/as niños/as y la singularidad de sus experiencias y conocimientos a partir de marcadores que los atraviesan (territorio, raza, etnia, clase social, edad, género). Aportamos, metodológicamente, un estado de conocimiento con mapeo de producciones recientes en el Norte del país entre 2010 y 2020. A continuación, nos adentramos en la vida cotidiana de una comunidad ubicada en espacios interacuáticos: territorio quilombola sobre el río Tauerá-Açú, en el que la etnografía nos sensibiliza sobre

la vida de los/as niños/as. En la interfaz de estudios y en diálogo con referentes, reafirmamos que el compromiso político, social y ético es necesario para atender las demandas que involucran la educación en las escuelas infantiles del/en el campo, considerando sus experiencias y prácticas pedagógicas que dialogan y reconocen saberes y conocimiento de sus contextos.

Palabras clave: Niños/as. Infancias. Experiencias. Educación Infantil del/en el campo: Formación/Proceso educativo.

Introdução

Que esta não seja, entretanto, uma outra invasão. Pois se trata de ir ver e procurar compreender quem são as crianças onde, como e quando meninas e meninos – às vezes juntos, às vezes separados – experimentam entre eles próprios e para eles próprios, as vivências germinais de quase todas as interações que, adiante, irão recriar e reproduzir os campos cotidianos e históricos da vida social dos seres até aqui em geral considerados como “da cultura”: nós, os adultos (Carlos Rodrigues Brandão, 2015).

As discussões que envolvem crianças e suas infâncias em interface com a Educação têm sido uma constante na produção acadêmica brasileira. Ao nos debruçarmos entre as temáticas com destaque nas últimas décadas, observamos que há hiatos ao se tratar da Educação Infantil do/no campo ou ainda das experiências infantis de crianças que habitam territórios diversos, como quilombos, comunidades indígenas, caçaras, ribeirinhos/as, rurais, assentados/as, das florestas.

Mesmo assim, as pesquisas têm atentado para questões como o direito à educação tal qual descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), que, entre outras orientações, enfatiza a necessidade de se “reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais” (BRASIL, 2010, p. 24). Pensamos que tal reconhecimento relaciona-se não apenas com a ‘constituição da identidade’, mas também no vínculo estreito e indissociável com os processos de alteridade, perpassando as experiências dessas crianças na relação com o próprio território, que é único, bem como com as questões que as atravessam a partir da convivência com outras crianças e pessoas adultas ao seu redor, incluindo a escola da infância, seja creche ou pré-escola.

Esses atravessamentos são vários e podem ser entendidos a partir de elementos também constitutivos dessas experiências infantis como os marcadores sociais da diferença, que compreendem processos de luta, principalmente as que têm centralidade na

terra, na água, na mata/floresta, o território, seu pertencimento, relações étnicas, raciais, de gênero, etárias ou econômicas. Diante de tais demandas, a escritura deste texto dialoga com a Educação Infantil do/no campo a partir de três movimentos principais: a) o reconhecimento da territorialidade como múltipla e as possíveis implicações nas vivências infantis; b) o direito à educação das crianças pequenas como política pública que lhes assegura não apenas acesso e permanência, mas a observância de suas especificidades; c) propostas pedagógicas e suas práticas.

Para tanto, o artigo se subdivide em duas sessões: *Criança, infância e Educação Infantil da Amazônia: uma análise da produção nos programas de pós-graduação em educação da região norte*, que traça o estado do conhecimento de pesquisas com a temática realizadas na região, e *Crianças em experiências amazônicas: a prática do nado*, que traz registros do cotidiano infantil.

De acordo com Maria Carmen Barbosa, Ana Cristina Delgado e Catarina Tomás (2016), os estudos com as crianças possibilitam o encontro do/a pesquisador/a com as crianças situadas contextualmente, no sentido de escutá-las e afirmá-las como sujeitos/as de direito. Construir, a partir das crianças – e com as crianças –, outras imagens de infância que conduzam a perspectivas mais locais com base na descrição, na escuta da voz e na participação delas. Ao adentrar em território quilombola, por exemplo, pesquisadoras como Maria Walburga Santos e Márcia Lúcia Souza (2022) entendem que tendo as crianças como guias, é possível conhecer as comunidades no que as faz pulsar, pois como partícipes e colaboradoras, elas apontam e expressam pensamentos, preocupações, anseios e sua compreensão de mundo. Ademais, a partir das experiências que perpassam as culturas infantis e brincadeiras, é possível reconhecer “referências para abrir caminhos para uma educação, uma sociedade antirracista” (SANTOS & SOUZA, 2022, p. 260). Ao evidenciar estudos da infância na interface com a Educação Infantil do/no campo na região Norte, junto à luta por uma educação/sociedade antirracista, também trazemos o debate dos vários marcadores que atravessam a vida das crianças, como território e relação com a natureza, que precisam ser considerados nas práticas educativas.

Em termos de metodologia, nosso texto traz uma reflexão de natureza teórico-bibliográfica à maneira dos estudos configurados como estado do conhecimento, abrangendo o período de 2010 a 2020. Segundo Marília Morosini e Cleoni Fernandes, o estado do conhecimento consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço e tempo” (MOROSINI & FERNANDES, 2014, p. 155). Ao aporte teórico-bibliográfico associamos a pesquisa empírica apoiada em recursos da etnografia, envolvendo observações *in loco*, registros fotográficos, entrevistas e oficinas outorgadas por pesquisadores/as e as crianças do/no campo e os movimentos referidos, focando trabalhos da região Norte do Brasil¹.

Nosso objetivo é visibilizar e discutir as territorialidades infantis, brincantes e interativas em interface com a Educação Infantil do/no Campo, dialogando a partir dos nexos

dos territórios do campo, o comunitário, o familiar, o escolar. Partimos da premissa que tais sujeitos/as possuem processos, experiências, saberes e sociabilidades de vida entrelaçadas na complexa rede de relações e nos modos culturais dos territórios, os quais perpassam o ciclo das águas, da terra ou da floresta, como já dito. Discutir sobre a criança e o bem viver de suas infâncias se configura relevante diante dos desafios de pesquisadores/as e educadores/as da contemporaneidade, em especial os/as envolvidos com a educação e/ou escola de Educação Infantil do/no Campo. Tais narrativas dizem sobre o lugar e o tempo da infância dessas crianças, transitado pelas águas do mar, pela areia, sob o sol, ao sabor da brisa mansa dos fins de tarde, mas sobretudo, falam das dificuldades encontradas para ir à escola e do árduo trabalho de seus/suas pais/mães para garantir o sustento familiar.

Esse cenário só foi possível a partir do reconhecimento dos direitos sociais das crianças e os avanços de estudos e pesquisas que, valendo-se de diferentes aportes teórico epistemológicos, convergem na importância atribuída à educação de crianças desde 0 a 5 anos de vida residentes nos territórios rurais brasileiros. Nessa assertiva, as crianças, as infâncias e a educação infantil dos multiterritórios vêm ganhando visibilidade nas últimas décadas, fruto das lutas de professores/as, pesquisadores/as e movimentos sociais, no cotejamento da garantia de seus direitos. O seu reconhecimento direciona nosso olhar, para avançar principalmente na compreensão de quem são as crianças desses territórios, que expressam suas infâncias e são a base de um vasto campo de investigação.

Criança, infância e Educação Infantil da/na Amazônia: uma análise da produção nos programas de pós-graduação em educação da região Norte²

Com o objetivo de mapear e analisar, trazemos nesta primeira parte do estado do conhecimento sobre crianças-infância-educação na Amazônia, estudo realizado conforme as indicações de Marília Morosini, Cleoni Fernandes (2014), Joana Romanowski, Romilda Enz (2006) e Norma Ferreira (2002), com base na Sociologia da Infância e nos estudos da História da Infância. Esse estilo de mapeamento possibilita o conhecimento ou reconhecimento de estudos que estão sendo ou já foram realizados em diferentes épocas e lugares, dando a oportunidade de serem revisitados por novas investigações, favorecendo o acesso às produções científicas e, ao mesmo tempo, democratizando o conhecimento. Os estudos com esse perfil já são frequentes na área de Educação, incluindo a Educação Infantil do/no Campo, como é o caso do trabalho publicado por Thaíse Araújo e Maria Walburga Santos (2023), que apresenta levantamento e análise da produção brasileira entre 2012 e 2020, considerando a Educação Infantil do/no Campo e a formação docente a partir das teses e dissertações registradas na Biblioteca Nacional Digital, apontando, entre muitos outros, aspectos que denotam ausências, desafios e avanços.

a necessidade de formação específica dos docentes que atuam com crianças do campo na Educação Infantil, além de maior investimento financeiro para a construção de políticas públicas atentas à ampliação do atendimento, mas, sobretudo, aos aspectos que garantem a qualidade desse atendimento, como infraestrutura adequada para a faixa etária a ser atendida. Além disso, faz-se necessária uma organização de turmas que se justifique pelos aspectos pedagógicos ao invés de arranjos improvisados e precários nas escolas do campo (ARAUJO & SANTOS, 2023, p. 390-391).

Retomando a região Norte para a realização da pesquisa, adotamos esses procedimentos: i) Definição dos descritores *crianças, infâncias e Amazônia* para buscas a serem realizadas nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação; ii) levantamento de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região; iii) organização dos trabalhos em grelhas, nas quais constam: autoria, título, ano de publicação, editora e o nome da revista; iv) leitura dos resumos das teses e dissertações mapeadas; v) seleção das produções a partir dos resumos, com temáticas próximas à presente pesquisa; vi) leitura e análise das teses e dissertações selecionadas.

Com base nos relatórios de pesquisa parcial e final (FREITAS, 2022; 2023) e no estudo de Alcântara (2023), o quantitativo de produções acadêmicas totalizaram 73 trabalhos, sendo 59 dissertações e 14 teses, no período de 2010 – 2020, como recorte temporal da investigação. Com o foco mais específico na região amazônica, os textos buscam compreender as especificidades socioculturais das crianças residentes nos territórios rurais amazônicos, tais como ribeirinhos, quilombolas, indígenas, entre outros.

Produção acadêmica em educação na região norte

Feita a revisão bibliográfica, constatou-se um quantitativo maior de dissertações em relação às teses. Atribuímos esse acréscimo ao período da realização da pesquisa (2021 – 2022/ 2022- 2023), em que a região norte contava com apenas dois programas de doutorado em educação, na Universidade Federal do Amazonas/UFAM e na Universidade Federal do Pará/UFPA. Segue distribuição das teses e dissertações por ano de publicação (ALCÂNTARA, 2023).

Quadro 1: Distribuição das teses e dissertações por ano de publicação

Ano de Publicação	Dissertações	Teses	Total	Percentual (%)
2020	3	2	5	7%
2019	10	3	13	18%
2018	13	1	14	19%

Ano de Publicação	Dissertações	Teses	Total	Percentual (%)
2017	6	3	9	12%
2016	1	2	3	4%
2015	7	2	9	12%
2014	6	1	7	10%
2013	4	-	4	5%
2012	3	-	3	4%
2011	2	-	2	3%
2010	4	-	4	5%

Fonte: Elaboração de Murilo Matos e Maria Natalina Mendes Freitas, 2022. In: Alcântara (2023).

Os dados apresentados apontam para uma maior concentração de produções publicadas no ano de 2018, contemplando um percentual de 19% do total, assim distribuído: 13 dissertações e 01 tese, enquanto em 2019, foram apenas 13 produções (10 dissertações e 03 teses). Nos demais anos, como demonstra o quadro, as produções foram ficando esparsas. O destaque fica por conta da Universidade Estado do Pará – UEPA, que desde 2005 possui pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado (este criado recentemente). Os programas apresentam duas linhas de pesquisa: *Formação de Professores e Práticas Pedagógicas* e *Saberes Culturais e Educação na Amazônia*. Nessa segunda linha, encontramos produções acadêmicas centradas em crianças, infância e Amazônia.

Observou-se que nos programas de pós-graduação em educação da região norte não há uma linha de pesquisa mais específica que trate da temática criança e infância amazônica como eixo. Assim, as teses e dissertações encontradas tematizam questões relacionadas com processo escolar, currículo, formação de professores, práticas pedagógicas, entre outros.³

Nessas produções selecionadas, foi possível identificar temáticas diversas abordando a criança e a infância em múltiplos contextos territoriais: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, camponeses, assentados, etc. Outras temáticas tratavam da educação na Amazônia, dedicados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebeu-se as crianças em suas infâncias amazônicas pouco evocadas nos estudos, marcando a invisibilidade das diferentes culturas nos diversos contextos e tempos da região amazônica. As poucas pesquisas encontradas baseiam-se na escuta de crianças de diferentes idades, sendo que cada pesquisador/a trabalha com um público específico. Outro aspecto que chama a atenção diz respeito à faixa etária das crianças com as quais os pesquisadores realizaram suas pesquisas, que variam de 3 anos a 12 anos de idade.

Nos resumos das produções acadêmicas, percebe-se diferentes abordagens metodológicas com usos de variadas técnicas/instrumentos para a coleta de dados, sendo as entrevistas as mais recorrentes, seguido de diários de campo, além dos registros fotográficos e rodas de conversa. A base teórica que norteia tais pesquisas, assentam-se nos estudos sociais da infância, com prevalência da Sociologia e Antropologia da criança e a História da infância.

Sobre as crianças e suas infâncias na Amazônia

Dentre as 73 produções acadêmicas encontradas, destacamos seis dissertações produzidas que situam contextos amazônicos e que cuja ênfase tematizam criança-infância-Amazônia, quais sejam: *Culturas Infantis e a Documentação Pedagógica: saberes regionais das crianças da Amazônia amapaense* (MARQUES, 2020); *Saberes Culturais Ribeirinhos: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol* (BRANDÃO, 2019); *Crianças Quilombolas Marajoaras: saberes e vivências lúdicas* (PERES, 2018); *O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural* (PINHEIRO, 2015); *As vozes das crianças as margens do rio Tapará: ser criança na comunidade Tapará Grande – Santarém/PA* (PRIANTE, 2015); *Crianças Indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní de Trocará* (WEBER, 2015).

Esses estudos foram desenvolvidos em comunidades específicas, e os/as autores/as buscaram destacar as culturas lúdicas infantis que ocorrem em margens de rios, entre rios e florestas e em diversos outros espaços nos quais as crianças constroem seus modos de vida, de acordo com suas condições socioculturais. A pesquisa de Sueli Weber (2015) objetivou desvendar os saberes presentes nos brinquedos e nas brincadeiras das crianças indígenas da comunidade dos Assuriní do Trocará, no estado do Pará. A autora conduziu uma investigação etnográfica envolvendo 19 crianças com idades entre 8 e 12 anos. Por meio de suas observações das interações infantis expressas no brincar, construiu diferentes percepções sobre a infância na comunidade. A pesquisadora nos apresenta a criança indígena como sinônimo de brincadeira, compreendendo que o brincar das crianças indígenas Assuriní é o meio pelo qual ocorrem as interações com seus grupos. As relações sociais dessas crianças com seus grupos são permeadas pela brincadeira, que desempenham um papel importante na construção de suas identidades, pois permitem a aquisição e ressignificação das regras, crenças, valores, comportamentos e atitudes característicos da comunidade. Nesse sentido, por meio das relações estabelecidas durante o brincar, a criança adquire conhecimentos sobre si mesma, sobre outros indivíduos e sobre os significados culturais do lugar em que vive.

O estudo de Weber (2015), entre tantas contribuições, desvela o quanto a natureza se faz presente na cultura e nos saberes das crianças Assuriní. Segundo a autora, elas “criam e recriam novos conhecimentos a partir da observação dos adultos e da convivência com

seus pares” (WEBER, 2015, p. 82). Seu estudo evidencia que pelo convívio com a natureza, as crianças passam a brincar com esta, de modo a produzirem brinquedos com alguns elementos como as folhas e árvores, ou se ocupam com o mato, em completa liberdade.

A dissertação de Peres (2018) analisou as manifestações lúdicas que se expressam nas brincadeiras das crianças quilombolas marajoaras, especificamente as que residem na Vila de Mangueira (PA). O trabalho adentrou nos saberes de 15 crianças participantes do estudo, a partir do brincar e de suas vivências, conforme é mencionado no seu resumo. Sintetiza a autora, que “as crianças quilombolas marajoaras vivem sua infância no contexto do quilombo. Nele, aprendem, ensinam, brincam e vivem. Têm a infância como tempo de brincar; elas dedicam muitas horas dos seus dias a essa atividade” (PERES, 2018, p. 30), portanto, as crianças dessa comunidade desempenham um papel ativo na construção de suas realidades socioculturais.

Para as autoras, o brincar e a ludicidade são mediados por aspectos socioculturais, principalmente por se encontrarem as crianças em contextos cuja relação com a natureza amazônica é relevante em suas vidas e este convívio as possibilita criarem, imaginarem, viverem um tipo de liberdade e, ao mesmo tempo, passam a partilhar do ofício de seus pais que são pescadores, vaqueiros, agricultores, aprendendo das tradições de seu povo e do viver em comunidade. Ou seja, as crianças exercem transformações nessa cultura, bem como produzem as suas a partir de suas próprias práticas (SARMENTO, 2005).

Ainda, a leitura dessas duas dissertações nos fez perceber que o brinquedo para essas crianças é fruto de sua imaginação. Das sementes, das folhas e frutos podem surgir os mais variados brinquedos, assim como nadar no rio pode ser uma forma prazerosa de brincar com o corpo. Como sujeitos ativos, as crianças promovem e protagonizam diversas formas de brincar e de ações lúdicas.

Brandão (2019) investiga o brincar ribeirinho de crianças da comunidade de Arraiol – Arquipélago de Bailique no estado Amapá, cujo estudo revela que:

A criança ribeirinha constrói sua aprendizagem ao se relacionar com a natureza, isto é, brincando em um ambiente cercado por árvores, rios, flores, frutos, sementes, dentre outros, esse ambiente possibilita o desenvolvimento da criatividade da criança ao produzir seus próprios brinquedos, dando vida e identidade aos objetos no decorrer de suas brincadeiras (BRANDÃO, 2019, p. 70).

A pesquisa de Brandão (2019) também apresenta a potência da cultura lúdica da Amazônia pelas crianças, galgada por um viver imbricado com a natureza e que as fazem produzirem culturas infantis diversas, vivenciarem costumes entre outros. No caso do estudo, este contemplou tanto os aspectos materiais quanto imateriais presentes no cotidiano desse grupo. Weber (2015), Brandão (2019) e Peres (2018) apontam para a importância do brincar nos diversos contextos analisados, ribeirinhos, quilombolas ou indígenas, e o quanto a interação das crianças com a natureza, com os adultos, promovem um convívio sadio e aprendente. Tal experiência permite preservar a memória do

povo e garantir a continuidade de sua cultura, ao mesmo tempo em que possibilita que as crianças se apropriem de elementos de sua realidade e lhes atribuam novos significados. Conforme afirma Brandão (2019, p. 130): “O brincar parte das experiências cotidianas das crianças em suas observações para com os adultos e parte também, na grande maioria das vezes, da utilização de elementos da terra para confecção dos brinquedos”, conforme sinalizam os estudos de Alcântara (2023) e os relatórios de pesquisa de Freitas (2022; 2023).

Nessa perspectiva, as criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, tal qual explica Barbosa (2014, p. 663), “Elas transitam entre a fantasia e a realidade, de forma individual ou em grupo, pois possuem uma modalidade lúdica vinculada ao jogo, à brincadeira, à alegria e à fantasia”.

A dissertação de Pinheiro (2015) retratou o brincar das crianças indígenas Sateré-Mawé, comunidade na Ilha Michiles em Maués/AM, refletindo sobre os sentidos e significados dessa prática presente na formação da criança e seus desdobramentos no âmbito do processo pedagógico escolar. O autor afirma que as crianças possuem liberdade para se movimentar e brincar nos espaços da comunidade, e que geralmente brincam sozinhas, precisamente observando crianças e adolescentes na faixa etária de seis a quatorze anos. Nesse sentido, na visão do autor, desde os primeiros anos de vida, a criança Sateré-Mawé é cercada de cuidados e ensinamentos iniciados pelos socializadores ou mediadores que são os avós, pais e membros da comunidade, responsáveis por inserir esse novo membro no convívio da comunidade. As crianças da comunidade, desde bebês, são inseridas em atividades com os adultos, nas quais interagem com os espaços da natureza; tais interações fazem parte da dinâmica de convivência diária (ALCÂNTARA, 2023). Ainda segundo Pinheiro (2015, p. 15), “As crianças indígenas iniciam a aprendizagem do mundo adulto por meio das brincadeiras, e aperfeiçoam esta aprendizagem à medida que vão crescendo”. Observa-se, também, que o brincar das crianças Sateré-Mawé relaciona-se com a formação cultural por meio da socialização desse grupo social, portanto, encontra-se associado as relações interculturais (PINHEIRO, 2015).

As pesquisas dos autores acima referidos mostram uma profícua interação da criança com a natureza em que tais sujeitos sabem conviver com os ambientes naturais e com os usos dos elementos desse ambiente, transformando-os em vivências potentes, como uma característica marcante nas comunidades retratadas. Brandão (2019, p. 70) destaca que “as brincadeiras das crianças ribeirinhas expressam suas culturas particulares, costumes e modos de vida, sendo a natureza a principal fonte de diversão para elas”. E Pinheiro (2015) ressalta que, por meio do brincar, as crianças aprendem a conviver em harmonia com a natureza. A natureza representa uma área de interação física, social e cultural, propícia para encontros lúdicos entre as crianças, sem a mediação de um adulto (ALCÂNTARA, 2023; FREITAS, 2022; 2023).

Esta característica marcante é retratada também nos estudos de Weber (2015), sobresaindo os espaços dos rios e dos igarapés que as crianças vivenciam no cotidiano, nesses termos salienta a autora:

As crianças Assuriní sozinhas ou em grupo estão sempre pelas margens do rio e do igarapé inventando novos percursos e a procura de algo que lhes surpreenda: seja uma pedra, um peixe, um pedaço de madeira, ou um pedaço de cipó que tenha a forma de cobra, ou qualquer outro objeto que possam transformar em brinquedo e se deleitarem (WEBER, 2015, p. 99).

A dissertação de Priante (2015) parte das seguintes indagações: “O que é ser criança? E como se constroem os fatores que contribuem para as diferentes concepções?”, cujo estudo buscou investigar como a infância é caracterizada pelas crianças da comunidade de Tapará Grande/Santarém-PA, envolvendo crianças na faixa etária de 5 a 6 anos. Segundo a autora, “As mudanças no conceito de infância evidenciam a necessidade de a realização de pesquisas acerca da condição da criança como ser social, ativo e histórico, produto e produtor de cultura” (PRIANTE, 2015, p. 26). Nesse sentido, as respostas das crianças estiverem relacionadas às suas experiências cotidianas. Por exemplo, as crianças do grupo de cinco anos afirmaram que ser criança é: “Brincar. Comer. Varrer. Estudar. A criança pula na água, eu pulei da escada” (PRIANTE, 2015, p. 149). Para as crianças de seis anos, ser criança é “[...] uma criança é um bebê pequeno, que nasce da barriga, chupa pipô e chora, mas também é aquele que gosta de comer doces e ajuda a mãe a vender bolo” (PRIANTE, 2015, p. 157).

Em suas análises, Priante (2015) percebe que é necessário conhecer o contexto do cotidiano das crianças, suas interações, rotinas e as relações familiares, as quais “[...] se entrelaçam e se influenciam mutuamente diante do que afinal é ser uma criança” (PRIANTE (2015, p. 155).

A dissertação de Marques (2020) buscou analisar por meio da documentação pedagógica os saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense e sua relação com a construção da cultura infantil. O estudo se desenvolveu num Centro de Educação Infantil (CEI) no município de Santana, Amapá, envolvendo crianças de cinco anos de idade e a professora.

A autora traz reflexões importantes, considerando o protagonismo das crianças para a produção da documentação pedagógica desencadeada no espaço escolar. Nesse sentido, defende que tais sujeitos sejam ouvidos. Assim, afirma que “A criança tem o direito à fala e à escuta” (MARQUES, 2020, p. 116), porque ao ouvi-las, argumenta a autora, elas revelam sentimentos, angústias, alegrias e tristezas, e se enriquecem com as histórias, ampliam seus referenciais sociais, linguísticos e culturais. No caso do seu estudo, as falas das crianças revelaram a presença da cultura amazônica no imaginário infantil. As crianças das crianças estão vinculadas às regras do seu mundo real, ou seja, dos conteúdos culturais de seu grupo social (ALCÂNTARA, 2023).

Suas reflexões no todo de sua dissertação trazem como assertiva principal a de “compreender a criança como sujeito ativo participativo e, portanto, protagonista da sua jornada, além de romper com pedagogias transmissivas e centrar em uma pedagogia participativa que efetive os direitos da criança com base em um diálogo democrático e intercultural” (MARQUES, 2020, p. 117). Nesse sentido, é essencial dedicar uma atenção especial às palavras e opiniões da criança, a fim de criar um ambiente propício para compartilhar conhecimentos culturais e experiências enriquecedoras.

Como síntese das produções analisadas, todas fazem destaque aos saberes das crianças amazônicas, tecidas nas suas práticas sociais e nessa, suas produções infantis entre os pares e com adultos. Dizem de um mosaico de imagens, desenhos, vozes, representativo, das culturas, dos brincares, constituindo um outro mosaico, de condicionantes transfronteiriços das Amazônias em sua diversidade territorial e sociocultural. Logo, à escola infantil cabe superar a visão homogeneizadora, uma vez que cada criança vive uma realidade única, como podemos observar a partir dos estudos analisados. As crianças, ainda que vivam num mesmo espaço sociocultural, cada uma é única e uma fonte inesgotável de saber, afinal cada uma a seu modo frequenta espaços distintos; têm acesso a meios tecnológicos distintos, e principalmente, recebe influências diferenciadas de suas famílias.

Crianças em experiências amazônicas: a prática do nado

As crianças são sujeitas sociais, e as crianças do campo, em especial, “possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias” (BRASIL, 2010, p. 01).

Esses sujeitos, habitantes do município de Abaetetuba, de acordo com dados da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV, fazem parte da estimativa populacional na faixa etária de 0 até 6 anos, o que representa, aproximadamente, 14.179 crianças (2020)⁴. São crianças habitantes de territórios rurais, de comunidades quilombolas ou ribeirinhas, assentadas, agroextrativistas, além das que moram na parte urbana da cidade. São crianças brancas, pardas, pretas etc., com rostos matizados por experiências e vivências diversificadas, que vivem diferentes infâncias, sobressaindo suas relações com a natureza, com o trabalho de pais e mães, com um ciclo de vida assentado na cultura local, com todo um repertório lúdico e brincante bastante associado aos espaços de terra, de mata, das águas (POJO, 2017).

Não menos importante, estão as ausências pelas quais passam as crianças. Meninos e meninas gritam pelo que lhes é negado: comida (saudável), bons relacionamentos, mais brincar e abraços, mais espaços públicos de lazer e de cultura, escola com qualidade socialmente referenciada; gritam por garantia de direitos sociais e pela continuidade, nos territórios amazônicos, dos modos de vida distintos dos interesses do capital e de seu padrão civilizatório.

Como estreitamento, as experiências amazônicas proporcionam ênfase aos corpos de crianças habitantes do território quilombola do rio Tauerá-Açú, comunidade integrante do município de Abaetetuba, demonstrada neste estudo com a prática do nado. Os espaços interágua dão existência ao território quilombola rio Tauerá-Açú, sendo a prática do nado um elemento dessa geografia e do modo cultural. No período de águas grandes, tais como correntezas e chuvas intensas, os/as adultos/as observam o perigo para as crianças, tanto para as que sabem nadar quanto para aquelas que não sabem. Tais espaços se modificam e as águas “*chegam a beirar as casas, a terra vai toda no fundo*”⁵, invade os trapiches e as pontes. Essas mesmas águas, volumosas, instigam bem mais os/as pequenos/as à navegação e à recreação, aproveitando as malocas e os demais espaços inundados ao redor das casas; aproveitam para brincar com os destroços vindos com a maré e servem-se de seus corpos n’água colados em pranchas de miriti ou troncos de anin-gueira, brincam com garrafas pet, pedaços de paus, sementes, etc. Tornam-se momentos de “*extraordinária capacidade infantil de criar e compartilhar com outros, seus iguais em imaginação e fantasia, ‘mundos de finge’*” (BRANDÃO, 2015, p. 113), como fez Emanuel Carvalho (7 anos), ao inventar uma moto a partir de um pedaço de madeira trazido pela maré (Figura 1). Esse tempo, *possibilita a criança a ter maior contato com a água pela facilidade de beirar os espaços, mais acesso para elas estarem interagindo, brincando, pulando da ponte, tomando banho, virando carambelas e, até mesmo, os adultos acompanham essas práticas* (Caderno de campo, março de 2023).

Figura 1: Meninos brincando na ‘moto’



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Adolescentes e crianças são os que mais *gostam de água*, estão sempre achando brechas para *pular n’água* e o fazem de lugares específicos, da “*cabeceira ou de cima da ponte, de cima do barco, do balanço pendurado na árvore, que fica bem lá*” (menino, 6 anos; Estudante Alessandro, 2002). Praticamente todas as frentes das casas possuem os espaços interágua. E

são nesses espaços que se desenvolvem o entretenimento do *banho mais à vontade na beira*, do brincar, do conversar e de realizar alguns afazeres dos pais, mães, avós.

Nesse caso, tomar banho no rio não é o mesmo que *pular n'água*, pois o banho, mesmo sendo algo prazeroso, é uma ação mais rápida e pessoal. Pular na água é servir-se do corpo nas *“águas do meu dia a dia”*, como bem disse Emanuel, 7 anos, (2022), no sentido de *brincar pulando n'água*, ou seja, envolve ludicidade, assim como brincar de *pira n'água, vôlei na água* ou *rei da ponte*. A pira praticada na terra, e conhecida em outras regiões como pega-pega, possui variações nas formas, nas regras e nos espaços de brincar. Na terra, acontece com o *corpo correndo* e, na água, com *“o corpo anadando”*. Pira pega na água: *“a gente conta até dez ou vinte, pega mergulha e anada atrás deles. Tem que pegar todos, aí aquele que pegamos primeiro, vai ser a mãe na próxima rodada”* (menina, 9 anos; Estudante Flávia, 2002). Esta pira que acontece no rio é praticada somente por quem sabe nadar, porque exige que a criança ou o adolescente saiba nadar para se movimentar dentro da água, no escape da ‘mãe’.

Na comunidade, *“não é todo o tempo que elas estão na água, no rio. É mais quando chega da escola e com o sol mais frio”* (mãe, 40 anos; Estudante Ivone, 2002). Invertem o horário obedecendo o tempo da maré. Nos finais de semana, ficam mais livres para os *tibuns*, os banhos, os brincares e as interações nas águas, adensadas por grupos e em espaços definidos por elas, sendo a cachoeira um dos preferidos. Com cinco anos de idade, a maioria das crianças já sabe nadar. As que não sabem, os adultos justificam apelo fato de a criança ficar pouco na comunidade, pois é constante a rotatividade das famílias no lugar ou por impedimento dos/das responsáveis, que consideram ser perigoso. A partir dos dois anos de idade (algumas até antes), as crianças são colocadas em contato com a água para as primeiras sensações de banho, nado ou entretenimento; aproximadamente com quatro anos de idade, os/as moradores/as consideram um tempo apropriado para esse aprendizado. Como dizem, não tem como inibi-las, porque *“faz parte da nossa lógica de vida”* (mãe, 40 anos; Estudante Ivone, 2002).

As crianças têm contato com as águas o ano inteiro, embora no período das cheias fique mais propícia a prática do nado por conta do deságue. Logo, não há um tempo determinado para pais/mães introduzirem os comandos e as orientações às crianças quanto ao aprendizado do nado, porque a ‘água grande’ e com correnteza fortíssima representa mais perigo, como diz a moradora:

“Peguei ela umas duas, três vezes na beira, então, joguei ela n'água para perder o medo. Eu já tinha colocado uma vara na frente, uma boia e nada, então, optei pela força, me sentia obrigada fazer isso, pois ela precisava aprender a nadar justamente porque tinha começado ir para escola e, também, tinha dia que pegávamos ela no porto sozinha, embora estivesse se seguindo em alguma coisa” (mãe, 35 anos; dona de casa Maria Edileuza, 2023).

As crianças que sabem nadar, sozinhas ou em pares, podem pegar uma canoa, seguir o rio pela redondeza até a cachoeira ou a praia, por exemplo. Podem se banhar sozinhas na *cabeceira da ponte*, ou ainda, acompanhar a avó na pesca do *matapi na beirada*. Ou seja,

saber nadar é uma condição que garante a meninos e meninas autonomia para circular em diversos locais, sem tanta vigilância/controlado de adultos/as. Até então, as crianças circulam na comunidade, porém, sempre junto de adultos/as num grau acentuado de proteção e cuidado. Desse momento em diante, ficam mais livres, ainda que sob a égide da norma familiar, isto é, as crianças obedecem e são vigiadas pelos/as pais/mães constantemente, porém, a forma de preocupação muda.

Pode-se dizer que naquele cotidiano, as crianças saberem nadar significa segurança para mães/pais, e ao mesmo tempo, as próprias crianças passam a se sentir mais seguras, conseqüentemente, ficam 'mais livres' para os deslocamentos no espaço.

Uma das crianças anuncia: *“Brinco no rio de tábua, faço uma prancha para nadar”* (menino, 5 anos; Estudante Mário Alan, 2003). O corpo, como primeiro e mais natural instrumento técnico do humano (MAUSS, 2003), é reiteradamente exercitado nas águas. O/A aprendiz precisa de atenção aos gestos corporais específicos, treinando técnicas importantes e de aprendizado do corpo. Esse aprender-e-ensinar inicia *“tirando o medo da criança em várias tentativas e, paulatinamente, na água vai se adaptando dando os primeiros passos, assim aprende”* (mãe, 35 anos; dona de casa Maria Edileuza, 2023).

O *anadar* ocorre de maneira semelhante, *devar e treinando, praticando*. E esse saber as envolve intensamente pelo desejo de estar n'água, fazendo com que, muitas vezes, uma criança aprenda logo na primeira tentativa. No contexto observado, o ensinar-e-aprender do nado não é um processo linear e muito menos formal, por ser uma condição do próprio contexto. As crianças são inseridas em testes informais, isto é, diariamente convivem com diversas situações que as oportunizam, e a seus corpos, a se habituarem com/nas águas. Quando estão sozinhas (sob *vistoria*) na água, elas vão, progressivamente, ensaiando o mergulho pela cabeça, até porque se trata de uma habilidade aprendida com a prática, por repetições cuidadosas. Enquanto isso, aproveitam do ambiente de outros modos *bubuiando*, molhando-se com as mãos, brincando entre si.

Acompanhando esse ensinar-e-aprender nas fases que o compõe, foi possível identificar que primeiro as crianças brincam na/com água nas partes baixas das beiras da escada ou da ponte, onde deslizam, pulam e, em alguns momentos, exercitam batidas das pernas na água, apoiando-se com as mãos em alguma madeira, pau ou canoa. Mas, não mergulham. Outras vezes, adultos seguram as crianças pela barriga e, girando, pedem para que batam os braços e as pernas. Após inúmeras repetições e já dominando um punhado de técnicas, as crianças são desafiadas a nadar sozinhas, mas sempre sob o olhar de alguém que saiba nadar. Elas batem pernas, braços e mergulham. *Aquela criança pode ficar, por exemplo, batendo o pé na escada sem saber necessariamente nadar, mas consegue ficar ali batendo o pé com a vistoria de alguém que fica olhando de longe, dando uma vista* (Caderno de campo, 2023).

Estamos diante do que Carlos Brandão considera a “educação como fração da experiência endoculturativa” (BRANDÃO, 1989, p. 10), que envolve a prática dos/das sujeitos/as no cotidiano. Cotidiano com ações diversas de socialização. No entanto, para que haja

interação, é necessário existir uma comunidade aprendente, no sentido de que “estamos sempre aprendendo e reaprendendo a ler as outras “linguagens do nosso mundo”, isto é, a linguagem sociocultural das águas (BRANDÃO, 2014, p. 8). Nesse caso, a linguagem do rio, que possui toda uma gramática da vida, gramática dos relacionamentos.

Anadar ocorre por iniciativa da criança, outras vezes, ocorre por parte do/da seu responsável que ensina. E observando crianças que dominam o nado, ficou claro que o processo do saber é diferente, pois pode-se pensar nas crianças aptas, habilidosas, entusiasmadas com/no mergulho (MAUSS, 2003) e, conseqüentemente, na prática do nado. As crianças aprendizes são treinadas, corrigidas e incentivadas a exercitar os gestos e manobras corporais que são parte do nado naquela cultura. Assim, “Outrora nos ensinavam a mergulhar depois de ter aprendido a nadar. E, quando nos ensinavam a mergulhar, nos diziam para fechar os olhos e depois abri-los dentro d’água. Hoje a técnica é inversa” (MAUSS, 2003, p. 402). Conclui-se que, “Toda técnica propriamente dita tem sua forma. Mas o mesmo vale para toda atitude do corpo. Cada sociedade tem seus hábitos próprios” (MAUSS, 2003, p. 403).

Mauss (2003) indica que as técnicas de educação para se nadar sofrem mudanças com o tempo e com o contexto. Na comunidade observada, as crianças são orientadas por outras crianças ou jovens que já sabem nadar, com formas distintas; talvez por isso, o termo *anadar* seja mais apropriado, porque traduz um aprender necessário, de sobrevivência, diferente da técnica do nado como habilidade estetizada, a exemplo do nado *crawl*. *Anadar* é parte da vida, constitui valioso significado de um corpo social, e, concordando com Mauss (2003), trata-se de uma demonstração de que como nossas técnicas corporais são tradicionais e nossos gestos nada têm de naturais, mas são produzidos por normas coletivas, regras sociais. Desse ponto de vista, dita uma espécie de gramática social específica da cultura ribeirinha amazônica.

Os/As moradores/as enfatizam a preocupação com o risco, porque é uma “*lei daqui, principalmente, depois que começam a estudar*” (mãe, 40 anos; Estudante Ivone, 2002), sem contar com a criança desejante, de conviver com outros grupos. A esse respeito, a mãe de Alessandro relata que:

“Ele já conseguia nadar só que tinha muito medo de se soltar de um varal pro outro, e ir a uma posição mais longe no rio. Ficava na escada, segurando o varal. No caso dele, não tinha envolvimento com outras crianças para brincar porque as crianças já tinham mais idade e, conseguiam ir mais longe nadando. Um dia o pai dele vendo que ele já conseguia nadar por conta própria, se movimentar na água, levou-o na costa até mais longe e o soltou. Disse assim: ou tu nadas até a beira ou ficas aí se batendo na água. Ele veio nadando até chegar na beira sozinho, foi uma felicidade enorme, porque ele mesmo não acreditava que já tinha esse domínio” (mãe, 40 anos; Estudante Ivone, 2023).

O processo educativo inclui modos próprios de criar, fazer e viver dos/das sujeitos/as na prática social. Para Brandão (1989), aprender é parte da vida, cuja efetividade se dá em processos educativos múltiplos e em lugares diversos.

O aprendizado refletiu corpos movendo-se nas águas, sempre com o auxílio de outras pessoas (crianças, adolescentes, mãe ou pai, avó ou avô), circuitos culturais que corpos gritando por liberdade de movimento. Saber nadar é uma questão de sobrevivência nesse contexto, por isso constitui-se um processo educativo que confere à criança autonomia acerca da vida ribeirinha. Nesses termos, Neusa Gusmão (2012) elege a possibilidade de experienciar o mundo, descobri-lo em seus elementos, captados na comparação entre o que sabe, vê, ouve e observa e, nesse sentido, considera o prazer da descoberta e a efetiva aprendizagem, tal como acontece na vida.

Considerações finais

O estudo articulou duas pesquisas: um estado do conhecimento e um ensaio etnográfico realizados no norte do Brasil, com foco na visibilização das crianças, seus fazeres, narrativas e culturas. Reafirmamos que na escola da infância, considerando principalmente a Educação Infantil do/no Campo, é urgente o reconhecimento de que as territorialidades múltiplas impactam diretamente as experiências infantis e o processo educativo das crianças, levando em conta que o direito à educação é base para a concretização de políticas públicas que lhes garanta acesso e permanência às instituições, em observância às suas especificidades – desde bebês – e na relação direta com seu corpo e o coletivo de que faz parte, bem como espaço, território, história, cultura. As propostas pedagógicas e suas práticas precisam atentar à escuta das crianças em suas várias linguagens e suas formas de ser, estar e habitar esse mundo, para, de fato, concretizar as premissas de uma escola da infância pautada no educar/cuidar/existir em movimento constante (SANTOS, TOMAZZETTI & MARCOLINO, 2022).

Consideramos, em primeira instância, que as crianças e suas infâncias, enquanto construção social, interagem com a história de ontem e de hoje. Assim, os trabalhos acadêmicos analisados remetem a temas que por muito tempo estiveram invisibilizados, tais como: ribeirinhos, quilombolas, Amazônia, indígenas, participação das crianças, entre outros. São avanços que demonstram que é possível a construção de um campo de trabalho multidisciplinar, como apontam os/as pesquisadores/as elencados no estado do conhecimento que trouxemos.

O ensaio etnográfico nos levou a compreender que as relações humanas estão marcadas por experiências e formas de estar no lugar/mundo, possibilitando o que Brandão entende como sendo a “educação como fração da experiência endoculturativa” (BRANDÃO, 1989, p. 10), isto é, um processo relacional vívido e de transmissão cultural entre uns/

umas e outros/as, em processos de ensinar-e-aprender, exemplificados aqui pela prática do nado, dos brincades e das demais interações das crianças com as águas. Tais sujeitos/as protagonizam uma educação da criança, entre e a partir delas. Valida-se o processo de socialização numa comunidade de prática endocultural e, nessa experiência, nadar é uma habilidade principal para a formação da pessoa na/da comunidade. Nesse movimento, o elemento mais importante é o trabalho pedagógico informal e diário, haja vista que a criança é a protagonista nas relações construídas pelos processos de produção daquele saber-fazer brincar, de estar com o/a outro/a, participar da escola, viver a infância naquele contexto.

O exercício de aproximar e interrelacionar os dois estudos permite-nos avançar no que diz respeito à Amazônia e o território do Norte brasileiro, na ciência das demandas e exigências de pesquisas em Educação, com e sobre crianças, contribuindo com a ampliação da discussão na área da Educação Infantil do/no Campo, bem como oferecendo argumentos e repertório para o fortalecimento de políticas públicas, formação docente e práticas educativas concernentes às realidades das crianças e famílias que habitam, transitam, vivem nesses territórios, favorecendo o diálogo com suas experiências no reconhecimento de seu contexto, a fim de contribuir com sua visibilização e afirmação de seus direitos.

Recebido em: 02/08/2023; Aprovado em: 19/10/2023.

Notas

- 1 A pesquisa passou pelo Comitê de Ética (Parecer Consubstanciado CEP 6201408).
- 2 Texto elaborado a partir do projeto *Pesquisa com crianças na Amazônia: uma análise da produção nos programas de pós-graduação em educação da região norte*/ Programa Produtor, 2021 a 2023. Conta com a colaboração do bolsista PIBIC Murilo Matos de Alcântara.
- 3 Todas as universidades federais da região Norte possuem programa de pós-graduação em Educação (UFAC, UNIFAP, UFAM, UFPA, UFOPA, UFT, UNIR), Educação e Cultura/CAMETA- UFPA, Educação e Formação de Professores – UFRR, Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – UEA; UEPA. Essas últimas são universidades estaduais que também possuem programa de pós-graduação em Educação.
- 4 São contabilizados, ainda, no Brasil: 17.647.840 e, no Pará, 861.529 crianças nessa mesma faixa etária. Fonte: Estimativas do grupo técnico da FMCSV (Organizado por Datapedia.info). Disponível em: <<https://issuu.com/fmcsv/docs/desafio-acesso-creche-brasil>>, Acesso em: 01 nov. 2023.
- 5 Faz-se a opção pelo destaque em itálico às categorias locais ou expressões em frases curtas pelos moradores da comunidade. Esta opção respalda o saber do povo e, ao mesmo tempo, busca dar visibilidade à gramática sociocultural produzida na comunidade, locus da investigação. Foram 10 crianças em idades entre 04 a 10 anos e, 06 adultos com idades entre 30 a 67 anos, desses alguns estão nominados no texto. Ainda, a investigação iniciou em 2022 e encontra-se em finalização, com a devolutiva do estudo à comunidade.

Referências

- ALCANTARA, Murilo Matos de & FREITAS, Maria Natalina Mendes. pesquisa com crianças na Amazônia: uma análise da produção nos programas de pós-graduação em Educação da Região Norte. In: *Anais do III Silssa - Seminário Internacional de Linguagens, Saberes e Sociobiodiversidade na Amazônia*. Anais... Bragança (PA) UFPA, 2023. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/iii-silssa/616502-PESQUISA-COM-CRIANCAS-NA-AMAZONIA-UMA-ANALISE-DA-PRODUCAO-NOS-PROGRAMAS-DE-POS-GRADUACAO-EM-EDUCACAO-DA-REGIAO-N>>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- ALCANTARA, Murilo Matos de. *Pesquisas com crianças na Amazônia: uma análise da produção nos programas de pós-graduação em educação da região Norte*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação/Campus Universitário de Bragança/Universidade Federal do Pará. Bragança, Pará, 2023. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/5997>. Acesso em: 05 jul. 2023.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Ensaio Cartográfico Sobre a Infância: O desafio da pesquisa com crianças na Amazônia paraense. *Revista Humanidades e Inovação*, v.7 n.15, p. 33-49, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3963>>. Acesso em: 05 set. 2022.
- ARAÚJO, Thaise Vieira de & SANTOS, Maria Walburga dos. Educação infantil do campo e formação docente: diálogo com o estado do conhecimento das produções entre 2012 a 2020 na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD). *Humanidades & Inovação*, v. 10, n. 2, p. 380-394, 2023. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8383>>. Acesso em 23 de junho de 2023.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. *Rev. Diálogo Edu*. Curitiba, v. 14, n. 43, set. – dez. p. 645-667, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. DELGADO, Ana Cristina Coll & TOMÁS, Catarina Almeida Estudos da infância, Estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: Ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculo de cultura. *Crítica educativa*. (Sorocaba/SP), vol.1, n.1, p. 108-132, jan./jun. 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRANDÃO, Priscilla Pantoja do Nascimento. *Saberes Culturais Ribeirinhos: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique/AP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/ppged/dissertacoes/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo*, de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar 2011.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. *Revista Educação e Sociedade*. Vol.23, n.79. Campinas. Agosto, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.phd?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- FREITAS, Maria Natalina Mendes. *Relatório Final de Pesquisa Crianças, infâncias e Amazônia: mapeamento de produções acadêmicas em programas de pós-graduação em educação da região Norte do país*. Faculdade de Educação/Campus Universitário de Bragança/Universidade Federal do Pará. Bragança, Pará, 2023. (Mimeo).

FREITAS, Maria Natalina Mendes. *Relatório Parcial de Pesquisa Crianças, infâncias e Amazônia: mapeamento de produções acadêmicas em programas de pós-graduação em educação da região Norte do país*. Faculdade de Educação/Campus Universitário de Bragança/Universidade Federal do Pará. Bragança, Pará, 2022. (Mimeo).

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Olhar viajante: Antropologia, criança e aprendizagem. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 161-178, maio/ago. 2012.

MARQUES, Maria Carolina Henrique. *Culturas Infantis e a Documentação Pedagógica: saberes regionais das crianças da Amazônia amapaense*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/ppged/dissertacoes/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 401-422.

MOROSINI, Marília Costa & FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, pág. 154-164, jul.- dez. 2014.

PERES, Érica de Sousa. *Crianças Quilombolas Marajoaras: saberes e vivências lúdicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=2124>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PINHEIRO, Itemir de Medeiros. *O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5117>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PRIANTE, Priscila Tavares. *As vozes das crianças as margens do rio Tapará: ser criança na comunidade Tapará Grande – Santarém/PA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/imagens/dissertacoes/turma_2014/priscila_tavares_priante.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

POJO, Eliana Campos Toutonge. *Gapuair de saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba – PA*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas – SP, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin & ENZ, Romilda Teodora. As pesquisas são denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 6, n. 19, pág. 37-50, set.-dez. 2006.

SANTOS, Maria Walburga dos & SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Das águas e da terra: crianças quilombolas, brincar e culturas infantis. In: UJIIE, Najela Tavares; PELOSO, Franciele Clara & PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. *Tributo à(s) infância(s) e Educação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 237-263.

SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria & MARCOLINO, Suzana. Crianças e brincar na Educação Infantil: estar, inventar, transitar e habitar esse mundo. In: SANTOS, Maria Walburga dos & TOMAZZETTI, Cleonice Maria. *Educação Infantil, Docência e Formação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 155-187.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas, e cidadania ativa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

WEBER, Sueli. *Crianças Indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assurini de Trocará*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=898>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Educação Infantil do Campo: *diálogos sobre o espaço, o ambiente e a arquitetura escolar*

Rural Early Childhood Education:
dialogues on space, environment and school architecture

Educación Infantil del Campo:
diálogos sobre el espacio, el medio ambiente y la arquitectura escolar

 ANA PAULA CUNHA DOS SANTOS FERNANDES*

Universidade do Estado do Pará, Belém – PA, Brasil.

 MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS**

Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, Brasil.

 SIMONE SANTOS DE ALBUQUERQUE***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

RESUMO: O artigo reflete sobre como a arquitetura escolar pode potencializar práticas cotidianas, organização e uso dos espaços e ambientes de uma instituição de educação infantil do campo, numa comunidade ribeirinha de Belém-PA. O diálogo entre Educação Infantil do Campo e arquitetura é multirreferencial, com estudos de pesquisadores/as brasileiros/as e estrangeiros/as que reconhecem a arquitetura como elemento do currículo potencializador das experiências das crianças em contextos plurais. Foi uma pesquisa de campo exploratória, realizada entre 2017 e 2021, autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Belém e pelos/as participantes. Os dados foram coletados

* Doutora em Educação. Professora na Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* <docenteapf@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa Pós-graduação em Currículo e Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias. *E-mail:* <dossantos.ufba@gmail.com>.

*** Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vice-líder do Núcleo de Estudo em Educação das Infâncias e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil. Coordenadora do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda. *E-mail:* <sialbuq@gmail.com>.

em diário de campo e registros fotográficos. Conclui-se que o desenho arquitetônico e a organização das instituições de Educação Infantil do Campo são vivenciados pelos/as diferentes sujeitos/as da comunidade educativa, afetando a construção da identidade da criança e a oferta com qualidade das experiências ali vividas.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo. Território. Crianças. Infâncias ribeirinhas. Arquitetura escolar.

ABSTRACT: The article reflects on how school architecture can enhance everyday practices, the organization and use of spaces, and the environment of a rural early childhood education institution in a riparian community in Belém/PA. The dialogue between rural early childhood education and architecture is multi-referential and covers studies by Brazilian and foreign researchers who recognize architecture as an element of the curriculum that enhances children's experiences in plural contexts. It was an exploratory field research, carried out between 2017 and 2021, authorized by the Municipal Department of Education of Belém and the participants. Data were collected in a field diary and photographic records. It is concluded that the architectural design and the organization of rural early childhood education institutions are experienced by different subjects in the educational community, affecting the construction of the child's identity and the quality offer of the experiences lived there.

Keywords: Rural Early Childhood Education. Territory. Children. Riparian childhoods. School architecture.

RESUMEN: El artículo reflexiona sobre cómo la arquitectura escolar puede valorizar las prácticas cotidianas, la organización y el uso de los espacios y ambientes de una institución de educación infantil del campo, en una comunidad ribereña de Belém-PA. El diálogo entre la Educación Infantil del Campo y la arquitectura es multirreferencial, con estudios de investigadores/as brasileños/as y extranjeros/as que reconocen la arquitectura como un elemento curricular que valoriza las experiencias de los/as niños/as en contextos plurales. Se trató de una investigación de campo exploratoria, realizada entre 2017 y 2021, autorizada por la Secretaría Municipal de Educación de Belém y participantes. Los datos fueron recolectados en un diario de campo y registros fotográficos. Se concluye que el diseño arquitectónico y la

organización de las instituciones de Educación Infantil del Campo son vividos por diferentes sujetos/as de la comunidad educativa, incidiendo en la construcción de la identidad del/de la niño/a y la provisión de experiencias de calidad vividas allí.

Palabras clave: Educación Infantil del Campo. Territorio. Niños/as. Infancias ribereñas. Arquitectura escolar.

Introdução

Inicia-se esta seção retomando a historicidade do debate sobre a oferta de Educação Infantil do Campo, que se intensifica a partir da proposição do I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, realizado em 2010, e de suas recomendações. Entre elas, a indução de um diálogo Intersetorial e a realização de pesquisa nacional sobre as condições de oferta e demanda da Educação Infantil, com o objetivo de subsidiar ações governamentais.

A pesquisa nacional iniciou em 2011 e foi realizada a partir do plano de cooperação técnica estabelecido entre o Ministério da Educação – MEC/SEB/COEDI e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, visando à “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (BRASIL, 2012).

Foi realizado um estudo bibliográfico para subsidiar os dados da pesquisa, sendo que uma das categorias analisadas foi a infraestrutura das escolas do campo, contemplando as especificidades da Educação Infantil do Campo, as diversidades de cada região, bem como o atendimento dos bebês.

Os principais referenciais que subsidiaram esta pesquisa foram os documentos e normativas da Educação Infantil brasileira. Cabe aqui destacar que a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009) reiterou a identidade da Educação Infantil do Campo, considerando que no §3º do art. 8 das DCNEI (BRASIL, 2009b) estão explícitas indicações para as propostas pedagógicas das crianças filhas de agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009b, p. 3).

Destaca-se que essas indicações se alinharam às Diretrizes Operacionais e Complementares da Educação do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos de 2002 e 2008 (BRASIL, 2002; 2008), que também legitimou o direito de bebês e crianças bem pequenas. Assim, nas duas últimas décadas deste século, intensificaram-se pesquisas e normativas que foram articulando-se a um processo de luta e construção de políticas públicas que atendam aos direitos das crianças residentes em área rural e à Educação Infantil desde bebês.

Evidencia-se ainda que esse processo exige uma perspectiva de políticas intersetoriais, articulação e conhecimento sobre as especificidades e a demanda em relação ao significado dessa etapa da escolarização, prevendo investimentos e projetos. Acredita-se que nesse processo a dimensão de espaço, ambiente e arquitetura escolar que constituem as instituições de Educação Infantil do Campo torna-se fundamental para análise da perspectiva da oferta com qualidade, que respeite os direitos fundamentais das crianças que vivem no campo – nesse caso, as crianças ribeirinhas da Ilha do Combu, no Pará. Nessa perspectiva, retomamos alguns conceitos importantes que nortearam a análise da escola pesquisada.

Délia Ladeia, Márcia Santana e Cândida Alves (2021) apresentam a arquitetura escolar e sua intencionalidade alegando que a temática vem ganhando a atenção de educadores/as em relação à qualidade de ensino. As autoras destacam Ivone Schmidt e Emerson Magro (2012) sobre o espaço escolar onde se estabelece uma relação diacrônica entre fixos e fluxos, em que “fixo é o prédio e fluxo são as ações, as pessoas, as interações, que ocupam e desocupam o prédio (fixo), de tempos em tempos” (SCHMIDT & MAGRO, 2012, p. 17). E ainda, para Gabriela Fazzioni e Néborá Modler (2022), com base em Dóris Kowaltowski (2011), a arquitetura escolar deverá ser sensível às demandas pedagógicas e sociais.

A Educação Infantil do Campo busca contemplar o direito de todas as crianças residentes nas áreas rurais do país serem consideradas na sua diversidade populacional, bem como nas especificidades da educação na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses de idade (BRASIL, 2014).

Compreende-se que *campo* se difere de *rural*; Ana Paula Fernandes (2022) propõe a compreensão a partir dos aspectos: i) sócio-filosófico; ii) território rural; iii) registro governamental. No primeiro, faz-se referência ao campo como espaço de vida. No segundo, apresentam-se as dificuldades para a definição do rural e as ruralidades, como as terras indígenas e quilombolas, de fácil reconhecimento por suas estruturas aldeadas e circulares – mesmo que haja povos que não se identifiquem com a terminologia *campo*, como os que vivem da pesca, do extrativismo, em áreas úmidas ou em florestas. Por último, no registro governamental, a autora enfatiza que a expressão *campo* passou a ser adotada nos anos 2000, após a promulgação de documentos oficiais e legislações sobre o paradigma da Educação do Campo.

De todo modo, compreende-se por população ou povos do campo os apresentados no Decreto nº 7.352:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p. 1).

Dado o exposto, este artigo, estruturado em seis seções, pretende refletir sobre como a arquitetura escolar pode potencializar as práticas cotidianas, a organização e o uso dos espaços e ambientes de uma instituição de Educação Infantil do Campo, localizada numa comunidade ribeirinha do município de Belém-PA.

A primeira seção apresenta a contextualização do assunto, o objetivo e a apresentação da proposta deste trabalho. Na segunda, discute-se a metodologia, explicitando a abordagem da pesquisa e os detalhes procedimentais para a produção de dados. A terceira seção tece reflexões sobre a arquitetura escolar e suas interfaces com a Educação Infantil do Campo, a partir de estudos realizados por autores/as brasileiros/as e estrangeiros/as, assim como levantamento de produções no *Google Acadêmico* sobre arquitetura escolar e Educação Infantil do Campo. A seção quatro apresenta diálogos sobre espaços e ambientes, além de algumas perspectivas para a oferta da Educação Infantil do Campo. A análise dos dados da pesquisa em relação à infraestrutura da Unidade Pedagógica do Combu é feita na seção cinco. Trata-se, portanto, de uma seção em que se pode conhecer a instituição de Educação Infantil por meio de fotografias e interpretações das potências e dos desafios que a arquitetura impõe a crianças e docentes nas experiências pedagógicas e na relação com a comunidade. Por fim, as considerações finais, com as (in) conclusões da pesquisa.

Metodologia

Este estudo se configura como pesquisa de campo, do tipo exploratória, com coleta de dados diretamente com a população pesquisada (GONSALVES, 2001), da qual foi previamente solicitada a autorização pela Secretaria Municipal de Educação para posterior acesso à Unidade Pedagógica do Combu, localizada no distrito administrativo de Outeiro, em Belém-PA. Os dados coletados compreendem os anos de 2017 a 2021.

A ilha do Combu está a uma distância de 1,5 km da cidade de Belém, sofrendo influência dos rios e vivenciando inundações durante o período de dezembro a abril. De acordo com o portal Unidades de Conservação Ambiental (UCA, s/d), a Lei nº 6.083, de 13/11/1997 (BELÉM, 1997), registra a criação da Área de Proteção Ambiental da Ilha, em Belém, sob responsabilidade estadual. A ilha possui área de 1.500 hectares. Destaca-se que não há saneamento nem tratamento de água encanada. A população sobrevive de coleta de açaí, pesca e artesanato com sementes; também há ali uma pequena fábrica de cacau em pó.

Para acesso à Unidade Pedagógica – UP do Combu, o embarque é feito no Porto Náutico, situado na Rodovia Bernardo Sayão, ao lado do portão 1 da Universidade Federal do Pará – Bairro do Guamá. O transporte é fornecido pela Secretaria Municipal de Educação. A UP é considerada de pequeno porte e dispõe de três salas de aula; uma sala de direção; uma sala de depósito; uma biblioteca; um refeitório; uma cozinha com despensa; dois banheiros; três hortas suspensas e espaço externo natural e ornamentado, para uso recreativo. Também possui equipamentos, aparelhos e eletro-eletrônicos como: um fogão industrial de quatro bocas com forno; um freezer horizontal; uma geladeira de uma porta; um forno elétrico; um armário de aço com duas portas; um bebedouro de coluna para garrafas de 20 litros de água; um televisor de tela plana de 32'; um aparelho de DVD; uma caixa amplificadora de som; um computador de mesa e uma impressora de jato de tinta; extintores de incêndio; caixa d'água com capacidade de mil litros, com bomba de sucção subterrânea de água; uma placa solar; arquivo, estantes e armários de aço.

A UP Combu é anexa à escola-sede Milton Montes, e sobre isso Ana Paula Fernandes esclarece:

Existe a escola sede e o anexo que é a escola vinculada à escola sede. Esta é uma situação muito comum em áreas do campo. De acordo com o Decreto 7.352/2010, é considerada escola do campo aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo. E, ainda, as turmas anexas àquelas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionam nas condições específicas (FERNANDES, 2015, p. 121).

De acordo com os dados do portal QEdu, em 2021 a UP contabilizava 34 matrículas na Educação Infantil, número que se elevou em 2022 para 49. Apresenta, em sua estrutura física, uma parte central, que contém as duas salas de aula do Ensino Fundamental, em estilo *maloca*, com paredes construídas de madeira, base de concreto e piso de cimento liso; o telhado possui armação de madeira coberta com telhas de cerâmica; a sala de Educação Infantil, o refeitório e a biblioteca também são feitos de madeira. A biblioteca fica localizada num anexo, conectado ao prédio principal por meio de passarelas de madeira com corrimão. A UP Combu está suspensa, respeitando o movimento das águas que ocorre no período de dezembro a abril. Quando a maré alta chega, todo o entorno da instituição é preenchido pelas águas, limitando, de certa forma, o uso do espaço externo pelas crianças.

Isto posto, para este estudo os procedimentos metodológicos foram organizados da seguinte maneira:

- i. Levantamento de produções acadêmicas: quatro produções identificadas no *Google Acadêmico* e nenhuma na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped. Fez-se a busca no GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos, nas edições disponíveis no portal - da 23^a a 40^a reunião anual da Anped, com os mesmos descritores anteriores, e não houve produção afim. A associação da categoria docente acolhe o Grupo de Trabalho com pesquisadores/as de todo o país na área da Educação/Educação Infantil ou de crianças até 6 anos.

As produções encontradas no *Google Acadêmico*, considerado indicador bibliométrico e fator de impacto para o Qualis (CAPES, 2019), tiveram os descritores: educação infantil do campo e arquitetura (2); educação infantil no campo e arquitetura (0); educação infantil indígena e arquitetura (1); educação infantil quilombola e arquitetura (0); educação infantil em assentamento e arquitetura (2); 'educação infantil', 'educação do campo', 'arquitetura' (1). Removeu-se a duplicidade e organizaram-se os dados no Quadro 1. A busca se deu sem delimitação temporal, com títulos ou escopo que contivessem os descritores elencados. As quatro produções estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Produções identificadas

Nº	Tipo de Produção	Título	Autoras	Ano
1	Artigo	Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de educação infantil	Liana Gonçalves Pontes Sodré	2005
2	Artigo	Arquitetura escolar: um olhar sobre a infraestrutura e as condições de funcionamento de uma escola do campo de Serra do Ramalho/BA	Inaiara Alves Rolim Cândida Maria Santos Daltro Alves	2021
3	TCC	Viramundo: arquitetura, educação e autonomia na ciranda infantil do acampamento Zé Maria do Tomé - MST	Ligia Feitosa Fonteles	2022
4	Artigo	Arquitetura escolar e educação do/ no campo: uma proposta para o município de Concórdia/SC	Gabriela Maria Fazzioni Nébora Lazzarotto Modler	2022

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

- ii. Observação (diário de campo e fotografia): as informações foram diluídas na metodologia e nas seções *Educação Infantil do Campo* e *As crianças da Ilha do Combu*. Para o registro fotográfico foi necessário assinar um termo de uso das imagens e encaminhá-lo para a Coordenação das Ilhas.
- iii. Sistematização e análise dos dados: realizou-se o cruzamento entre dados coletados e referencial teórico voltado à discussão da Educação Infantil do Campo e arquitetura escolar.

Produções e diálogos sobre a arquitetura escolar e a Educação Infantil do Campo

O primeiro artigo identificado e registrado no quadro 1 é de 2005, os demais são de 2021 e 2022 e são todos de pesquisadoras e autoras. Liana Sodré (2005), doutora em

Educação, destaca seu lócus, o Acampamento Rosa do Prado, e um documento elaborado pelo MEC (2004) indicando cuidados com a estrutura espacial e sua organização. A pesquisadora evidencia que a arquitetura e a psicologia ambiental “vêm discutindo a necessidade de o indivíduo ter uma melhor qualidade de vida, através das análises das relações usuário-ambiente, construído ou natural” (SODRÉ, 2005, p. 182); e destaca que a coleta de dados foi previamente organizada com residentes do acampamento, inclusive as crianças. Utilizou atividades lúdicas como música e brincadeiras. Houve uma equipe de pesquisadores/as para somar na coleta das informações e dados. As crianças desenharam suas propostas e depois informaram o que havia em seus desenhos; enquanto isso, uma pessoa da equipe anotava em folha de registro as informações e, ao final, anexava-a ao desenho da criança.

Em discussões e resultados, Sodré elencou as seguintes categorias, a partir dos desenhos coletados: materiais de construção, ambiente externo e natureza, diversão e brinquedos, animais, atividades ou materiais pedagógicos e objetos variados. Em sua análise referente à categoria ambiente externo e natureza, “o que fica evidente é que, para elas, a terra parece realmente ser uma referência mais forte que os elementos do firmamento” (SODRÉ, 2005, p. 187).

E ainda:

a história de luta desse acampamento pode justificar a indicação de materiais de construção – principalmente as janelas. As residências precárias de plástico contribuem para a idealização de uma construção sólida, com janelas, onde haja trocas entre o interior e o exterior (ventilação, vista externa ou expansão do espaço). Quem mora em uma residência que dispõe deste conforto visual e térmico pode não estar atento ou dar importância a esses detalhes construtivos. São exemplos como estes que mostram, de maneira inequívoca, a importância das contribuições dessas crianças como informantes críticos, como sujeitos ativos no próprio processo de desenvolvimento (SODRÉ, 2005, p. 188).

A realidade e a vivência das pessoas do Acampamento buscam dialogar com a proposta de ambiente escolar evidenciado por Sodré.

Inaiara Rolim e Cândida Alves, ambas da área da Educação, objetivaram “conhecer a estrutura arquitetônica e compreender quais as condições de funcionamento das escolas do campo, sendo analisadas as condições físicas, estruturais, administrativas e pedagógicas da escola do campo” (ROLIM & ALVES, 2021, p. 124). Sobre a questão arquitetônica da escola, as autoras destacaram:

há a necessidade de que as políticas públicas para a Educação do Campo considerem o aluno em seu contexto cultural e social para, assim, entender que o meio rural precisa de escolas em boas condições físicas e de materiais adequados e de qualidade para que os profissionais da educação possam desenvolver uma prática pedagógica significativa e com identidade camponesa, a fim de evitar a evasão dos alunos do campo para a cidade (ROLIM & ALVES, 2021, p. 129).

Soma-se a isso o alerta das autoras sobre separar as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, por apresentarem especificidades diferentes.

No estudo de Lígia Fonteles, da área da Arquitetura e Urbanismo, destaca-se que “a arquitetura assume a centralidade do trabalho com o objetivo de desenvolver um projeto para construção de uma Ciranda Infantil no Acampamento Zé Maria do Tomé” (FONTELES, 2022, p. 9) e apresentada uma seção específica com soluções espaciais e estudos de caso. A autora destaca cinco diretrizes a considerar no projeto: flexibilidade, efemeridade, integração, sustentabilidade e valorização das preexistências. Por fim, descreve que o projeto da Ciranda Infantil Viramundo foi elaborado considerando o cruzamento entre o conhecimento técnico e o levantamento da realidade concreta, condição também apresentada por Gabriela Fazzioni e Néborá Modler (2022), da área da Arquitetura e Urbanismo:

Assim, discutir a concepção da escola do/no campo também inclui os aspectos de inserção do equipamento na paisagem, integração dos ambientes internos, externos, áreas produtivas e naturais, elaboração de espaços democráticos e dinâmicos para a comunidade, dentre outros fatores, que tornarão a escola capaz de acompanhar as necessidades da Educação do Campo, potencializando os processos internos e seu papel social (FAZZIONI & MODLER, 2022, p. 390).

É preciso considerar as particularidades do lugar e do território juntamente com seus povos, suas necessidades e expectativas.

A arquitetura escolar visa desenvolver projetos que articulam arquitetura e educação, dois campos que não se encerram em si mesmos, mas que buscam dialogar com outras áreas para o desenho de projetos destinados a instituições de Educação Infantil, politicamente engajados na defesa de uma educação democrática e participativa, cientes dos direitos inegociáveis das crianças, dos/das profissionais da educação e da comunidade, comprometidos com a defesa da natureza, da sustentabilidade do planeta e enraizados nas tradições e manifestações socio-culturais das comunidades e/ou grupos humanos. Isso significa que as políticas públicas de Educação Infantil, além de pautarem o currículo e a avaliação, por exemplo, também devem considerar a arquitetura escolar no bojo das discussões e formulações das políticas públicas (KOWALTOWSKI, 2011) destinadas à primeira etapa da Educação Básica.

Doris Kowaltowski (2011) apresenta apontamentos e reflexões pertinentes sobre a arquitetura voltada para o ambiente de instituições de educação. A autora afirma que os projetos arquitetônicos devem nascer do lugar, das pessoas e atender às demandas de cada contexto, como pode ser visto a seguir:

O edifício escolar deve ser analisado como resultado da expressão cultural de uma comunidade, por refletir e expressar aspectos que vão além da sua materialidade. Assim, a discussão sobre a escola ideal não se restringe a um único aspecto, seja de ordem arquitetônica, pedagógica ou social: torna-se necessária uma abordagem multidisciplinar, que inclua o aluno, o professor, a área de conhecimento, as teorias pedagógicas, a organização de grupos, o material de apoio e a escola como instituição e lugar (KOWALTOWSKI, 2011, p. 11).

O desenho do projeto arquitetônico de uma instituição de Educação Infantil requer a participação dos/das diferentes atores/atrizes da educação, a convocação de abordagens teóricas e materialidades que expressam a intencionalidade e as necessidades da comunidade educativa, assim como a finalidade sociopolítica e pedagógica do projeto de educação que se deseja ofertar às crianças, desde bebês. Giulio Ceppi e Michele Zini (2013), em suas discussões sobre projetos de instituições de educação para crianças, lembram que também é importante mirar as formas relacionais, a iluminação, as cores, os materiais, odores, sons e microclima para se projetar os espaços físicos internos e externos em creches e pré-escolas.

A arquitetura escolar é uma linguagem potente para a indução de projetos pedagógicos e curriculares, bem como de contextos que coloquem a criança no centro da ação pedagógica, como preconizam o atual Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009b) e as Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo (SILVA & PASUCH, 2010). O espaço físico cumpre sua função sociopolítica e pedagógica quando provoca e convoca quem nele trabalha a viver experiências emancipatórias, contextualizadas e entrelaçadas com o território. O espaço físico deve ser promotor de bem-estar para todas as pessoas e constituir um lugar que propicie a construção e a consolidação de identidades desde a tenra infância.

O reconhecimento de que os espaços físicos de instituições de Educação Infantil são constitutivos do projeto de educação com/para/sobre crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade e incidem na qualidade da proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil, do exercício da docência e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças é um importante avanço nos estudos que dizem respeito aos projetos arquitetônicos de instituições de Educação Infantil (RINALDI, 2013). Para Carla Rinaldi, “projetar uma escola significa, em primeiro lugar, criar um espaço de vida e de futuro” (RINALDI, 2013, p. 122).

A arquitetura escolar deve estar a serviço do acolhimento e do desenvolvimento de seres humanos numa perspectiva ética, política e pedagógica. Desse modo, o projeto de uma instituição de Educação Infantil significa a criação de um espaço de vida, do presente e do futuro, porque quem dá vida e sentido ao espaço físico é cada ser humano, com seus saberes, experiências, desejos, sonhos e frustrações, que no encontro com o/a outro/a, com o espaço físico e com o conjunto de materialidades e mobiliários, produz relações, aprendizagens, experiência, afetos e comunica emoções. As vidas que estão sendo vividas nos espaços físicos de creches e pré-escolas se expressam cotidianamente e são diversas do ponto de vista étnico, religioso, geracional, de gênero, de raça, de classe social, de pertencimento geográfico e de condição de saúde. São vidas também marcadas pelas desigualdades sociais, pela negação histórica de direitos, que afetam especialmente crianças negras e pardas, empobrecidas economicamente, moradoras do campo e de áreas das cidades consideradas periféricas.

O fato é que nenhum projeto arquitetônico é neutro, nenhum espaço físico é neutro (HORN, 2004). Cada projeto arquitetônico para instituições de Educação Infantil expressa concepções e princípios de educação, criança, infância, professora, currículo, escola, sustentabilidade, democracia e sociedade. No entanto, as concepções e os princípios explicitados pelos projetos arquitetônicos espalhados no território brasileiro nem sempre dialogam com estudos e pesquisas, nacionais e estrangeiras, que referenciam as pedagogias participativas, os interesses e a centralidade da criança na proposta pedagógica e curricular e nem com as diretrizes e orientações para a Educação Infantil e para a Educação Infantil do Campo.

Pensar um projeto arquitetônico para uma instituição de Educação Infantil significa trabalhar com a diversidade e com contextos múltiplos nos quais as crianças e suas famílias vivem. Na visão de Rinaldi:

O projeto pedagógico deve estar entrelaçado com o projeto arquitetônico de modo a auxiliar os processos que ocorrem nesse espaço, os processos de aprendizagem, ensino, troca e compreensão, por parte de todos os protagonistas: crianças, funcionários e pais (RINALDI, 2013, p. 126).

O projeto arquitetônico deve ser inspirado em princípios e pressupostos da Educação Infantil para que as paredes erguidas com diferentes materiais, formas, *designs*, cores e texturas se tornem um espaço de vida coletiva, diverso, humanizado, representativo e inclusivo. “A ideia é que devemos evitar qualquer escolha ou solução que faça do prédio escolar um lugar estéril em vez de um espaço vivo” (RINALDI, 2013, p. 126). E o que significa ser um espaço vivo? O que significa ser uma instituição de Educação Infantil do Campo viva?

As crianças e infâncias do campo, bem como as instituições de Educação Infantil do Campo, se inserem em uma dinâmica socioambiental, de classe, econômica, política e cultural (SILVA, SILVA & MARTINS, 2013), algo que deve estar no horizonte tanto de quem projeta o espaço físico como de quem elabora e põe em ação a proposta pedagógica, curricular e as políticas públicas endereçadas à primeira etapa da Educação Básica.

Se o projeto arquitetônico de uma instituição de Educação Infantil deve nascer das pessoas, do lugar, das demandas da comunidade, como disse Kowaltowski (2011), logo, aqueles projetos que se situam no campo brasileiro devem considerar o que os povos indígenas, os/as agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta apresentam como demandas e como patrimônio artístico-cultural, científico e tecnológico. Além disso, devem considerar a dinâmica das estações do ano, das águas e do trabalho desses povos. Uma instituição de Educação Infantil do Campo se torna viva quando as crianças têm seus direitos assegurados – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017) – e os/as profissionais da educação têm suas condições de trabalho garantidas – identidade, formação, valorização, salário, carreira, qualidade de vida.

Espaço e ambiente: perspectivas para a oferta da Educação Infantil do Campo

Esta seção dialoga com os dados apresentados pela região Norte no livro *Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo* (BARBOSA *et al.*, 2012), que descrevem as instalações dos prédios não planejadas para a Educação Infantil, uma vez que muitas são frutos de adaptação, reproduzem o modelo da escola urbana e muitos materiais e mobiliários não são adequados às crianças.

Essa problemática também é explicitada nos relatórios das outras regiões e apontada como desafio para garantir que o projeto arquitetônico das escolas localizadas em área rural considere tanto as especificidades das populações do campo quanto às particularidades do atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, considerando que deve ser “promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos” (BRASIL, 2006a, p. 8).

Os documentos legais como os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a), bem como autores/as nacionais e estrangeiros/as (ZABALZA, 1998; FORNEIRO, 1998; ESCOLANO & FRAGO, 1999; HORN, 2004), apontam para as especificidades entre espaço e ambiente. O espaço é compreendido a partir das características dos objetos, materiais, móveis e decoração. Já o ambiente está relacionado às relações que estabelece no espaço, como os afetos e as relações interpessoais. Para Lina Forneiro (1998), o ambiente é composto por diferentes dimensões: física, funcional, temporal e relacional.

É importante destacar que o planejamento dos espaços e ambientes reflete a cultura da comunidade, traduzindo o acolhimento e a história da instituição. Maria da Graça Horn (2004), ao analisar estas questões, afirma que:

o espaço nunca é neutro, pois carrega na sua configuração, como território e lugar, signos, símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso de objetos, de relações interpessoais, etc. (HORN, 2004, p. 37).

O que dizem as paredes das escolas? Os objetos e materiais? De que são feitos? Como os espaços oportunizam as interações? Quais convites são feitos neste espaço? Quais provocações? Quais identidades são produzidas? O espaço expressa uma proposta para as crianças do campo?

Ainda em relação ao espaço, Maria Carmen Barbosa descreve:

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (BARBOSA, 2006, p. 120).

Essa concepção nos leva a pensar que o espaço é um parceiro pedagógico das práticas e das vivências das crianças, tornando-se fundamental ser pensado e planejado com reconhecimento das especificidades e identidades das crianças e sua comunidade.

Eliana Pojo e Maria de Nazaré Vilhena (2013), ao analisarem as infâncias ribeirinhas da Amazônia paraense, salientam que:

Para os moradores de ilhas, o tempo da natureza, os rios e os igarapés são responsáveis pelos seus destinos e seus cotidianos. Os rios interferem e definem o curso de sua vida, movimentam seus barcos, seus medos e suas emoções. Os rios estão presentes em tudo que fazem e planejam: são fonte de renda, de lazer, palco de alegrias quando um parente ou amigo chega, ou de tristeza, quando eles se vão, às vezes para nunca mais voltar. Os rios são o elo entre os ribeirinhos e suas relações de trabalho, de amizade, de lazer, de separação, de alegria e de tristeza (POJO & VILHENA, 2013, p. 40).

A identidade dos rios, das águas, seus barcos e seus trajetos são elos entre as crianças, a escola e a comunidade, e é preciso olhar para os seus modos de ser e viver suas infâncias.

Carolyn Edwards *et al.* (2016) destacam que a consideração pelas necessidades e pelos ritmos das crianças molda o arranjo do espaço e do ambiente físico, enquanto o tempo de que dispomos permite o uso e o desfrute, no ritmo da criança, nesse espaço cuidadosamente elaborado. Nessa perspectiva, o espaço é um elemento fundamental do currículo e por isso se modifica e se transforma, sendo um importante aspecto na escola pesquisada.

Ainda sobre a qualidade da oferta dos espaços, Barbosa descreve:

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas (BARBOSA, 2006, p. 122).

Ao pensar em uma instituição de Educação Infantil do Campo, é preciso pensar a escola num sentido mais amplo, isto é, pensar a escola nas relações do seu entorno, como espaço de conhecimento e socialização de todos os/as sujeitos/as que fazem parte daquela comunidade: crianças, professores/as, profissionais e famílias.

A Educação Infantil do Campo e as crianças da Ilha do Combu

Considera-se relevante apresentar neste tópico as informações específicas da Educação Infantil do Campo e sua estrutura arquitetônica na Unidade Pedagógica do Combu.

Para tanto, dá-se ênfase às fotografias para apresentação das características e para que se visualize a escola para além de seus relatos, em outra perspectiva.

A UP Combu está em um contexto ribeirinho; compreende-se, em concordância com Ana Paula Fernandes e Alexandre Fernandes (2021), que a sua condição pode soar como poética bem como um desafio diário. O autor e a autora alegam que os conceitos utilizados são insuficientes, não contemplam sua totalidade. Por tempos, apresentavam-se as pessoas dispondo de acesso prioritário pelos rios. No entanto, a ilha do Combu apresenta uma condição híbrida, ribeirinha e da floresta. De acordo com Néstor Canclini (1998), é uma condição única, sem perdas ou prejuízos, que vem se consolidando nesta perspectiva.

Ali, a Educação Infantil ocorre no turno da manhã, com ingresso às 7h, intervalo de 9h às 9:30h, e encerramento das aulas às 11h. As crianças utilizam o barco disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belém para chegar à escola. O barco é atracado, e as crianças sobem a escada com degraus de madeira e corrimão em um dos lados.

Figura 1: Trapiche de acesso à escola



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2018.

Rolim e Alves destacam que as escolas do campo são carentes de um projeto arquitetônico que contemple as necessidades de acesso à escola, e afirmam que esse tem sido um desafio, dada a condição de várzea, marés, períodos de chuva e demais especificidades (ROLIM & ALVES, 2021, p. 124).

As crianças seguem até a UP, passam pela fachada e se direcionam à sala de referência. No percurso até a entrada, há a área de recreação, com plantas em vasos e outras fixas no solo. Há desnível entre o acesso principal e a área de recreação. Ressalta-se, como dito anteriormente, que nos meses de dezembro à abril as águas inundam a área de recreação.

Figura 2: Fachada da Unidade Pedagógica do Combu

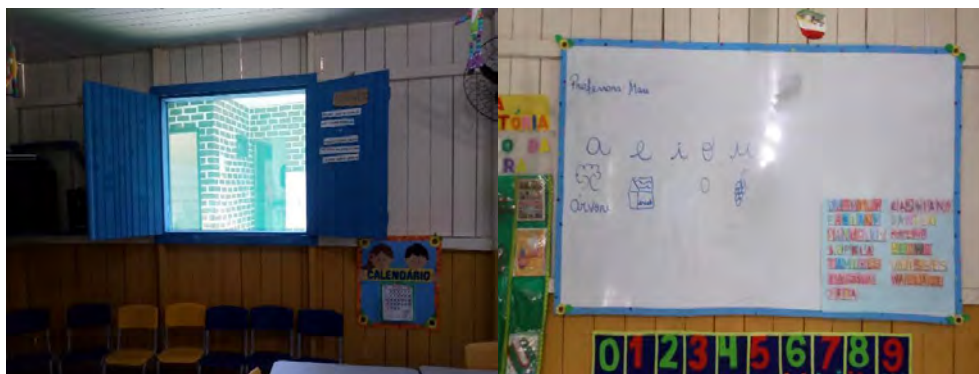
Fonte: Arquivo de pesquisa, 2018.

Ana Rosa Moreira e Tatiana Souza (2016) descrevem que uma das primeiras coisas que chamam a atenção em uma unidade educacional é sua dimensão espacial, seus ambientes pequenos ou grandes, coloridos, agradáveis, organizados, entre outros. Esses elementos podem evidenciar suas propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças e com a comunidade. Além disso, para Fonteles (2022) e Kowaltowski (2011), a arquitetura escolar deve cruzar conhecimento técnico, características climáticas, socioculturais e geo-naturais da região, bem como o levantamento da realidade concreta, isto é, necessidades, desejos e projetos da comunidade.

Para Rudinei Martins e Teresinha Gonçalves (2014), a criança identifica-se com o espaço por elementos de sua cultura. Para Enrique Pol (1996), por sua vez, a escola se utiliza da apropriação do espaço, ainda que não o denomine assim e não se dê conta disso.

No documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre a Educação Infantil do Campo, em suas linhas finais, “recomenda-se promover o desenvolvimento de um plano de construção de escolas infantis rurais, *considerando os critérios e especificidades* colocados neste documento” (BRASIL, 2014, p. 30) e assim, consolida-se o que se busca neste estudo.

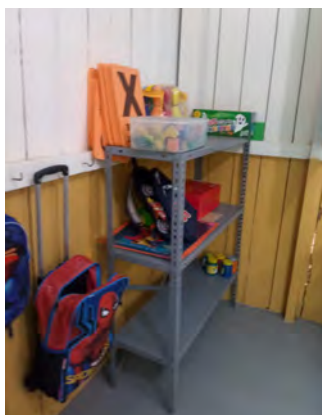
Figura 3: A sala de referência de Educação Infantil e Figura 4: A lousa utilizada pela professora



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2018.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil recomendam “que a área mínima para todas as salas para crianças de 0 a 6 anos contemple 1,50 m² por criança atendida considerando a importância da organização dos ambientes educativos e a qualidade do trabalho” (BRASIL, 2006b, p. 27). A sala de aula, como se apresenta na Figura 3, dispõe de agrupamento das mesas e algumas cadeiras junto às paredes. Na sala, há uma lousa fixada à parede, na qual a professora faz anotações, como pode ser visto na Figura 4. A criança usufrui desse ambiente com a utilização das mesas e cadeiras, além do uso de suportes na parede e estantes para apoiar suas mochilas, como apresentado na Figura 5. A estante é utilizada também para guardar jogos, brinquedos e materiais usados nas atividades desenvolvidas com as crianças.

Figura 5: Armário para armazenamento dos materiais



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2018.

Outro espaço da UP Combu é o refeitório, utilizado pelas crianças desde sua chegada na escola, com refeições regionalizadas, momento de atividade complementar, diálogo com os/as professores/as e pais/mães. Ressalta-se que a Unidade Pedagógica do Combu está localizada em Belém, no estado Pará, assim, enfatiza-se que há muito calor na região, mesmo às margens dos rios, e as crianças usufruem de ventilador quando necessário. Há preferência pelo lugar dada a condição de ventilação e arejamento. O refeitório é usado para diferentes finalidades, constituindo-se lugar potente de encontro entre sujeitos/as que trabalham e frequentam a instituição. A multifuncionalidade dos espaços físicos é uma característica ressaltada por pesquisadores/as que estudam os espaços e ambientes na Educação Infantil (CEPPI & ZINI, 2013; HORN, 2004).

Figura 6: Refeitório



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2018.

Martins e Gonçalves (2014) destacam que na Psicologia Ambiental, ao respeitar a finalidade dos espaços que incluem rituais coletivos promotores de convívio e interação, o/a sujeito/a afirma a apropriação desses espaços, por se identificar com seus rituais e sentir-se pertencente a tal grupo. De modo semelhante, as crianças utilizam o ambiente da Figura 7 no momento de lazer e recreação, em períodos de maré baixa.

É importante ressaltar que a UP Combu não possui construção limitante, como muros ou cercas, sendo totalmente integrada à comunidade. De um lado existem as casas de moradores/as e de outro, o campo de futebol utilizado pela comunidade e o posto de saúde.

Figura 7: Ambiente de recreação – Figura 8: Horta



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2018.

A horta, também suspensa por conta da maré alta, é mais um ambiente de aprendizagem. Há interação entre conhecimento científico, saberes da terra e da comunidade. As atividades são frequentes e vão desde o plantio até cuidados de manutenção. Semanalmente, os/as professores/as se revezam para atividades curriculares com as crianças.

Gabriela Fazzioni e Néborá Modler (2022) descrevem que os fundamentos da arquitetura e os conceitos de educação do campo, seus objetivos e importância na promoção de uma educação mais justa e alinhada às necessidades das comunidades camponesas, compreendidos em suas singularidades, propiciou o projeto arquitetônico “qualificado para a educação do campo, adequados a paisagem e irradiadores de atividades culturais e sociais, através dos quais sejam criados vínculos de pertencimento entre escola, família e comunidade” (FAZZIONI & MODLER, 2022, p. 398).

Sodré informa que “a Arquitetura e a Psicologia ambiental vêm discutindo a necessidade de o indivíduo ter uma melhor qualidade de vida, por meio das análises das relações usuário-ambiente, construído ou natural” (SODRÉ, 2005, p. 182).

E adiciona-se à condição aqui apresentada, para crianças da Educação Infantil do Campo, todo esse diálogo que pode corroborar os construtos identitários e fortalecer a identidade de lugar, afinal, tal qual apresentam Rosevane Arcaro e Teresinha Gonçalves (2012), o lugar tem um significado para o indivíduo, que o incorpora à própria identidade; e a identidade de lugar decorre da apropriação do espaço com o sentimento de posse, por uso habitual ou por identificação.

Considerações finais

A discussão sobre as crianças e a Educação Infantil do Campo tem se ampliado ao longo dos anos, como mencionado no decorrer deste artigo que objetivou refletir sobre como a arquitetura escolar pode potencializar as práticas cotidianas, a organização e o

uso dos espaços e ambientes de uma instituição de Educação Infantil do Campo, localizada em uma comunidade ribeirinha do município de Belém-PA.

Os dados produzidos no contexto de uma pesquisa de campo, do tipo exploratória, mostram que o projeto arquitetônico de uma escola, quando atende aos princípios e diretrizes da Educação Infantil do Campo, às necessidades das pessoas que habitam aquele território, às características geográficas, climáticas e socioculturais de cada localidade, pode ser promotor de experiências ricas e articuladas com a comunidade.

No caso da UP Combu, a arquitetura da escola dialoga com o fenômeno das águas, uma vez que a maré alta e a maré baixa integram a dinâmica da vida dos povos ribeirinhos e da floresta que habitam na Ilha do Combu, incidindo no calendário escolar e nas práticas cotidianas das crianças e docentes. Além disso, a floresta que contorna a escola e o clima úmido e quente que prevalece na região pedem espaços abertos e integrados à natureza, como mostram as fotografias do refeitório e da horta.

A arquitetura escolar deve estar à serviço do bem-estar das pessoas e da promoção de uma educação humanizada. Para tanto, é necessário que o desenho e a construção de projetos arquitetônicos para instituições de Educação Infantil do Campo sejam pautados na defesa da democracia, da participação, dos direitos das crianças, dos/das profissionais da educação e da comunidade, assim como comprometidos com a defesa da natureza, a sustentabilidade do planeta e as tradições e manifestações socioculturais das comunidades e/ou grupos humanos.

Para finalizar, reitera-se a necessidade da ampliação de estudos sobre as múltiplas interfaces entre a arquitetura escolar, a Educação Infantil do Campo e as práticas cotidianas. Essa é uma agenda importante para pesquisadores/as da área, pois as produções recentes nas áreas de Educação, Arquitetura e Urbanismo ainda mostram escassez de discussões sobre populações do campo.

Recebido em: 20/07/2023; Aprovado em: 29/10/2023.

Referências

ARCARO, Rosevane & GONÇALVES, Teresinha Maria. Identidade de lugar: um estudo sobre um grupo de moradores atingidos por barragens no município de Timbé do Sul, Santa Catarina. *RAEGA*, v. 25, 2012. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/raega.v25i0.28003>.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. *Oferta e Demanda de Educação Infantil no campo*. 1 ed. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BELÉM. *Lei nº 6083*, de 13 de novembro de 1997. Disponível em: <<https://pgm.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Legislacao-Meio-Ambiente-e-Urbanismo.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 abr. 2002. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília: SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil*. Encarte 1. Brasília: SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB Nº 2, de 2008. *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução Complementar*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 20*, de 11 de novembro de 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf> Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009b*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto Nº 7.352* de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 05 jul. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural*. Brasília, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. *Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política*. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 jul de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 02*, de 22 de dezembro de 2017. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 1998.

CAPES. *Ofício nº 6/2019-CGAP/DAV/CAPES*. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/ppgb/wp-content/uploads/sites/59/2019/08/Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa-006_019-Anexo-1.pdf>. Acesso em 05 jul. 2023.

CEPPI, Giulio & ZINI, Michele (Orgs.). *Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. 1 ed. Porto Alegre: Penso: 2013.

EDWARDS, Carolyn *et al.* *As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação*. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

ESCOLANO, Augustin & FRAGO, Antonio Vaino. *Currículo, espaço e subjetividade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Artmed, 1999.

- FAZZIONI, Gabriela Maria & MODLER, Néboraz Lazzarotto. Arquitetura escolar e educação no/ do campo: uma proposta para o município de Concórdia/SC. *Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade*, Pelotas, v. 6, n. 20, p. 386-401, 2022.
- FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. *A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense*. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.
- FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos & FERNANDES, Alexandre Santos. Criança ribeirinha com deficiência: acesso e acessibilidade na escola. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (Org). *Educação especial do campo: trilhas, perspectivas e renovação*. 1 ed. Belém: EDUEPA, 2021, p. 105-115.
- FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. *O protagonismo da criança do campo com deficiência na educação infantil*. Relatório de Pós-Doutorado - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- FONTELES, Lígia Feitosa. *Viramundo: arquitetura, educação e autonomia na ciranda infantil do acampamento Zé Maria do Tomé - MST*. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel Angel. *Qualidade em Educação Infantil*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-280.
- GONSALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. 2 ed. São Paulo: Alínea, 2001.
- HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KOWALTOWSKI, Doris Catharine Cornelie Knatz. *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. 1. ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- LADEIA, Délia de Oliveira; SANTANA, Marcia Lacerda Santos & ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. Estudos da Arquitetura escolar: espaços educativos e sua intencionalidade. In: SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi & MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi. *Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar* (Orgs.). Ponta Grossa - PR: Atena, 2021, v.3, p. 13-24.
- MARTINS, Rudnei Joaquim & GONÇALVES, Teresinha Maria. A apropriação do espaço na pré-escola segundo a Psicologia Ambiental. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 3, p. 622-631, 2014.
- MOREIRA, Ana Rosa Picanço & SOUZA, Tatiana Noronha de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da Psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 229-237, 2016.
- POJO, Eliana Campos & VILHENA, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da & MARTINS, Aracy Alves (Org.). *Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 135-148.
- POL, Enrique. La apropiación del espacio. In: IÑIGUEZ, Lupicínio & POL, Enrique (Org). *Monografías Psico/Socio/Ambientales: cognición, representación y apropiación del espacio*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, v. 9, 1996, p. 45-58.
- QEDU. *EMEIF de Educação do Campo Sebastião dos Santos Quaresma*. 2021. Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/15172392-emeif-de-educ-do-campo-sebastiao-dos-santos-quaresma>>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio & ZINI, Michele (Orgs.). *Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso: 2013, p. 122-135.

ROLIM, Inaiara Alves & ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. Arquitetura escolar: um olhar sobre a infraestrutura e as condições de funcionamento de uma escola do campo de Serra do Ramalho/BA. *Revista Velho Chico*, Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 1, p. 124-143, 2021.

SCHMIDT, Ivone Tambelli & MAGRO, Emerson. O gestor e a organização do Espaço Escolar. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro *et al* (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposição*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012, v. 3, p. 007257-8.

SILVA, Ana Paula Soares da & PASUCH, Jaqueline. *Orientações curriculares para a Educação Infantil do campo*. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7162-2-10-artigo-mec-orientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula/file>>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da & MARTINS, Aracy Alves. Introdução. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da & MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 13-22.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de educação infantil. *Estudos de Psicologia*, v. 10, n. 2, p. 181-189, 2005.

UCA. Unidades de Conservação Ambiental. *Área de Proteção Ambiental da Ilha do Combu*. Disponível em: <<https://uc.socioambiental.org/pt-br/arp/2969>>. Acesso em: 12 jul 2023.

ZABALZA, Miguel Angel. O desafio da qualidade. In: ZABALZA, Miguel Angel. *Qualidade em Educação Infantil*. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 31-38.

Alteridade e infância: *a brincadeira como modo de (re)existência na Educação Infantil do/no campo*

Otherness and childhood:
playing as a way of (re)existence in Rural Early Childhood Education

Alteridad e infancia:
el juego como forma de (re)existencia en la Educación Infantil del/en el campo

 **MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA***

Universidade do Estado da Bahia- DEDC I- Salvador – BA, Brasil.

 **ROMILSON MARTINS SIQUEIRA****

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

RESUMO: Este texto busca refletir sobre estudos e interseções entre a alteridade e a brincadeira da criança na Educação Infantil do campo; objetiva construir argumentos que esclareçam os processos de fortalecimento da identidade das crianças camponesas e suas formas de (re)existir em contextos e modos de vida/sociabilidade no/do campo; discorre sobre processos de subjetivação humana, a partir da dialética objetividade-subjetividade, alteridade e identidade, tratando ainda da brincadeira como dispositivo emancipatório e de liberdade na formação das crianças; por fim, reafirma a importância de considerarmos a criança do campo como *ser de luta*, num processo que vai se constituindo na relação com sua família camponesa e com a cultura e as pautas de luta do campo. Enquanto *ser de luta*, há de se atentar para processos como autonomia, protagonismo e participação, fundamentais para que as brincadeiras fortaleçam a alteridade dessas crianças.

* Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora da Universidade do Estado da Bahia. *E-mail:* <mtalmeida@uneb.br>.

** Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. *E-mail:* <romilsonmartinsiqueira@hotmail.com>.

Palavras-chave: Educação Infantil no campo. Brincadeira. Alteridade. (Re)existência. Identidade.

ABSTRACT: This text aims to reflect on studies and intersections between otherness and children's play in rural early childhood education. It also aims to build arguments that clarify the processes of strengthening the identity of peasant children and their ways of (re) existing in contexts and ways of life/sociability in/from the countryside. It discusses processes of human subjectivation based on the objectivity-subjectivity dialectic, otherness and identity, also dealing with playing as an emancipatory and liberating device in the upbringing of children. Finally, it reaffirms the importance of considering the rural child as a *fighting human being* in a process that is constituted in the relationship with their peasant family and with the culture and struggle agendas of the countryside. As a *fighting human being*, attention must be paid to processes such as autonomy, protagonism and participation, which are fundamental for the play to strengthen the otherness of these children.

Keywords: Rural Early Childhood Education. Play. Otherness. (Re) existence. Identity.

RESUMEN: Este texto busca reflexionar sobre los estudios y las intersecciones entre la alteridad y el juego infantil en la Educación Infantil del campo; pretende construir argumentos que esclarezcan los procesos de fortalecimiento de la identidad de la niñez campesina y sus formas de (re)existir en contextos y formas de vida/sociabilidad en/ del campo; analiza procesos de subjetivación humana, basados en la dialéctica objetividad-subjetividad, alteridad e identidad, abordando también el juego como dispositivo emancipatorio y de libertad en la formación de niños y niñas. Finalmente, reafirma la importancia de considerar a los/as niños/as campesinos/as como *seres de lucha*, en un proceso que se constituye en la relación con su familia campesina y con la cultura y agendas de lucha del campo. Como *seres de lucha*, hay que fijarse en procesos como la autonomía, protagonismo y participación, que son fundamentales para que los juegos fortalezcan la alteridad de estos/as niños/as.

Palabras clave: Educación Infantil en el campo. Juegos. Alteridad. (Re) existencia. Identidad.

O mundo das crianças: um pequeno no grande

Entende-se que “as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior” (BENJAMIN, 1984, p. 77). Nesse sentido, as formas de (re)existência das crianças na Educação Infantil do/no campo são atravessadas pelas condições concretas de vida, com seus marcadores sociais das diferenças, em particular, a questão de classe. Quem são as crianças do campo e como elas vivem suas condições concretas e objetivas de existência? Que desigualdades e assimetrias atravessam suas vidas em contextos de lutas por afirmação em territórios de disputas? Como a brincadeira pode contribuir para reafirmar suas identidades como crianças camponesas? Essas e outras questões nos permitem tratar do tema a partir da alteridade e da brincadeira. Nesse sentido, este texto tem como base teórico-metodológica a revisão da literatura nas áreas da Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância, Teoria Crítica e Psicologia Histórico Cultural. Por tratar de sujeitos/as e seus processos educativos na infância, o presente texto se justifica pela relevância das contribuições que o tema traz para a área da Educação Infantil.

A primeira parte do texto aborda a alteridade. Nela, buscaremos reafirmar a temática da infância e da criança com base em uma compreensão dialética de constituição da alteridade, tendo como perspectiva a relação entre objetividade-subjetividade. Buscamos compreender a constituição humana na relação entre o ‘eu, o outro, o nós’ em um duplo movimento, considerando aquilo que é ‘singular e universal’ na constituição do sujeito humano. Nesse contexto, trata ainda de elucidar aquilo que demarca as desigualdades humanas e sociais às quais crianças e adultos/as estão submetidas. Essa tensão dialética interroga o lugar da criança na relação com outras crianças e com adultos/as. Destacamos a importância de compreendermos as infâncias e crianças em sua condição plural, objetiva e subjetiva. O mundo/cultura delas não é um/uma outro/a em separado/a. É um/uma outro/a pequeno/a e simbólico/a em diálogo, confronto e (re)existência na cultura e na vida em geral. A brincadeira ajuda a criança nessa compreensão do mundo. Enquanto brincam, elas criam um mundo paralelo ao mundo adulto e, ao representar algumas situações que vivenciam em seu cotidiano, buscam compreender, por meio do faz de conta, o que não fica claro de forma imediata, mas apenas com uma explicação verbal.

A segunda parte do texto busca reafirmar o brincar como uma atividade do universo infantil, não porque seja exclusividade das crianças, mas pelo fato de ser uma atividade que precisa de criatividade, imaginação e liberdade, características que estão mais próximas do mundo infantil, em oposição ao mundo adulto, cuja dinâmica exige mais seriedade e rigidez no cumprimento de regras, horários e no estabelecimento de metas.

Ressaltamos que as culturas infantis são reestruturadas na interação das crianças e seus pares, na medida em que meninos e meninas acrescentam novos elementos às suas

brincadeiras por meio de gestos, cantigas e palavras que ampliam o repertório cultural transmitido a cada geração. Essa marca da oralidade nas brincadeiras cantadas pode ser observada com mais frequência no brincar das crianças que vivem no campo, onde as relações entre crianças e adultos/as são estabelecidas de forma mais direta. Podemos encontrar brincadeiras antigas sendo ensinadas pelo/a pai/mãe aos/as filhos/as, por exemplo, como forma de resistência aos jogos eletrônicos ou ao excesso de exposição ao celular, que muitas vezes ocupa grande parte do tempo ocioso de meninos e meninas quando não estão na escola.

O ato de brincar está presente nas ações dos seres humanos e dos outros animais desde a mais tenra idade, o que reforça sua importância para o desenvolvimento da criança, na medida em que o brincar fomenta a criatividade, a imaginação e favorece a sobrevivência do/da sujeito/a e a manutenção de sua cultura. Ao brincar, a criança se utiliza de símbolos, signos e significados transmitidos de uma geração para outra e integrados ao repertório de brincadeiras de meninos e meninas, independentemente de sua classe social e se residem na cidade ou no campo.

De acordo com Tizuko Kishimoto (1993), a análise das brincadeiras infantis pode ser feita a partir da concepção de criança vigente em cada período histórico, considerando que a educação a que os meninos e as meninas são submetidos/as e as relações que estabelecem com o seu contexto social permitem apreender o cotidiano infantil e a forma como adultos/as concebem as crianças e o seu brincar.

Liana Sodré (2002) ressalta que “o conceito de infância vem sendo alterado ao longo da evolução do homem e, aliado a isso, também vem sendo modificada a concepção do papel social desses primeiros anos de vida” (SODRÉ, 2002, p. 66). O conceito de infância vem sofrendo modificações ao longo da história da humanidade. Hoje compreendemos que se configura como construção histórica e social, permitindo reflexões que contribuem para entendermos o papel dos brinquedos e das brincadeiras na sociedade contemporânea.

A terceira parte do texto busca discutir a (re)existência na Educação Infantil do/no campo, considerando a importância de três aspectos: o cuidar, o educar e o existir. Essas três dimensões são perpassadas pelas *desigualdades sociais e pela luta do/no campo*, lugar em que as crianças e suas famílias enfrentam a afirmação de direitos e de identidade camponesa. Em quais contextos *as crianças vivem suas lutas*? O que as afirma como *crianças camponesas*? Para tratarmos dessas questões para além da disputa pela terra, devemos considerar a luta por direitos a educação, saúde, vida com dignidade. Portanto, é preciso falarmos de *direitos* e do lugar de constituição da identidade das crianças e seu *protagonismo social*. O que queremos discutir nessa parte do texto é a compreensão de que a luta camponesa não se faz e não se constitui na adultice. Ela é constituída e constituinte da vida dos/das camponeses/as em todas as temporalidades da vida. Há um *ser de luta* nas crianças que vai se fortalecendo historicamente no campo. A infância no/do campo é, desse modo, tempo social de luta que pode ser vivenciado pela criança por meio do repertório das brincadeiras de faz de conta que faz parte da rotina dos meninos e das meninas que vivem no campo.

Por fim, o texto pretende afirmar a importância da alteridade e da brincadeira como dispositivos que ajudam as crianças a se constituírem para a (re)existência, com seus modos simbólicos na infância: o confronto, a negociação, a contracultura, a subversão. Nesse contexto, elas não só reproduzem o mundo e a luta adulta. Elas produzem também um *mundo pequeno no grande*. É desse lugar que discutimos a brincadeira como um processo de fortalecimento da autonomia, da consciência e da liberdade nas crianças.

A questão da alteridade

O tema da alteridade pode ser compreendido como o reconhecimento de si na igualdade e na diferença em relação ao/à outro/a. É no encontro e na relação com o/a outro/a, com aquele/a diferente de mim, que me identifico, igualo-me e diferencio-me. Assim,

o encontro com um outro, portanto, entendido enquanto alteridade, é característico de toda e qualquer atividade humana, desde que mediada. Essa distinção se faz necessária porque Vygotski, ao falar sobre as relações sociais, destaca que estas podem ser tanto imediatas quanto mediadas. Se a característica das primeiras é o fato de se basearem nas formas instintivas do movimento e da ação expressiva (VYGOTSKI, 1987), as relações mediatizadas entre as pessoas fundam-se nos signos, os quais possibilitam a comunicação (ZANELLA, 2005, p. 102).

Portanto, é no campo do social que a alteridade se constitui em um duplo movimento: de fora para dentro e de dentro para fora. Do individual e do social. Lev Vygotski destaca que cada pessoa “é um agregado de relações sociais encarnado num indivíduo” (VIGOTSKI, 2000, p. 33). Assim, a brincadeira na infância contribui para instaurar esse processo de reconhecimento de si e do/da outro/a na criança. É justamente no ato da brincadeira que ela se coloca por inteira e transita entre o real e o imaginário. Nesse contexto, a relação com o/a outro/a, seja par igual ou par diferente, ajuda a criança a se colocar no mundo a partir daquilo que lhe constitui social e individualmente. Dessa forma, “é muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais” (VYGOTSKI, 1999, p. 315).

Relações alteritárias, por conseguinte, são relações que tensionam pressupostas essências, que movem os encontros com outros e movem o processo de vir a ser um outro. Relações que se efetivam no encontro com a diferença, sendo este encontro condição para o reconhecimento de si, de nossos próprios limites e possibilidades. E esse encontro, por sua vez, se apresenta como condição de transformação tanto de si como do outro, desde que cunhado sob a égide não do apagamento das diferenças ou de sua hierarquização, mas no reconhecimento do que do outro e com o outro posso transformar em mim. A assunção de relações alteritárias se funda, por conseguinte, em uma perspectiva ética, estética e política de reconhecimento do outro como ser humano de direitos, com conhecimentos, experiências e valores cunhados nas relações das quais fazemos parte e de cuja responsabilidade não podemos nos omitir (ZANELLA, 2013, p. 255).

Mas o que orienta as relações humanas no mundo? Se compreendermos a alteridade como um processo subjetivo e objetivo, temos de afirmar que as relações humanas se constituem *no e pelo trabalho, na e pela cultura*. O trabalho aqui é compreendido como categoria ontológica, como ação humana transformadora, deliberada, consciente, intencional. Em Vygotski (1996), essa noção passa a ser compreendida pela ideia de atividade: “o que move os significados e determina seu desenvolvimento é a cooperação entre consciências. O processo de alteridade da consciência” (VYGOTSKI, 1996, p. 187).

Os processos humanos só acontecem mediados pelo trabalho. É nele que o ser humano se confirma e se realiza enquanto ser humano. O trabalho, ação humana transformadora, é a essência do/da homem/mulher em seu processo de humanização. É atividade consciente, portanto, de objetivação humana, trabalho é atividade de reconhecimento da ação intencional, é um ato de autoprodução humana. Retomar essa tese num momento histórico do projeto burguês em que são exacerbadas as condições individuais e particulares dos/das sujeitos/as é condição imprescindível para se fortalecerem processos identitários. A brincadeira é também uma atividade humana, produto e produtora de cultura, que contribui para a construção de processos alteritários na infância.

Falamos da relação entre a alteridade na infância e a brincadeira implica reafirmarmos a importância de as crianças aprenderem a ser e a viver na relação com os/as outros/as. Vivemos hoje um tempo histórico em que as afirmações individuais se sobrepõem aos interesses coletivos e sociais. Nesse sentido, é necessário, na contraposição a uma sociedade marcada pelo individualismo, recolocar a criança como condição do gênero humano, fundamento que a diferencia das demais espécies. Enquanto gênero humano, encontra-se num dos fundamentos da igualdade:

o gênero de um ser é aquilo que este ser segundo sua “raiz” e “origem”, “princípio” comum a todas as determinações especiais de ser de seu ser: o universal que se mantém como o mesmo em todas as particularidades – a essência universal desse ser. Se o homem faz seu objeto o “gênero” de todo ser, a essência universal de todo ser pode tornar-se objetiva pra ele. Ele pode tomar cada ser como aquilo que é segundo sua essência (MARCUSE, 1972, p. 22).

Da mesma forma, é necessário que no interior da brincadeira haja espaço para a produção de experiências significativas, formativas e que expressem a possibilidade da sensibilidade humana. O brincar pode favorecer o exercício da razão e da autonomia na criança. Todavia, não há razão que se sustente sem diálogo e sem liberdade: “a liberdade que se contrapõe à autoridade tem, portanto, caráter público; somente assim ela penetra na dimensão concreta do ser social” (MARCUSE, 1972, p. 85). Isso se coloca no mundo da criança e no seu *modus operandi* de brincar, principalmente quando ela cria regras, negociações, ritos e transgressões.

A alteridade como processo de subjetivação humana está imbricada na história e na cultura. Em relação à história, segundo Christopher Lasch (1983), vivemos em um tempo

marcado pelo enfraquecimento do sentido do tempo histórico, caracterizado pela ausência do sentido de totalidade e de universalidade. O que caracteriza a marca desse tempo é negação do passado e a absoluta falta de perspectiva na projeção do futuro. Numa “sociedade que não tem futuro, faz sentido vivermos somente para o momento, fixarmos nossos olhos em nossos próprios ‘desempenhos particulares’, tornarmo-nos peritos em nossa própria decadência, cultivarmos uma ‘auto-atenção transcendental’” (LASCH, 1983, p. 26). Os processos de constituição da subjetividade não encontram outro lugar senão nas condições objetivas da sociedade.

Partindo do pressuposto de que “o conhecimento das condições materiais constitui, sem dúvida, a base da compreensão” (HORKHEIMER, 1990, p. 183) dos fenômenos sociais e culturais, o estudo da subjetividade e da alteridade revela que “teoria social é teoria histórica, e história é a esfera da possibilidade na esfera da necessidade” (MARCUSE, 1973, p. 14).

Desse processo resulta a compreensão da relação entre indivíduo e sociedade no campo da cultura e da produção humana. Estamos falando da condição de classe marcada por processos objetivos determinados materialmente. Se para alguns/umas autores/ autoras o marxismo foi a um tempo concebido como teoria que acentuava as análises sociais apenas pelo viés econômico, agora busca-se compreender que as condições de classe vão muito além do determinismo economicista e que o capitalismo é um *modo de produção e de sociabilidade*:

para compreender o problema por que uma sociedade funciona de uma maneira determinada, porque ela é estável ou se desagrega, torna-se necessário, portanto, conhecer a respectiva constituição psíquica dos homens nos diversos grupos sociais, saber como seu caráter se formou em conexão com todas as forças culturais da época (HORKHEIMER, 1990, p. 180).

Já em relação à cultura,

toda cultura é, assim, incluída na dinâmica histórica; suas esferas, portanto os hábitos, costumes, arte, religião e filosofia, em seu entrelaçamento, sempre constituem fatores dinâmicos na conservação ou na ruptura de uma determinada estrutura social. A própria cultura é, a cada momento isolado, um conjunto de forças na alteração das culturas (HORKHEIMER, 1990, p. 181).

A cultura expressa todo o conhecimento acumulado pelos seres humanos em seu processo de trabalho. Para Ernst Fischer,

sem trabalho – sem a experiência da utilização de instrumentos – o homem jamais poderia ter desenvolvido a linguagem como imitação da natureza e como sistema de signos representativos de atividades e objetos, isto é, como abstração.” (36) “O pensamento – isto é, a mente que pensa – é o resultado necessário do metabolismo mediatizado que é a relação do homem com a natureza (FISCHER, 2002, p. 43).

Falamos da subjetividade da criança é reafirmarmos a sua constituição humana, presente, viva e produtiva na história e nos modos como as culturas infantis vão se reproduzindo, mas acima de tudo, produzindo e confrontando o mundo adulto por meio da brincadeira. Dessa forma, cabe à brincadeira o lugar de produção de vivências que tragam o sentido da universalidade humana. Retomar o pressuposto de que o ser humano assim se constitui somente enquanto ser genérico consciente indica um caminho fértil para pensarmos a questão da brincadeira e da alteridade. Mas em que medida é possível retomarmos o tema da universalidade como princípio formativo no interior da brincadeira? Para responder a essa questão, é preciso um olhar atento sobre os processos de vida representados nas brincadeiras das crianças que vivem no campo, para percebermos até que ponto a condição de individuação de homens e mulheres está presente, de modo a assegurar a preservação da identidade de cada família representada pelas crianças enquanto brincam.

Nesse sentido, a brincadeira entre pares iguais ou pares diferentes deve oportunizar aos/as sujeitos/as colocarem-se frente aos fenômenos humanos e serem capazes de estranhamento. Logo, é preciso falar da subjetividade e sua relação com a objetividade. A brincadeira é também um espaço social no qual se defrontam diferentes sujeitos/as e seus interesses num espaço de produção das relações de poder, confrontação e negociação.

As culturas infantis e o lugar da brincadeira e da alteridade

Ao longo da história da humanidade, as crianças sempre foram concebidas como seres que necessitam de cuidados especiais. No entanto, o conceito de infância apresenta variações de acordo com a sociedade e o período histórico em que é analisado. Com a busca pela produtividade decorrente do processo de industrialização mundial, por volta do século XVIII, as crianças passaram a viver afastadas de seus/suas pais/mães, que não mais trabalhavam próximos às suas residências e passavam o dia inteiro nas fábricas. De acordo com Rita Pereira e Solange Souza (1998), desde o final do século XIX, adultos/as e crianças deixaram de se misturar, e a educação dos/das pequenos/as, que antes acontecia de forma difusa nos momentos de trabalho e lazer comuns a todos/as, independentemente da idade, passou a ser substituída pela escola:

a formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização de conhecimentos a serem adquiridos. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos, que se estende até os nossos dias, e que vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial (PEREIRA & SOUZA, 1998, p. 37).

Segundo Peter Stearns (2006), enquanto uma nova concepção de infância começava a ser elaborada na sociedade ocidental nos séculos XVIII e XIX, uma série de mudanças afetava as crianças em outras partes do mundo, como o ingresso precoce no mercado de

trabalho, a disseminação de doenças e o aumento das taxas de mortalidade infantil. Nessa perspectiva, fica evidente que o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças e nem garantia de direitos a meninos e meninas, independentemente de sua classe social ou de residência na cidade ou no campo – corresponde apenas à consciência das particularidades infantis que distinguem crianças de adultos/as.

No Brasil, os estudos e os noticiários em relação à infância têm fornecido mais informações sobre as condições sociais das nossas crianças, sobre sua condição de criança sem infância e “pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontra inserida” (QUINTEIRO, 2005, p. 22). Com relação à infância das crianças do campo, apesar de o nosso país contar com um número significativo de famílias que vivem em áreas rurais, muitos estudos e pesquisas que tratam da Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento das crianças priorizam o cotidiano de crianças da zona urbana, como se todas as crianças brasileiras habitassem os espaços das grandes cidades, reforçando um olhar preconceituoso sobre as que vivem no campo – de acordo com Jaqueline Pasuch e Tânia Santo, “percebido como um lugar atrasado, desorganizado e com poucas potencialidades, o campo era visto como uma oposição ao urbano, este último entendido como espaço de desenvolvimento, moderno” (PASUCH & SANTO, 2012, p. 112).

Assim, faz-se necessário conhecermos o universo infantil de meninos e meninas que nasceram no campo ou passaram a viver em áreas rurais e estão (re)construindo suas histórias de vida, seus aprendizados e suas brincadeiras. Essas crianças constroem uma relação diferente com o espaço físico e social, possibilitada por meio das experiências diretas com os animais, as plantas, a terra, os rios e os lagos.

Nos grandes centros urbanos, a oferta de uma Educação Infantil de qualidade, considerando-se o espaço físico adequado para oferecer educação e cuidado para crianças de zero a cinco anos com profissionais qualificados/as, ainda não é prioridade por parte das políticas públicas. Essa realidade no campo não é diferente, levando-se em conta que o investimento na oferta da Educação Infantil nas áreas rurais nem sempre contempla as demandas locais, o que dificulta o acesso às escolas. Essa é a política que faz com que muitas crianças tenham de enfrentar muitas horas nas estradas até chegarem nas escolas. Em relação às expectativas que as famílias camponesas constroem sobre a escola infantil, Maria Isabel Rocha (2013) ressalta que

o desejo das famílias é que a escola não somente prepare para uma vida futura, mas que ela mesma, no tempo atual, seja um espaço de produção de vidas dignas. Cabendo, ao (a) professor (a) que trabalha nas instituições de Educação Infantil do/no campo, desenvolver uma prática pedagógica que considere as realidades e especificidades das crianças e de suas famílias, considerando-se que nesses espaços podem ser encontradas crianças provenientes de comunidades quilombolas, ribeirinhas, pantaneiras, assentadas, dentre outras categorias que compõem o cenário rural brasileiro (ROCHA, 2013, p. 11).

Apesar da situação de vulnerabilidade à qual é submetido um grande número de crianças que vivem no campo, estudos na área da sociologia julgam possível que sejam consideradas protagonistas de sua história de vida. Manuel Sarmiento (2004) avalia que ainda existem possibilidades de as crianças serem sujeitos/as sociais, apesar das condições de vida adversas de muitas delas. Segundo o autor, ainda não foram retiradas das crianças suas identidades culturais e autonomia, já que “a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social com características próprias” (SARMENTO, 2004, p. 19).

Integradas pelos jogos e pelas brincadeiras infantis, as culturas das diferentes infâncias se estruturam em torno de quatro eixos: a interatividade (considerando-se que as crianças aprendem na interação com o/a outro/a – criança ou adulto/a); a ludicidade (considerada uma marca da infância que acompanha as crianças durante seu processo de desenvolvimento e nas suas relações sociais); a fantasia do real ou faz de conta (que possibilita à criança a aceitação de fatos incompreensíveis do seu cotidiano); e a reiteração (compreendida como a capacidade de transitar entre o passado, o presente e o futuro, por meio da imaginação no contato com seus pares). E isso a criança faz por meio das brincadeiras (SARMENTO, 2004).

Os estudos da Sociologia da Infância, estruturados a partir da década de 1990, têm trazido valiosas contribuições para a compreensão das culturas infantis, na medida em que investigam situações vivenciadas pelas crianças, tendo elas próprias como interlocutoras, possibilitando uma análise mais apurada de fatos que trazem consequências diferenciadas do ponto de vista adulto, evitando uma postura adultocêntrica a respeito do mundo infantil:

a sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (SARMENTO, 2005, p. 363).

Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância procura dar voz às crianças e considerá-las como atores/atrizes sociais que constroem sua história e têm uma forma específica de ver e analisar o mundo. Como categoria geracional, a infância deve ser constituída de direitos para que as crianças possam se posicionar sobre temáticas que lhes interessem e que fazem parte do seu cotidiano. Além disso,

o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas dinâmicas e sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO & PINTO, 1997, p. 25).

E como pensar essa questão em contexto brasileiro? Como afirma Mary Del Priore (2002), o destino das crianças brasileiras é bastante variado: “há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas” (DEL PRIORE, 2002). Acreditamos na reivindicação por uma educação de qualidade e por melhores condições de vida para todas as crianças, independentemente de raça, credo religioso, gênero ou classe social. Segundo Sônia Kramer,

em contextos em que não há garantias de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender (KRAMER, 2006, p. 19).

De acordo com Márcia Tereza Fonseca Almeida e Liana Gonçalves Pontes Sodré (2013), o processo de industrialização privou os adultos de brincar, atividade que antes integrava pais e filhos, quando os adultos tinham tempo livre para brincar com as crianças. Junto com o progresso, a industrialização impôs um novo modelo de sociedade em que brincar era coisa de criança e não cabia mais no mundo ‘produtivo’ dos adultos. Entretanto, nesse contexto histórico, da mesma forma que ocorre na atualidade, nem todas as crianças tinham direito de brincar, considerando-se que os meninos e meninas pobres também eram exploradas pelo trabalho realizado nas fábricas. Pois como afirma Heywood (2004, p. 161), “o menino sufocado ao subir dentro de uma chaminé ou a pequena mão trabalhando na fábrica, ao compasso incessante de uma máquina, tornaram-se imagens representativas da Revolução Industrial.

Corroborando, Tizuko Kishimoto ressalta que:

antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, nossa cultura parece ter designado como “brincar” uma atividade que se opõe a “trabalhar”, caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição (KISHIMOTO, 2002, p. 21).

Todas as crianças brincam, em toda parte do mundo, independentemente do credo religioso ou da classe social. Mas a condição de vida de muitos meninos e muitas meninas das camadas menos favorecidas da sociedade interfere no tempo de duração das brincadeiras. Desde cedo, precisam assumir funções de adultos/as, e o brincar nem sempre é estimulado e compreendido por pais, mães e adultos/as da sua convivência direta.

De acordo com Walter Benjamin (2004), com o advento da sociedade industrial no final do século XVIII e início do século XIX, quando predominava a produção de bens em grande escala, o brincar modificou-se: tornou-se segmentado e passou a fazer parte especificamente da vida das crianças, ao mesmo tempo em que se tornou didatizado,

entrando na escola com objetivos educacionais. Esses fenômenos foram acompanhados do surgimento do brinquedo industrializado, que separou pais/mães e filhos/as da tarefa prazerosa de construir brinquedos artesanais, utilizados por ambos/as nos momentos livres e que se tornaram então cada vez mais escassos.

O aumento da violência urbana, a falta de espaço e segurança nas ruas das cidades têm transformado o brincar em uma atividade solitária, que acontece muito mais em função do apelo dos brinquedos impulsionados pela mídia do que pela motivação intrínseca proporcionada pelo ato de brincar. Gilles Brougère (2004) considera o brincar como o ponto central da infância e faz uma análise dos brinquedos utilizados pelas crianças na contemporaneidade. Ele enfatiza que as brincadeiras e os brinquedos tradicionais vêm caindo em desuso, sendo substituídos pelos brinquedos industrializados e eletrônicos – que muitas vezes transformam a brincadeira em uma atividade solitária, tendo em vista que muitos brinquedos são feitos para que a criança brinque sem a necessidade de parceiros/as, além de limitarem a criatividade e o imaginário da criança, ampliados e enriquecidos por meio do mundo de faz de conta.

Hoje vivemos um paradoxo provocado pelo excesso de brinquedos produzidos pela indústria e oferecidos às crianças (de classes média e alta, cujo poder aquisitivo das famílias lhes permite conviver com uma quantidade exagerada de brinquedos) e o tempo cada vez mais reduzido que elas têm para brincar, em casa ou na escola. Ao mesmo tempo, as crianças das camadas menos favorecidas da sociedade não têm assegurado o seu direito de ser criança, pois para a maioria delas não são proporcionados lazer, educação e saúde; por conta de suas condições de vida, são obrigadas a assumir funções de adulto/a muito cedo, sendo muitas vezes vítimas da exploração sexual e do trabalho infantil. Dessa forma, podemos afirmar que em pleno século XXI também convivemos com a diversidade de infância e de crianças, que sofre variações a depender (entre outros fatores) da classe social à qual a criança pertence.

Como afirmou Marshall Berman, o ser humano moderno vive sob o “redemoinho de permanente mudança e renovação, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia” (BERMAN, 1986, p. 15). A partir dessa análise, podemos dizer que estamos vivendo em um mundo de muitos brinquedos e menos brincadeiras; mais solidão da criança do que momentos de acolhida; numa cultura mais competitiva do que cooperativa, uma cultura lúdica violenta, impassível, indiferente, de medo. Uma cultura em crise entre aquilo que não mais se adequa às atuais gerações e inúmeras dúvidas sobre o que se coloca nesse lugar. Se para Berman (1986) ser moderno/a é vivermos em uma sociedade que promete, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor, mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos e tudo o que somos, de que maneira podemos refletir sobre a infância moderna, considerando as reais necessidades das crianças que vivem no campo?

Cabe agora a este ensaio destacar as perspectivas que ainda fazem da brincadeira um espaço de contraforça ou contra-hegemonia no cenário que se projeta com a sociedade burguesa, tendo em vista que brincar é também um ato de resistência ao que está posto – é um modo de mostrar que, apesar da adversidade imposta pelas questões sociais, a criança ainda brinca independentemente da autorização do mundo adulto. O que nos permite apontar essa tese é a compreensão de que a brincadeira pode se constituir como espaço de constituição de significados, referências e possibilidades de enfrentamento aos valores externos. Somente como espaço de resistência é que a brincadeira pode restaurar o sentido da alteridade em nome dos processos mais autônomos e emancipatórios.

Notas conclusivas pela (re)existência na educação do campo: por uma brincadeira livre, autônoma e emancipatória

Retomemos as proposições iniciais deste texto. Quando falamos da educação no campo, estamos falando das desigualdades sociais e da luta por direitos do/no campo que atravessam a vida das crianças camponesas. A história do campo é marcada por uma disputa por direitos. Nesse sentido, qual é o lugar das crianças e suas famílias na afirmação de direitos e da identidade camponesa? Quais os contextos em que *as crianças vivem suas lutas*? O que as define como crianças camponesas? Para responder a essas questões, é importante considerar dois aspectos: a) as crianças camponesas em contextos de luta e seu protagonismo social por direitos; b) as brincadeiras como dispositivos emancipatórios das crianças do campo.

Em relação ao primeiro aspecto, é preciso compreendermos que a presença da criança no campo a constitui, também, como sujeita de luta por direitos. Na relação com suas famílias, com as comunidades de agricultores/as, vivenciando a cultura do campo, a criança vai construindo o *ethos* da vida e suas contradições. Portanto, se por um lado é preciso compreender a luta camponesa como um movimento ou uma pedagogia da resistência, ou seja, como movimento social que cumpre um importante papel na redefinição das questões sociais, por outro, é preciso que essa luta seja marcada por estratégias de contra-hegemonia ao Estado. É na organização da Sociedade Civil que movimentos sociais construirão suas propostas de compreensão, ação e intervenção na realidade, o que implica um intenso processo de redefinição do espaço público como arena de disputa por diferentes projetos.

Nesse embate, a relação entre Estado e Sociedade Civil é tensa e conflituosa, uma vez que o que está em causa são as dimensões do poder que perpassam essas relações. Nela evidencia-se uma prática instrumental, com a qual o próprio Estado vem operando, no sentido de fazer dos organismos sociais legitimadores de suas políticas, bem como parceiros em sua implementação.

Se retomarmos o pressuposto de Benjamim (1984), de que “o mundo da criança é um pequeno no grande”, então não é possível apreender as crianças deslocadas ou ausentes da luta *no e pelo* campo. O que se quer demarcar aqui é a questão dos direitos e da cidadania e suas interfaces com a infância no/do campo:

isso significa dizer que os direitos estão inscritos na dinâmica cultural e simbólica da sociedade. Determinam-se nesse ponto de intersecção entre a legalidade e a cultura, a norma e as tradições, a experiência e o imaginário, circunscrevendo o modo como os dramas da existência são apreendidos, problematizados e julgados nas suas exigências de equidade e justiça (TELLES, 2001, p. 59).

O século XXI tem se constituído na tentativa de ampliar e universalizar os direitos de cidadania, num plano em que a igualdade não se coloca como condição prioritária, já que não se discutem as mudanças nas estruturas sociais. Assim, “numa sociedade que não foi submetida à revolução igualitária, a incivilidade cotidiana opera como uma espécie de curto-circuito entre a igualdade prometida pela lei e os códigos que ordenam a experiência que os indivíduos fazem da sociedade” (TELLES, 2001, p. 79). Nesse sentido,

o problema aqui não é a existência de uma noção de justiça pensada nos termos das reciprocidades morais, mesmo porque esse é o substrato de toda a reivindicação por igualdade e justiça. O problema *está nas dificuldades* de investir a esperança de justiça na esfera mundana das leis e traduzi-las na linguagem pública dos direitos, enquanto exigência coletiva que cobra da sociedade suas responsabilidades nas circunstâncias que afetam suas vidas (TELLES, 2001, p. 86).

No tema da infância, a questão do direito e da cidadania aparece como resultado do esforço empreendido pelos segmentos em defesa da criança e do/da adolescente, num plano em que se articulam as políticas locais, nacionais e internacionais. Em relação ao direito, havemos de atentar para o fato de que

qualquer que seja a concepção do direito adotada, cabe questionarmo-nos sobre o próprio fundamento do direito, da sua força vinculativa e titularidade. Decorre da própria natureza das coisas, que impõe exigências objetivas de justiça, ou da deliberação humana? Qual a validade/legitimidade das normas jurídicas? Formal – assente na regularidade do processo vigente – social – dependente da sua eficácia social – ou ética – repousando na conformidade com os valores fundamentais do Direito? (MARTINS, 1996, p. 6).

Da mesma forma, entende-se cidadania “como uma categoria histórica, socialmente variável e extremamente dinâmica, na medida em que a geração de direitos é uma constante na sociedade” (SANTOS, 1999 p. 8). No que diz respeito aos Direitos Sociais no Brasil, é preciso destacar a década de 1980 como importante marco no processo de constituição e organização dos movimentos sociais. O processo de redemocratização do país constituiu-se importante cenário no qual essas inovações sociais ganharam terreno. Da mesma forma, só é possível pensar na materialização efetiva dessas reivindicações e

proposições se tomarmos como referência que a *vida social* não se descola da *vida política*. É nessa última que a esfera da vida social tem sentido e significado. Portanto, precisamos compreender de fato o que expressam as concepções e proposições dos movimentos sociais sobre atuação e intervenção política e como espaço de vivência da experiência pública e democrática.

Em estudo intitulado *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades contemporâneas*, Alberto Melucci salienta que “os movimentos contemporâneos são profetas do presente. Não têm a força dos aparatos, mas a força da palavra. Anunciam a mudança possível, não para o futuro distante, mas para o presente da nossa vida” (MELUCCI, 2001, p. 21). Nesse sentido, a força da palavra representa poder de argumentação, questionamento, proposição e intervenção, pois a identidade coletiva desses movimentos é constituída na luta. Desse modo, “hoje é necessário identificar o campo de conflitos a nível de sistema e explicar como certos grupos sociais interferem neste campo” (MELUCCI, 2001, p. 23).

Compreendemos, portanto, que nenhuma ação dos movimentos sociais pode prescindir daquilo que constitui sua especificidade de atuação no campo político e social, bem como da sua necessária condição de autonomia no agir social. São esses fundamentos que redefinem o papel social dos movimentos contemporâneos. Assim, é preciso entender que “um movimento social não é a resposta a uma crise, mas a expressão de um conflito” (MELUCCI, 2001 p. 33). O movimento social trabalha a partir de sua ação coletiva orientada pelas dimensões da solidariedade, da tensão, de um conflito e da ruptura com os padrões sociais constituídos socialmente. Melucci caracteriza os movimentos sociais numa perspectiva

interativa e compartilhada que vários indivíduos produzem acerca das orientações da ação e campo de oportunidades e de vínculos no qual ela se coloca: interativa e compartilhada significa construída e negociada através de um processo repetido de ativação das relações que ligam os atores (MELUCCI, 2001, p. 69).

Tomando essas definições como indicadores de análise dos movimentos sociais, compreendemos como essas características têm se configurado no campo de estudos e intervenções sociais sobre a infância e a criança. Para Benedito Santos,

o movimento pelos direitos da criança nasce de uma ruptura com a tradição de assistência à infância, ou seja, de um conjunto de ações que são desenvolvidas em favor das crianças desde o século XVI. Aqui, o princípio básico é que a criança tem o direito de ser criança (SANTOS, 1999, p. 21).

Da mesma maneira, temos de retomar o que já sinalizamos nesta discussão: é preciso resgatar o protagonismo das crianças do campo em contextos de luta, dela e de suas famílias. É preciso fazê-lo considerando esse protagonismo como um processo social. Para Romilson Siqueira,

nenhuma concepção de infância ou de criança pode ser afirmada por um protagonismo que exacerba a sua figura. Que se garanta a elas determinadas oportunidades de expressão, de decisão e de participação não se discute. A problemática que se levanta é que a afirmação da ação centrada na criança, portanto, no indivíduo, não produz aquilo que Gonh (2005) considera ser fundamental para que os sujeitos se constituam, de fato, como atores sociais: o fortalecimento da identidade e do reconhecimento de si, a fim de ultrapassar as ações de desempenho individual e grupal (SIQUEIRA, 2011, p. 180).

Angel Gaitán define o protagonismo infantil como

o processo social mediante o qual se pretende que meninos, meninas e adolescentes desempenhem o papel principal em seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade, para alcançar a realização plena de seus direitos, atendendo ao seu melhor interesse (GAITÁN, 1997, p. 85).

Se por um lado é importante o resgate do protagonismo das crianças do/no campo, por outro, devemos atentar para o alerta de Alejandro Cussiánovich e Ana Márquez (2002) sobre o fato de que o discurso acerca da participação ativa dos/das sujeitos evoca diretamente a democracia e a cidadania. Embora participação, democracia e cidadania não sejam sinônimos, são conceitos e realidades que não podem ser separadas:

de um modo geral, os poderes somente toleram formas de participação decorativa, passiva, sem iniciativa própria, e que não afetem interesses, instituições nem estruturas do poder estabelecido (COUTINHO, 2013, p. 221).

Mais do que uma posição figurativa das crianças do/no campo nas lutas sociais, destacamos aqui seu papel protagônico como forma de compreender que a consciência de classe se faz todo dia, pela tomada de consciência daquilo que as crianças vivem junto de suas famílias e das lutas que travam cotidianamente para (re)existirem. A criança do campo é, portanto, um *ser de luta* em sua máxima potência.

O outro aspecto a ser reafirmado diz respeito a brincadeiras como dispositivos emancipatórios das crianças do campo, como indicado anteriormente, mesmo que as determinações econômicas fortaleçam um processo que desvaloriza e nega o passado, acentua a crise cultural e não consegue projetar perspectivas para o futuro. Por se constituírem um espaço mais coletivo, com atividades que envolvem menos elementos estruturados, pela riqueza que os materiais da natureza podem oferecer para o ato da brincadeira e por ser espaço de sociabilidade e cultura, as brincadeiras no campo podem ajudar as crianças a desvelar as consequências desse tempo histórico marcado pelo imperativo do *ter* em contraposição ao *ser*.

Destarte, a brincadeira pode e deve ampliar os processos formativos com vistas ao esclarecimento e à emancipação, fundamentos necessários para a compreensão da infância como tempo social da vida e do reconhecimento da criança como sujeita desse processo histórico. Como dispositivo emancipatório, as brincadeiras no campo podem e

devem permitir que as crianças fantasiem o real e o ressignifiquem para a compreensão da luta e da autonomia. Nesse caso, há uma estética¹ e uma poética do brincar no campo que encaminham para a forma e o conteúdo da brincadeira. Assim, “a forma estética não se opõe ao conteúdo, nem mesmo dialecticamente [...] a forma torna-se conteúdo e vice-versa” (MARCUSE, 1977, p. 50). Em sua afirmação estética, a brincadeira se revela em sua tendência política, pois é objetivada, constituída a partir de uma linguagem libertadora. Como produção humana e social, a brincadeira traduz aquilo que os indivíduos constroem nas suas relações com os/as outros/as, mediados pela cultura, num intenso processo de associação, circulação e socialização das experiências e ideias.

Outra função importante desempenhada pela brincadeira em sua expressão poética é a possibilidade de transcendência entre o *eu* e o *real*, numa perspectiva de *vir a ser*. Há na poética da infância o elemento da utopia, da esperança. Ou seja, a brincadeira possibilita que a criança “torne-se capaz de conhecer e mudar o mundo” (FISCHER, 2002 p. 20). A mediação entre o *eu* e o *real* são, para Fischer (2002), condições para que se possa apreender a subjetividade e a objetividade presentes na vida e expressas pelos/as sujeitos/as.

Não obstante, é impossível recolocarmos a brincadeira como dispositivo emancipatório sem considerá-la como potência para autonomia, liberdade, autoridade, razão, condição genérica e universalidade humana. A brincadeira deve se constituir como núcleo de contraforça à hegemonia do sistema capitalista.

O que caracteriza a construção da subjetividade humana é o modo particular de ser e viver de cada sujeito/a em seu processo de socialização. Na relação com a natureza, com o trabalho e com outras pessoas, os/as sujeitos/as se humanizam e constroem suas identidades. Esse é o espaço fecundo daquilo que denominamos como *público* e que nos remete à necessidade de compreendermos a vida, as relações humanas, a construção de projetos sociais, enfim, o espaço da expressão política. É desse lugar político e emancipatório que entendemos que as brincadeiras das crianças no/do campo são dispositivos emancipatórios que as ajudam a encontrar o seu pequeno mundo no grande.

Recebido em: 02/08/2023; Aprovado em: 10/10/2023.

Notas

- 1 “A estética é e não pode deixar de ser filosofia; melhor, só pode salvar-se na sua autonomia – sem reduzir-se a crítica, ou a poética – sob condição de apresentar-se como indagação puramente filosófica, isto é, como reflexão que se constrói sobre a experiência estética e, por isso, não se confunde com ela. Em primeiro lugar, não é pensável colocar a estética entre a filosofia, de um lado, e a história da arte, do outro” (PAREYSON, 1997, p. 4).

Referências

- ALMEIDA Márcia Tereza Fonseca & SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. As crianças e o brincar como estratégia de apropriação da cultura humana. In: X Colóquio do Museu Pedagógico. Anais... v. 10, n. 1, 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar – a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43.) 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- COUTINHO, Angela Scalabrim. Ação social e participação no contexto da creche. *Educativa*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 217-228, jul./dez., 2013.
- CUSSIÁNOVICH, Alejandro & MÁRQUEZ, Ana. *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Trad.: Sérgio Cataldi. Rio de Janeiro: Walprint, 2002.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). Apresentação. In: *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2002.
- GAITÁN, Angel. Protagonismo infantil. In: GAITÁN, Angel. *La participación de niños y adolescentes em el contexto de la Convención sobre lo derechos de niño: visiones y prespectivas*. Bogotá: Actas del Seminario, 1997.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artes médicas, 2004.
- HORKHEIMER, Max. *Teoria crítica: uma documentação*. Tradução Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko Morshida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morshida (Org.). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanet; PAGEL, Sandra Denise & NASCIMENTO, Auricélia R. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Trad.: Ernani Pavanelli. Rio de Janeiro: Imago Ltda, 1983.
- MARCUSE, Herbert. Novas fontes para a fundamentação do materialismo histórico. In: MARCUSE, Herbert. *Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Trad.: Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad.: Giasone Rebuá. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MARCUSE, Herbert. *A dimensão estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MARTINS, Paula Cristina. Elementos para uma reflexão em torno dos Direitos da criança. In: *Seminário Internacional sobre Infância – PUC Rio de Janeiro*, 1996. Rio de Janeiro, 1996.

- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PASUCH, Jaqueline & SANTO, Tânia Mara Dornelas dos. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes & SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel F. Pereira. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma Cultura da Infância: metodologia de Pesquisa com crianças*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ROCHA, Maria Isabel Antunes. Prefácio. In: *Infâncias do Campo*. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica: Belo Horizonte, 2013.
- SANTOS, Benedito Rodrigues dos. A cidadania regulada de crianças e adolescentes. *Revista Estudos*, Goiânia, v. 26, n.1, jan/mar., 1999.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO Manuel Jacinto (Coord.). *As crianças contextos e identidades*. Universidade do Minho, 1997.
- SIQUEIRA, Romilson Martins. *Por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, 2011.
- SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. *Educação & Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n. 17, jan./jun., 2002.
- STEARNS, Peter N. *A Infância*. São Paulo: Contexto, 2006.
- TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. In: *Educação & Sociedade*, XXI (71), Campinas: Papirus, 2000, p. 23-44.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Científico-Técnica, 1987.
- VYGOTSKI, Lev. Semionovitch. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ZANELLA, Andreia Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia & Sociedade*; v. 17, n. 2, p. 99-104; maio/ago., 2005.
- ZANELLA, Adreia Vieira. Subjetividade, alteridade, educação infantil: problematizações à luz da teoria histórico-cultural. *Educativa*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 245-258, jul./dez., 2013.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ ESPAÇO ABERTO



Formação e valorização de funcionários/as da educação básica pública:

como enfrentar desafios já conhecidos, porém não superados?

Training and appreciation of public basic education employees:

how to face challenges that are already known but not overcome?

Capacitación y valorización de empleados/as de la Educación Básica pública:

conocen, pero no se superan?

📧 **CLAUDECIR DOS SANTOS***

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó – SC, Brasil.

📧 **JÉSSICA LUANA CASAGRANDE****

Prefeitura Municipal de Quilombo, Quilombo – SC, Brasil.

RESUMO: Este artigo trata da formação e da valorização de funcionários/as da educação básica pública sob o olhar das políticas educacionais, problematizando a questão: como enfrentar desafios já conhecidos, porém não superados? Buscou-se discutir sobre a formação e a valorização docente, a partir da análise das metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação – PNE, em três seções temáticas que abordam as políticas educacionais a partir de 1990 e os desafios da formação e da valorização docente; as metas do PNE (2014-2024); e o enfrentamento de desafios não superados. O artigo sinaliza três situações que podem e merecem ser observadas pelos/as profissionais da educação e a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação. Políticas Educacionais. Formação docente.

* Doutor em Filosofia. Professor no Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Filosofia e Sociedade. *E-mail:* <claudedir.santos@uffs.edu.br>.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Rede Municipal de Quilombo – SC. *E-mail:* <jessicaluanacasagrande@gmail.com>.

ABSTRACT: This article deals with the training and appreciation of public basic education employees from the perspective of educational policies and it problematizes the following issue: how to face challenges that are already known but not overcome? This paper discusses teacher training and appreciation based on the analysis of goals 15, 16, 17 and 18 of the National Education Plan – PNE – in three thematic sections that address educational policies from 1990 onwards and the challenges of teacher training and appreciation; the PNE goals (2014-2024); and the facing of challenges that are not overcome. The article highlights three situations that can and must be observed by education professionals and the Brazilian society.

Keywords: Education. Educational Policies. Teacher training.

RESUMEN: Este artículo trata sobre la formación y valorización de los/as empleados/as de la Educación Básica pública desde la perspectiva de las políticas educativas, problematizando la pregunta: ¿Cómo hacer frente a retos que ya se conocen, pero no se superan? Buscamos discutir la formación y la valoración docente, a partir del análisis de las metas 15, 16, 17 y 18 del Plan Nacional de Educación – PNE, en tres apartados temáticos que abordan las políticas educativas desde 1990 y los desafíos de la formación y la valoración docente; las metas del PNE (2014-2024); y enfrentar retos no resueltos. El artículo destaca tres situaciones que pueden y merecen ser observadas por los profesionales de la educación y la sociedad brasileña.

Palabras clave: Educación. Políticas educativas. Formación docente.

Introdução

Ao abordar a temática da valorização de funcionários/as da educação básica pública, buscamos discutir a materialização das políticas e os desafios presentes na consolidação da profissão docente. Definimos, portanto, a importância de compreendermos a indissociabilidade entre a formação e a valorização docente como eixos fundamentais para discutir a profissão e, conseqüentemente, seus rumos diante de perspectivas e preocupações atreladas à educação.

Almeja-se problematizar questões que envolvem as políticas educacionais brasileiras direcionadas à profissão docente e, mais especificamente, às políticas educacionais

que emergiram na década de 1990. A partir desse recorte temporal, busca-se identificar e compreender os discursos sobre a temática da profissão docente, bem como os diferentes interesses que se fazem presentes e incidem sobre a docência. Insere-se também no debate a avaliação do cumprimento das metas da formação e da valorização docente e seus indicativos presentes no Plano Nacional de Educação – PNE.

Retomar essas políticas possibilita observar como as questões voltadas à formação docente foram e estão sendo debatidas paralelamente à valorização da carreira profissional. No mesmo sentido, abordar o PNE permite uma amarração das concepções de formação e valorização docentes na atualidade, considerando a vigência do Plano no período 2014-2024. Nesse contexto de análises e interpretações, destacamos a necessidade da construção das políticas de Estado, para além das políticas de governo, principalmente por visualizarmos, não raras vezes, a descontinuidade dos programas que são importantes para a área.

O recorte feito neste artigo é fruto de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas Educacionais. Em relação ao aspecto metodológico, se baseia em uma pesquisa qualitativa, que se caracterizou como bibliográfica e documental, no que diz respeito aos procedimentos. Bibliográfica por utilizar um conjunto de trabalhos realizados a partir dessa temática e documental pelo estudo realizado a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024), em particular das metas 15, 16, 17 e 18. Além disso, a pesquisa analisou igualmente documentos oriundos do monitoramento das metas, disponível no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e no Painel de Indicadores Educacionais das metas. Nos concentramos nessas metas, mas a pesquisa da qual ela é fruto analisou os Planos Estaduais de Educação – PEE dos 27 entes federados, portanto, as reflexões aqui expressas mantêm um diálogo com as ações dos estados.

O artigo está estruturado em três seções temáticas: a primeira aborda as políticas de formação e valorização docentes a partir da década de 1990 e o cumprimento das metas do PNE (2014-2024); a segunda trata das metas do PNE (2014-2024) voltadas à formação e à valorização docente; e a terceira seção problematiza a questão de como enfrentar desafios já conhecidos, mas não superados – nessa seção discute-se sobre três situações que exemplificam a presença de tais desafios conhecidos, refletindo realidades que precisam ser reinterpretadas à luz das demandas e das possibilidades atuais para solucionar problemas.

Ao longo dessas seções construímos um diálogo entrelaçando os dados coletados no monitoramento das metas do PNE e as políticas e programas voltados à formação e valorização da profissão docente. Nas considerações finais, partindo das problematizações realizadas acerca do processo de profissionalização docente,¹ ressalta-se a importância da percepção das mudanças na área da educação, uma vez que elas dependem “das condições sociais, valorativas históricas que contornam seu exercício” (CUNHA, 1999, p. 144). Tais condições continuam aquém dos impasses sobre a valorização docente. Portanto, tanto os desafios quanto às condições mencionadas merecem uma contínua e atualizada interpretação crítica-reflexiva. É essa a tarefa que este artigo se propõe a fazer.

A ênfase nas políticas educacionais a partir de 1990 e os desafios da formação e da valorização docente

Ao trazer elementos mais detalhados sobre políticas educacionais que entraram em vigor a partir de 1990, em especial as que tratam da profissão docente, lembramos que a trajetória da docência é permeada por ações de prestígio e desprestígio. Envolto em um processo marcado por tensionamentos, a busca pela profissionalização não se deu sem que importantes lutas fossem travadas para efetivar as conquistas. Ser um/uma profissional da educação no Brasil e lutar pela qualificação da educação brasileira não é uma tarefa fácil, pois ainda são muitas as mentes que consideram os recursos destinados à educação como gasto e não investimento. Daí a necessidade de uma luta contínua de resistência aos retrocessos e desmontes na educação.

As ações voltadas à formação e valorização docentes não emergiram exclusivamente na década de 1990, mas nos pautamos nesse recorte histórico em função do ‘Brasil que nasceu’ com a Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas décadas seguintes. A Constituição recebeu um capítulo exclusivo para expressar os rumos da educação no Brasil, sendo a Seção I (artigos 205 a 214) específica sobre a educação. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 foi fruto das disposições e deliberações da Constituição de 1988, por isso partimos desse período e desses dois acontecimentos na história do Brasil para falar sobre a formação e a valorização de funcionários/as da educação básica pública sob o olhar das políticas públicas.

O mesmo raciocínio (no que diz respeito ao recorte histórico) vale para as observações sobre o PNE 2014-2024 que ora analisamos. É importante lembrar que esse não foi o primeiro Plano Nacional de Educação surgido no Brasil, conforme destaca o próprio Ministério da Educação:

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. A idéia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar (BRASIL, 2000, p. 3).

Como se vê, um Plano Nacional de Educação é inócuo quando desassociado de outras frentes que garantam sua efetivação a médio e longo prazos. As diversas revisões pelas

quais passou o PNE idealizado em 1962 são a prova dessa não-articulação entre poderes e instituições responsáveis que deveriam ser porta-vozes das ações.

Dito isso, voltamos ao recorte temporal para ressaltar que foi com a Constituição de 1988 que ressurgiu a necessidade de um Plano Nacional de Educação, conforme o Artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988).

Cinquenta anos depois da primeira tentativa *oficial* de elaboração, propunha-se então um Plano com força de lei, “capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação” (BRASIL, 2000, p. 3). No entanto, mais uma vez, a concretização dessa intenção teve que esperar.

Passados mais de dez anos, em 2001 aprovou-se o PNE para vigência 2001-2010, estabelecendo metas e estratégias para a docência. Entretanto, esse Plano passou por sérias dificuldades, em particular pela falta de investimentos para a efetivação das metas estabelecidas. Muitas foram as críticas ao PNE 2001-2010. Alguns/umas estudiosos/as da educação, a exemplo de Dermeval Saviani, concordaram que “sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o plano não passa de uma carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas” (SAVIANI, 2014, p. 81).

Fizemos essas observações para justificar o recorte histórico de nosso estudo, mas também para lembrar que muitos dos desafios que hoje precisamos enfrentar já são conhecidos, porém, como não foram superados, precisamos dizê-lo novamente, inclusive como forma de resistência aos retrocessos que arriscamos sofrer sempre que os recursos destinados à educação são interpretados como gasto e não como investimento.

Voltando ao assunto da seção – formação e valorização docentes –, a seguir destacamos algumas ações (políticas e programas) elaboradas e colocadas em prática a partir da década de 1990, que tiveram e continuam tendo relação com as metas do PNE estudadas neste artigo. A primeira das ações que consideramos importante mencionar tratou da formação/titulação de professores/as através da Educação a Distância – EAD. Como o quadro de professores/as demonstrava condições desiguais e havia um número elevado de profissionais ainda sem titulação, adotou-se fortemente a EAD como forma de elevar o número de professores/as no território brasileiro. Hoje se discute muito sobre as diferentes experiências da EAD, pois algumas delas possibilitaram que a educação chegasse onde a presencialidade é quase impossível; mas em muitos casos, a formação profissional oriunda da educação a distância é empobrecida. Não entraremos no mérito dessa questão porque, por ora, estamos apenas destacando ações.

Ao longo desse processo foram criadas também as categorias para designar profissionais da educação, conforme exposto no Art. 61 da LDB. Como profissionais da educação em efetivo exercício e formados/as em cursos reconhecidos nomeavam-se:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensino fundamental e médio; II- trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

Essas categorias, presentes numa Lei que representou avanço significativo para a organização da educação como um todo, possibilitaram a percepção da necessária formação dos/das professores/as, elemento almejado ao longo da história e que trouxe significativas melhorias diante da autorregulação da profissionalização docente. A continuidade de formação para essas categorias profissionais nem sempre foi possível, sendo que poucas foram as vezes em que a formação inicial e continuada foi vivenciada durante médios e longos períodos.

É claro que algumas importantes ações voltadas à formação docente aconteceram no decorrer e após a década de 1990, entre elas, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, de 2001. Tais diretrizes, diante do Curso de Licenciatura/Graduação Plena (Resolução CNE/CP 1/2002), aprovadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, configuraram uma nova etapa da profissão, trazendo uma proposta para os níveis de ensino e para a formação dos/das profissionais da educação.

Outra ação que se voltou à formação de professores/as foi a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2006, para atender demandas estimadas pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – CAPES em relação à formação docente de nível superior. Entretanto, essa forma aligeirada de formação acabou configurando uma política compensatória, que formava uma/uma profissional instrumental, em contraposição à formação de profissionais melhor preparados/as para contribuir com a construção de um projeto social emancipador, que oferecesse novas possibilidades à educação (FREITAS, 2007).

Em 2007 surgiram a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que trouxeram a busca pelo aperfeiçoamento e a valorização da formação dos/das professores/as da educação básica e o incentivo à parceria entre escolas e universidades. A aprovação da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, também regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (BRASIL, 2007), em substituição ao Fundef. O Fundeb surge como uma das políticas de valorização docente, ao instruir a valorização desses/as trabalhadores/as através de sua remuneração.

Para além dos aspectos formativos, a compreensão de elementos para a valorização dos/das professores/as, a busca por salários dignos, condições adequadas de trabalho e incentivos para a permanência na profissão também foram inseridas no debate. Assim sendo, almejando a “condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, os rendimentos, as vantagens e benefícios próprios, a independência, etc.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1133) para os/as professores/as, a aprovação do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica – PSPN, através da Lei 11.738, em 2008, foi uma das iniciativas que repercutiu positivamente na profissão.

Mesmo considerando que o PSPN obriga os 26 estados da federação, o Distrito Federal, bem como os 5564 municípios a pagarem o mesmo valor e oferecerem condições similares de trabalho, infelizmente, a lei não foi cumprida na sua integralidade em um primeiro momento. Assim sendo, a elaboração e a adequação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, associadas à inserção do piso e às melhorias no âmbito do que propõe a lei, tornaram-se um desafio a ser enfrentado.

Em 2009 fixaram-se também as novas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, com a Resolução CNE/CEB n.º 9/2009. Essas diretrizes estabeleceram os critérios para a remuneração dos/das profissionais do magistério, que deveriam estar pautados na Lei n.º 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no Artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundeb destinada ao pagamento de profissionais do magistério, bem como no Artigo 69 da Lei n.º 9394/96, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação (BRASIL, 2009, p. 1).

Também em 2009, a Lei 12.014 definiu os fundamentos da formação desses/as profissionais, destacando elementos essenciais, como:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009).

Portanto, ao serem desejadas e concretizadas melhorias para a educação, abordou-se a formação inicial básica, mas também as condições para se pensar a formação continuada, visto que ela “tem sido cada vez mais reclamada como uma condição para o pleno exercício da docência” (OLIVEIRA, 2013, p. 64). Mais adiante, surgiu o Plano de Formação do Professor – Parfor, que remodelou a nova Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica para construir um “conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica” (GATTI, BARRETO & ANDRÉ,

2011, p. 56). Cabe aqui mencionar o Programa Residência Pedagógica – PRP, lançado pelo Edital nº 06/2018 da CAPES. Entre os objetivos do PRP está a busca pela melhoria dos cursos de licenciatura. Essa qualificação é objetivada por meio da vivência dos/das estudantes nas escolas de educação básica.

O objetivo de destacar esse conjunto de elementos ligados aos marcos regulatórios da educação brasileira e à criação de leis, decretos, planos e fundos financeiros nos possibilita direcionar a atenção aos diferentes interesses desse campo e às diferentes funções atribuídas ao papel do/da professor/a, que ainda hoje passam por um movimento de constantes transformações e reformulações.

Em se tratando do quadro de políticas públicas, independentemente de serem de governos ou de Estado, é preciso que tenham um tempo de duração para serem avaliadas. Isso é importante para o amadurecimento de algumas experiências. Quando não se tem tempo para avaliar resultados de uma política ou programa, a condução de um processo pode ser afetada, e avanços significativos para os/as professores/as e a educação correm risco de se tornarem nulos. Nas palavras de Luiz Fernandes Dourado:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, tem sido marcada hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo (DOURADO, 2007, p. 925).

Foi no percurso desse processo de criação de leis, planos e programas que, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, oferecendo a perspectiva de uma política de Estado e tornando-se importante por articular políticas educacionais conduzidas pela luta de movimentos sociais e da sociedade. Nesse Plano criaram-se metas específicas que tratam da formação e da valorização dos/das professores/as, principalmente as metas 15, 16, 17 e 18.

Análise das metas do PNE (2014-2024) voltadas à formação e valorização docentes

Ao representar uma política de Estado, o Plano Nacional de Educação é visualizado como um marco importante para a educação e serve como subsídio para avaliarmos como se estruturam suas metas e respectivas estratégias. Nesse sentido, o intuito de trazer uma breve análise das metas e seus indicadores voltadas à formação e valorização dos/das professores/as, por meio do monitoramento e a porcentagem do seu cumprimento, é retomar alguns elementos essenciais para pensar novas perspectivas para a educação, diante da necessidade de um diagnóstico da realidade brasileira e dos desafios para a concretização de suas propostas.

O monitoramento das metas e estratégias em um período de 10 anos é uma proposição do próprio PNE, em seu Art. 5º:

A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias [...] I - Ministério da Educação - MEC; [...] II - Comissão de Educação dos Deputados e Comissão da Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; [...] III - Conselho Nacional de Educação - CNE; [...] IV - Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A partir desse monitoramento e da avaliação, verificamos que algumas metas já foram cumpridas; outras, apenas em partes, e há ainda algumas que precisam de um movimento intenso para obterem índices de melhoramento. Os maiores desafios enfrentados, mencionados nas próprias metas, se referem à desigualdade, o que afeta inevitavelmente o cumprimento das propostas. Portanto, ao focar na formação e na valorização dos/das professores/as, destacamos que a meta 15 busca a formação superior e a meta 16 objetiva garantir a formação continuada e o nível de pós-graduação; as metas 17 e 18, que se direcionam à valorização docente, envolvem o debate acerca da construção dos planos de carreira para os/as profissionais da educação.

Ao analisarmos tais metas temos por intuito dialogar com as perspectivas que elas trazem para a docência e as políticas que, ao longo do tempo, também foram criadas a fim de melhorar o quadro profissional docente, seja em sua formação, seja em sintonia com sua valorização. Ao olharmos para esse quadro das políticas educacionais, temos “a necessidade de dedicar maior atenção ao magistério público para melhor responder às novas demandas apresentadas às escolas” (OLIVEIRA, 2011, p. 34).

Destarte, essas demandas condizem com a formação adequada dos/das professores/as, visando o enriquecimento da educação, bem como condições necessárias para a valorização do trabalho docente. No estudo realizado, identificamos disparidades no cumprimento das metas. Vejamos, a seguir, uma síntese desse estudo.

Tabela 1: Meta 15: indicadores e resultados conforme regiões do Brasil

Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Cumprimento da meta por indicadores				
	Regiões do Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Indicadores	15A: Proporção de docentes da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	58,8%	47,8%	56,5%	55,4%	59,5%
	15B: Proporção de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	67,1%	52,7%	71,7%	74,5%	74,4%
	15C: Proporção de docentes dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	42,9%	36,0%	68,9%	67,6%	50,2%
	15D: Proporção de docência do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	64,7%	53,9%	69,1%	70,6%	50,7%

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação e Painel de Indicadores do PNE, 2020.

Síntese interpretativa

A partir desses dados, percebemos que na meta 15, que trata da formação específica na área de atuação na educação infantil, anos iniciais, anos finais e ensino médio, os maiores índices estão concentrados nos anos iniciais. Apesar de ser um dos pilares mais importantes em se tratando da oferta de uma educação de qualidade, com professores/as qualificados/as na área em que atuam, ainda são grandes as lacunas quando se trata do cumprimento dessa meta, diante do que o PNE estabelece.

Tabela 2: Meta 16: indicadores e resultados conforme regiões do Brasil

Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	Cumprimento da meta por indicadores				
	Regiões do Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro- oeste
Indicadores	16A: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.	31,8%	37,7%	37,3%	61,6%	46,3%
	16B: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.	36,8%	39,9%	29,2%	60,0%	38,8%

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE e Painel de Indicadores do PNE, 2020.

Síntese interpretativa

A meta 16 direciona seu foco para a formação em nível de pós-graduação e para a formação continuada na área de atuação. A região Sul tem os maiores índices, com 61,6%, enquanto o Norte possui os menores indicadores, com 31,8%. Em se tratando dos cursos de formação continuada, o Sul também se demonstra superior, com 60,0%, enquanto o Sudeste mantém 29,2%. Se comparados à meta 15, que trata da formação inicial, os percentuais em relação a essa formação continuada não são tão surpreendentes. Os desafios

que emergem tratam tanto da permanência quanto do acesso a esses programas de formação, quando ainda se percebe a dificuldade que os/as próprios/as docentes enfrentam em seus postos de trabalho ao buscarem apoio e condições para realizar essa formação continuada.

Tabela 3: Meta 17: indicadores e resultados conforme regiões do Brasil

Meta 17	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	Cumprimento da meta por indicadores	
Regiões do Brasil			
Indicadores	17A: Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com o mesmo nível de escolaridade. O Indicador 17 A tem por objetivo atingir 100% até 2020.	Norte	Ultrapassaram a meta os estados de Rondônia e Amapá.
		Nordeste	Ultrapassaram a meta os estados do Maranhão, Rio Grande do Norte e Bahia.
		Sudeste	Nenhum estado ultrapassou a meta estipulada em 100%.
		Sul	Ultrapassou a meta apenas o estado do Paraná.
		Centro-oeste	Ultrapassaram a meta os estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso.

Fonte: elaborado pelos autores com dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE e Painel de Indicadores do PNE, 2020.

Síntese interpretativa

A meta 17 tem seu foco voltado à valorização docente, com objetivo de atingir 100% em relação ao rendimento salarial dos/das profissionais da rede pública e de outros/as profissionais. Notamos que apenas alguns estados atingiram essa meta, que havia sido estipulada até 2020. No Norte, apenas Rondônia e Amapá; no Nordeste, Maranhão, Rio Grande do Norte e Bahia. No Sudeste, nenhum dos estados; no Sul, Paraná; enquanto no Centro-Oeste, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Tabela 4: Meta 18: indicadores e resultados conforme regiões do Brasil

Meta 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal nos termos do inciso VIII do art. 206 da constituição federal.	Cumprimento da meta por indicadores
---------	---	-------------------------------------

Regiões do Brasil		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Indicadores	18A: Percentual de unidades federativas que possuem Plano de Carreira e Remuneração (PCR) dos profissionais do magistério.	100%	100%	100%	100%	100%
	18B: Percentual de unidades federativas com plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério, e que preveem o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos.	<p>Norte: O estado do Pará não atingiu a meta ainda.</p> <p>Nordeste: 100% da meta cumprida.</p> <p>Sudeste: O estado do Rio de Janeiro não atingiu a meta ainda.</p> <p>Sul: O estado do Rio Grande do Sul não atingiu a meta ainda.</p> <p>Centro-oeste: O estado de Goiás não atingiu a meta ainda.</p> <p>Norte: O estado do Tocantins não atingiu a meta ainda.</p> <p>Nordeste: Os estados de Alagoas, Bahia, Piauí e Sergipe não atingiram a meta ainda.</p> <p>Sudeste: 100% da meta cumprida.</p> <p>Sul: Os estados do Rio Grande do Sul e Paraná não atingiram a meta ainda.</p> <p>Centro-oeste: O estado de Goiás não atingiu a meta ainda.</p>				
	18C: Percentual de unidades federativas que atendem ao Piso Salarial Nacional Profissional (PSNP).	<p>Norte: Os estados do Pará e Roraima não atingiram a meta ainda</p> <p>Nordeste: Os estados de Ceará e Sergipe não atingiram a meta ainda.</p> <p>Sudeste: O estado do Espírito Santo não atingiu a meta ainda.</p> <p>Sul: 100% da meta cumprida.</p> <p>Centro-oeste: 100% da meta cumprida.</p>				
	18D: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais da educação não docente.	<p>Norte: Os estados do Pará e Roraima não atingiram a meta ainda</p> <p>Nordeste: Os estados de Ceará e Sergipe não atingiram a meta ainda.</p> <p>Sudeste: O estado do Espírito Santo não atingiu a meta ainda.</p> <p>Sul: 100% da meta cumprida.</p> <p>Centro-oeste: 100% da meta cumprida.</p>				
	18E: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais do magistério.	92,0%	98,6%	91,1%	99,2%	96,4%
	18F: Percentual de municípios que preveem o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos.	75,3%	84,1%	64,4%	67,3%	87,8%
	18G: Percentual de municípios que atendem ao PSNP.	63,1%	76,7%	70,7%	78,1%	77,7%
	18H: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais da educação não docente.	42,9%	31,7%	43,0%	41,1%	41,5%

Fonte: elaborado pelos autores com dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação e Painel de Indicadores do PNE, 2020.

Síntese interpretativa

Diante da meta 18, percebe-se que se organizam alguns indicadores que tratam dos Planos de Carreira e Remuneração e do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica – PSPN. Um avanço se revela quando observada a presença dos Planos de Carreira e Remuneração em todos os estados brasileiros. Em relação às unidades com Planos de Carreira e Remuneração e carga horária destinada à integração com os/as alunos/as, a maioria dos estados já atingiu as metas; as exceções são Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Goiás.

Quanto ao PSPN, ainda não o atendem os estados de Tocantins, Alagoas, Bahia, Piauí, Sergipe, Rio Grande do Sul, Paraná e Goiás. Índices que também precisam ser melhorados, considerando a importância atribuída aos planos de carreira e à remuneração adequada dos/das docentes, possibilitando que sejam reconhecidos/as pelo trabalho que desenvolvem. Debater acerca da docência permite-nos ter clareza quanto à representação do papel dos/das educadores/as e da própria educação nos diferentes contextos históricos e sociais.

Como enfrentar desafios já conhecidos, porém não superados?

Quando nos damos conta de que até 2024 diversas metas do PNE não serão cumpridas, nos questionamos sobre a efetividade das estratégias para seu cumprimento. No caso do PNE 2014-2024, não podemos deixar de falar das consequências da Proposta de Emenda à Constituição – PEC 241 (ou PEC 55, dependendo da Casa Legislativa) de 2016, que congelou as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação por até 20 anos. Os cortes no orçamento da educação interferiram em um conjunto de ações que estavam previstas, inclusive naquilo que estava garantido pela LDB e pelo próprio Plano Nacional de Educação. Em síntese, uma ação de governo interferiu em uma política de Estado voltada à educação, e esse acontecimento não pode ser ignorado quando abordados os desafios no campo da educação.

A descrição desse caso (PEC) encaminha o raciocínio rumo à primeira situação que gostaríamos de pontuar, acerca do enfrentamento dos desafios já conhecidos, porém não superados. Ou seja, o enfrentamento de desafios passa pela percepção dos/das profissionais da educação e de toda a sociedade sobre a importância da educação para o desenvolvimento de uma sociedade na qual todos e todas melhoram suas condições de vida por meio de uma educação pública, democrática e de qualidade. Essa percepção, independente do momento histórico, está para além dos gostos pessoais, tendências político-partidárias, religiosas, ideológicas... Isso não significa não se ter posição ou cair na armadilha da falsa neutralidade; significa, mais do que defender a educação pública, perceber e experimentar a *dimensão pública da educação*, condição essa que nos ajuda a aprender

a viver em sociedade e a perceber que dependemos uns/umas dos/das outros/as para melhorarmos os lugares que ocupamos.

Frente a isso, a questão que precisamos discutir é: como aceitamos a promulgação de uma PEC que congelou gastos na educação por 20 anos? Essa, sem dúvida, é uma interessante questão, mas isso já aconteceu. Felizmente há sinais de que essa violência contra a educação será combatida, contudo, para além do ocorrido, precisamos debater o que está por vir. Assim, é urgente que o professorado comece a refletir sobre as condições para enfrentar discursos e ações com potencialidades destrutivas. Se os/as profissionais da educação não prestarem atenção às novas e diferentes formas de agressões e retaliações contra a educação e a profissão docente, facilmente serão convencidos/as de que precisam fazer sacrifícios em prol de um bem maior. Essa não seria uma ação de todo mal, mas já assistimos a esse filme. Afinal, muitos foram aqueles e aquelas que repetiram a frase: 'às vezes, a única saída é tomar um remédio amargo para solucionar um problema que é de todos'. E aos poucos descobrimos que uma boa gestão dos recursos públicos seria o suficiente para não congelar gastos com serviços básicos. Por isso é preciso atenção, pois a tentativa de convencer uma categoria – ou até mesmo uma população inteira – que é preciso reduzir ou cortar investimentos na educação para evitar problemas de recessão etc. nunca estará totalmente superada. Portanto, permanecer despertos e despertadas é uma tarefa professoral da qual não se pode abdicar.

Uma segunda situação que consideramos importante observar para superar desafios já conhecidos diz respeito à atratividade da profissão docente. Sobre esse tema, é fundamental pensar em condições que permitam salários dignos e planos de carreira, autonomia, jornadas de trabalho em não mais que uma ou duas escolas, espaços e tempo para planejamento, reflexão e ambientes de trabalho adequados (DINIZ-PEREIRA, 2013). Mas se as metas 15, 16, 17 e 18, que tratam da formação e da valorização docente, implicando também na atratividade da profissão, não forem prioridade para todos os governos, não haverá a efetivação de uma política de Estado – que depende das ações dos governos (Poder Executivo) e dos/das representantes políticos/as da população (deputados/as e senadores/as), e esses/as, em uma sociedade democrática, precisam dar satisfação de suas ações e seus projetos. Aqui, cabe uma pergunta básica: quantos/as professores e professoras no Brasil, defensores/as da atratividade da profissão docente, sabem quem são os/as deputados e deputadas que votaram a favor e contra o Fundeb?

É óbvio que um/uma representante político/a não pode ser avaliado/a por ações voltadas a uma categoria específica, pois ele/ela representa uma população; no entanto, no caso da educação básica, estamos falando de quase três milhões de profissionais que, cotidianamente, se responsabilizam pelo processo educacional de mais de cinquenta milhões de brasileiros e brasileiras². Em outro estudo, quando discutimos sobre esses dados, observamos que se esses/as profissionais, com a tamanha incumbência que têm, não atentarem para a importância do papel que desempenham, a luta pela atratividade

da profissão será cada vez mais árdua, e as conquistas virão a conta-gotas. Afinal, como nos lembra Saviani, a resistência ativa é indispensável como estratégia de luta, e passadas quase três décadas e meia da promulgação da Constituição de 1988 (quase três décadas da LDB de 1996 e quase uma década do PNE 2014-2024), “essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil” (SAVIANI, 2016, p. 392).

A terceira situação se refere à percepção dos/das profissionais da educação quanto ao significado do Estado Democrático de Direito – EDD. Note-se que ao longo desse artigo refletimos sobre um cenário em que os/as professores/as precisam desenvolver sua autonomia, ser reconhecidos/as pelo seu papel social e ter condições seguras para desempenhar sua profissão com qualidade. Ao mesmo tempo, ressaltamos a necessidade de um regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, como possibilidade para a melhoria do quadro docente em todo o território nacional. A realização de todas essas possibilidades passa pelo Estado Democrático de Direito. E aqui, cabe novamente uma observação seguida de outra pergunta básica: o PNE – Lei n.º 13.005/2014 – já está garantindo a efetivação dessas indicações em prol da profissão docente. Se assim é, por que não está acontecendo o que a Lei determina? Em nosso entendimento, se o Estado Democrático de Direito não conseguiu, ao longo dessas três décadas e meia, solucionar problemas conhecidos, mais desafiadoras e árduas seriam as buscas por soluções fora desse modelo de Estado. Conhecemos o que foi a ditadura civil-militar, não podemos arriscar uma volta à escuridão. Daí a importância de se compreender o significado histórico do Estado Democrático de Direito em nosso país e fortalecê-lo com vistas a torná-lo forte e não mínimo, como muitos/as desejam.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, que deu vida ao EDD que hoje vivenciamos, precisa ser continuamente revisitada em busca de uma compreensão do alcance das três palavras que compõem essa forma de Estado, ou seja, *Estado – Democrático – Direito*. Aliás, talvez nem tivéssemos condições para trazer para o debate as duas situações anteriormente listadas se não fosse o fato de estarmos vivendo em um Estado Democrático de Direito. O Brasil que nasceu com a CF/1988 ainda precisa se perceber como um Estado no qual a democracia é necessária, para que direitos e responsabilidades façam parte do cotidiano das pessoas. As recentes ameaças às instituições públicas e à democracia de forma geral mostram que a vigilância por um Estado Democrático de Direito deve ser constante, e isso não pode acontecer somente quando é ameaçado: é preciso que as defesas da democracia sejam uma constante na vida dos/das profissionais da educação, dos/das estudantes e da vida escolar.

Antes de findarmos essa seção, importa ressaltar uma convicção: quando as três situações aqui destacadas forem percebidas como uma ação pedagógica para além das individualidades, o enfrentamento de desafios postos à profissão docente ganhará um novo *status*. Nessas condições, a *dimensão pública da educação* poderá se tornar uma prática,

diuturnamente vivenciada. Essa vivência contribuirá para que a atratividade da profissão docente e a defesa do Estado Democrático de Direito se tornem bandeiras de uma mesma luta.

Considerações finais

Como vimos, a formação e a valorização de funcionários/as da educação básica pública sob o olhar das políticas não é uma tarefa para ser resolvida acriticamente e apressadamente. No entanto, também não é nada produtora para o desenvolvimento de uma sociedade ficar ‘arrastando problemas’, ano após ano. Preocupa-nos a percepção de que muitas questões expostas na LDB a respeito da formação e da valorização dos/das professores/as, acentuadas no atual PNE, continuarão sem solução. Isso mostra que um conjunto de iniciativas governamentais realizadas até hoje não foi suficiente para atingirmos o que se espera para a profissão docente. Apenas para citar um exemplo: o atual Plano Nacional de Educação fala da importância de direcionar a jornada de trabalho dos/das professores/as apenas para um estabelecimento, oferecendo licenças remuneradas etc. (BRASIL, 2014). Entretanto, os planos de carreira estaduais foram/estão sendo construídos de maneiras variadas, o que dificulta a garantia de uma carreira docente e a valorização dos/das professores/as. Isso demonstra que as ações colaborativas entre os entes federados e a União não estão correspondendo ao sentido constitucional da colaboração. Ou seja, a colaboração deve garantir o respeito às particularidades de cada ente federado, mas isso não significa descumprir uma política de Estado.

No que diz respeito ao enfrentamento da desvalorização e do desprestígio da profissão docente, a superação desse cenário implica em um conjunto de ações fundamentadas na indissociabilidade entre a formação e a valorização dos/das profissionais da educação. Para isso, é indispensável refletir sobre as implicações das políticas de governo e das políticas de Estado. Não raras vezes, quando aquelas se sobressaem a essas e trazem uma descontinuidade de programas pouco viáveis à valorização docente, as consequências são logo perceptíveis, mas pouco sentidas, ou seja, os problemas podem ser dos/dos funcionários/as da educação, mas como estão sendo vivenciados pelos/as colegas de profissão do estado vizinho, então são um problema de ‘outros/as’.

Ao longo deste artigo refletimos sobre as políticas de formação e valorização docentes a partir da década de 1990, pelo menos algumas delas, e o cumprimento das metas do PNE (2014-2024). Sobre isso, é possível afirmar que as políticas criadas e colocadas em prática tiveram importantes contribuições para a profissionalização docente e, consequentemente, para a educação brasileira, mas muitas das ações que deveriam demonstrar a potencialidade das relações entre os entes federados continuam tímidas e desconectadas.

O não cumprimento de algumas das metas do PNE voltadas para formação e valorização docentes são reflexos desse ‘descompasso’ da República Federativa do Brasil.

Em relação às metas 15, 16, 17 e 18 do PNE (2014-2024), os quadros 1, 2, 3 e 4, sobre os indicadores e resultados conforme regiões do Brasil mostraram esse descompasso, ou seja, as diferentes porcentagens de cumprimento das metas revelam que as ações em prol da educação não são associadas exclusivamente às condições econômicas dos entes federados. Se assim fosse, os estados mais ricos, com maior PIB, já deveriam ter resolvido problemas que os estados com os menores PIBs dizem não resolver por falta de dinheiro. As diferenças regionais são enormes, por isso se faz necessário não ignorá-las no momento de elaboração de uma política educacional, sendo necessário ao Estado construir pontes que conectem os entes federados. Na esteira dessa conexão deve haver setas indicando caminhos comuns que levarão ao enfrentamento e à superação de desafios já conhecidos. É possível que a razão pela qual ainda não tenham sido superados esteja concentrada a tentativas individualizadas de solucioná-los.

Foi em função dessa percepção que o artigo apresentou e discutiu três situações que exemplificam a presença de desafios conhecidos e não superados no campo da educação. As situações em questão refletem realidades que precisam ser reinterpretadas à luz das demandas e das possibilidades atuais para solucionar problemas. A sociedade em rede exige uma releitura dos processos formativos e das condições de trabalho dos/das funcionários/as da educação, mas a tarefa de debater sobre os rumos da educação não pode ser relegada a outrem. Essa é uma empreitada que os/as profissionais da educação precisam assumir com entusiasmo e sabedoria. Se não o fizerem, essa delegação de ação for por falta de condições, sejam elas quais forem (de ordem econômica, emocional, intelectual), significará que há algo errado no processo. Nossa convicção é que isso não vai acontecer, pois em todas as regiões do Brasil, nos 27 entes federados, são muitos e muitas profissionais da educação que acreditam e lutam por uma educação de qualidade, democrática, emancipadora e à altura dos desafios postos; mas, mesmo assim, é com esse alerta que decidimos finalizar este artigo.

Recebido em: 27/04/2023; Aprovado em: 25/08/2023

Notas

- 1 Utilizar o termo profissionalização nos permite problematizar a docência alinhada ao contexto em que se insere e constitui o/a profissional. Reflete-se sobre a profissão, o/a professor/a, a percepção do seu trabalho e a construção de políticas formativas de valorização e autonomia desses/as sujeitos/as, sempre alinhadas a questões trabalhistas e salariais, carga horária de trabalho, e o lugar ocupado pelo aspecto formativo desses/as profissionais.

- 2 Conforme o Ministério da Educação, através dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019), Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019, na educação básica (4 a 17 anos), são 47.874.246 estudantes e 2.212.018 professores/as. No ensino médio são 7.465.891 estudantes e 507.931 professores/as.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Acesso em: jul. 2022.
- BRASIL. Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 ago. 2009.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 10 jan. 2023.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei no 13.005*, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 127-147.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Prioridades, metas, estratégias e ações para a valorização e a formação do profissional da educação. In: PINO, Ivany Rodrigues & Zan, Dirce Djanira Pacheco (Orgs.). *Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília, DF: INEP, 2013.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.
- FREITAS, Helena Costa Lopes A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaobasica>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127 -1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.32, n.115, p.323-337, abr-jun. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/717/695>>. Acesso em: 30 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014.

Poesia de Cordel, a formação de leitores/as e o combate às *fake news*

Cordel poetry, readers' training and the fight against fake news

Poesía de cordel, la formación de lectores/as y la lucha contra noticias falsas

 EDUARDO ANDRÉ MOSSIN*

Instituto Federal de São Paulo, Sertãozinho – SP, Brasil.

 GISELLE ALVES MARTINS**

Instituto Federal de São Paulo, Sertãozinho – SP, Brasil.

 TIAGO FERREIRA FERNANDES***

Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Barrinha– SP, Brasil.

RESUMO: A divulgação de notícias falsas é um problema crescente. Apesar do uso frequente de ferramentas tecnológicas, percebe-se a falta de compreensão sobre produção e veiculação das *fake news*. Cabe à escola inovar em estratégias de ensino que contemplem o conhecimento da totalidade desse contexto, sobretudo no Proeja, cujo público possui peculiaridades que exigem a adaptação de abordagens didáticas. O objetivo desta pesquisa foi analisar a proposta pedagógica de produção de uma videoaula sobre a Literatura de Cordel para debater *fake news*. Utilizaram-se dados obtidos em questionários aplicados a professores/as e estudantes, além de um vídeo abordando o tema através da Literatura de Cordel. Os resultados apontam que a identificação de *fake news* é ensinada de forma descontextualizada, e que a proposta aqui colocada obteve grande receptividade. Ressalta-se a

* Doutor em Engenharia Elétrica. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de São Paulo. *E-mail:* <emossin@ifsp.edu.br>

** Doutora em Ciências. Professora visitante no Instituto Federal de São Paulo. *E-mail:* <giselle.martins@ifsp.edu.br>

*** Mestre em Ensino de Educação Profissional e Tecnológica. Professor na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e Coordenador pedagógico efetivo na Rede Municipal de Ensino de Pradópolis. *E-mail:* <tiagofelipeamor20@gmail.com>

importância de estratégias de fomento à leitura contemplativa, pela adaptação de textos para linguagem poética numa concepção integradora de Educação.

Palavras-chave: Pós-verdade. Proeja. Leitura contemplativa. Cordel. Notícias falsas.

ABSTRACT: The dissemination of fake news is a growing problem. Despite the frequent use of technological tools, there is a lack of understanding about the production and dissemination of fake news. It is up to the school to innovate teaching strategies that encompass knowledge of the entirety of this context, especially in Proeja – the National Program for the integration between Professional and Basic Education for young people and adults –, whose audience has peculiarities that require the adaptation of didactic approaches. The objective of this research was to analyze the pedagogical proposal for producing a video lesson on Cordel Literature to discuss fake news. Data obtained from questionnaires applied to teachers and students were used in addition to a video addressing the topic through Cordel literature. The results indicate that the identification of fake news is taught in a decontextualized way and that the proposal presented here received great reception. The importance of strategies to encourage contemplative reading is highlighted through the adaptation of texts to poetic language in an integrative conception of Education.

Keywords: Post-truth. Project. Contemplative reading. Cordel. Fake news.

RESUMEN: La difusión de noticias falsas es un problema creciente. A pesar del uso frecuente de herramientas tecnológicas, existe un desconocimiento sobre la producción y difusión de noticias falsas. Corresponde a la escuela innovar estrategias de enseñanza que abarquen el conocimiento de la totalidad de este contexto, especialmente en el Proeja, cuyo público tiene particularidades que requieren la adaptación de enfoques didácticos. El objetivo de esta investigación fue analizar la propuesta pedagógica de producir una videoclase sobre literatura de cordel para discutir noticias falsas. Se utilizaron datos obtenidos de cuestionarios administrados a docentes y estudiantes, además de un video que aborda el tema a través de la literatura de cordel. Los resultados indican que la identificación de noticias falsas se imparte de forma descontextualizada, y que la propuesta aquí realizada tuvo

gran acogida. Se destaca la importancia de estrategias para fomentar la lectura contemplativa, a través de la adaptación de los textos al lenguaje poético en una concepción integradora de la Educación.

Palabras clave: Posverdad. Proeja. Lectura contemplativa. Cordel. Noticias falsas.

Introdução

O crescimento quantitativo do protagonismo dos indivíduos na internet não corresponde, à mesma proporção, a uma atuação com qualidade no trato da informação. Evidentemente esse problema não possui uma única natureza, destacando-se três aspectos fundamentais que se configuram como os maiores obstáculos ao bom comportamento digital: a falta de conhecimento acerca do funcionamento das tecnologias de informação; a ânsia para confirmar convicções e crenças pessoais; e a análise superficial de textos jornalísticos. A esse último esta pesquisa¹ busca responder por meio da criação de um produto educacional, como objetivo fomentar a qualidade da leitura entre o público do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.

Tais fatos são comprovados por estudo divulgado, em junho de 2016, pela Universidade de Columbia e pelo Instituto Nacional Francês, mostrando que 59% dos *links* compartilhados em redes sociais não chegam a ser de fato acessados. Dessa forma, uma manchete atraente – que normalmente fica explícita na URL (*UniformResourceLocator*) – já seria suficiente para garantir engajamento. Mesmo quando os *links* são acessados, poucos/as leitores/as vão passar dos primeiros parágrafos, o que facilita ainda mais o trabalho de elaboração de uma notícia falsa (DELMAZO & VALENTE, 2018, p. 158).

Portanto a escola, mais que adotar recursos tecnológicos e se inserir no contexto das plataformas digitais, deve prezar pelo ensino do funcionamento desses canais e articular o diálogo entre conhecimento científico, saber tácito e prática social como oposição à lógica de fragmentação do saber, que favorece os objetivos do capital em detrimento de uma formação verdadeiramente humanista. Acácia Kuenzer (2003), ao analisar a articulação entre conhecimento tácito e científico no regime de acumulação flexível de capitais, afirma que:

Decorre daí que a relação entre conhecimento científico e conhecimento tácito evidencia sua dimensão política, posto que se define a partir das possibilidades de diferentes combinações de estratégias de extração de mais valia ao longo da cadeia. É esta dimensão que faz importante o conhecimento aprofundado desta relação ao se pretender desenvolver processos educativos comprometidos com a emancipação dos que vivem do trabalho (KUENZER, 2003, p. 60)

Nesse sentido, a compreensão dos processos que norteiam a disseminação de *fake news* deve ser ensinada de forma contextualizada e crítica, ancorada nos desdobramentos políticos e sociais que se originam do compartilhamento de notícias falsas. Desse modo, o estudante poderá ser capaz, em seu processo de construção do conhecimento, de superar a oposição entre teoria e prática.

A integração do currículo, nessa direção, ocorre no método durante o trabalho do/da professor/a, tomando como princípio educativo a categoria trabalho (ZANARDINI; LIMA & RIBEIRO, 2012 p.29).

Para tanto, adaptações pedagógicas são necessárias, sobretudo se tratando do atendimento dos interesses do público alvo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –Proeja, marcado pela diversidade, pelo estigma de não ter concluído a escolaridade na idade própria, ou mesmo nunca ter tido acesso a ela. É necessário, portanto, a flexibilização das estruturas rígidas da escola no que tange a hierarquização, regras, tempo e espaços de ensino aprendizagem. Além da adoção de uma linguagem que traga ao/à estudante o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, que muitas vezes reflete uma cultura diversa da classe social da qual ele/ela se origina. Nesse sentido, propõe-se que o uso da Literatura de Cordel possa assumir papel central no desenvolvimento de estratégias de fomento à leitura.

No início do século passado a poesia popular encantou uma população, em sua maioria analfabeta, no sertão do Nordeste. Hoje, com todos os avanços e recursos técnicos disponíveis, é possível aprofundar o gosto pelas letras em indivíduos que se encontram já alfabetizados e no interior da escola. Assim, a opção pela poesia como estratégia de fomento à leitura se dá por constituir um tipo diferente de texto, possui um caráter lúdico, um aspecto de brincadeira com as palavras, aproximando despretensiosamente esse gênero do gosto do/da leitor/a que, sem perceber, se vê como no poema de Carlos Drummond de Andrade (2008), “penetrando surdamente no reino das palavras”. O Cordel, nesse caso, é ainda mais apropriado, pois a simplicidade dos versos e o traço indelével da oralidade vão ao encontro do que se espera dos procedimentos didáticos para o Proeja quanto à adequação de linguagem e currículo para a melhor compreensão do público-alvo.

Com base nessas reflexões, este trabalho propôs a elaboração de um vídeo em linguagem objetiva e adaptada, planejado e produzido considerando-se os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, ou seja, através da concepção de formação humana integral do/da estudante nos diversos âmbitos do desenvolvimento pessoal, social e cultural, buscando levá-lo/la a refletir sobre os problemas relacionados às *fake news* e trazer a consciência de uma realidade na qual estão inseridos/as, destacando, ainda, que um ambiente acrítico se caracteriza como cenário ideal para sua proliferação.

Esse produto educacional em forma de vídeo busca prender a atenção do/da estudante nos assuntos relativos ao comportamento dos/das usuários/as de redes sociais, além de apresentar e valorizar a cultura regional do Nordeste expressa na Literatura de Cordel, despertando o interesse por conhecer mais sobre esse gênero literário.

Entretanto, mais do que proporcionar o hábito e o gosto de ler, essa leitura precisa ser feita com qualidade. De acordo com os estudos sobre a leitura de usuários/as de internet feitos por Jakob Nielsen (2013), 81% dos/das leitores/as apenas voltam os olhos – o que não significa necessariamente que estão lendo – para o primeiro parágrafo de um texto na internet, enquanto 71% chegam ao segundo. São 63% os/as que olham para o terceiro parágrafo e apenas 32% voltam os olhares para o quarto parágrafo. Esse estudo feito com tecnologias que captam o movimento dos olhos do indivíduo demonstra que, normalmente, a leitura realizada nos ambientes virtuais acontece de forma superficial e desatenta.

Assim, este trabalho teve por objetivo apresentar a estudantes a Literatura de Cordel como elemento integrador e mediador na construção do conhecimento acerca do funcionamento das redes sociais. Além disso, teoriza sobre os diversos tipos de leitura e aponta para a leitura apressada e superficial como um aspecto importante da dinâmica de propagação das *fake news*.

Literatura de Cordel: uma proposta de fomento à leitura contemplativa

As transformações materiais e sociais ocorridas historicamente requereram, em cada época, habilidades cognitivas distintas do/da leitor/a. Evidentemente que, como é próprio do processo de desenvolvimento cultural humano, os vários tipos de leitura surgidos ao longo da história foram se consolidando sem se anular, passando a coexistir atualmente. Lucia Santaella (2004) identifica três tipos de leitores/as: o/a contemplativo/a, o/a movente e o/a imersivo/a. O/A primeiro/a possui características meditativas, da era pré-industrial, da imagem fixa e expositiva que perdurou hegemonicamente desde o Renascimento até meados do século XIX, e a ele/ela é dispensada maior atenção na presente pesquisa. O/A segundo/a é o/a leitor/a de um mundo em movimento, dinâmico e híbrido de misturas de signos, trazidas à luz pela linguagem publicitária dos grandes centros urbanos e da Revolução Industrial. Sobre esse tipo de leitor/a, interessa à presente pesquisa apenas registrar de forma sucinta, a título de comparação com o perfil contemplativo de leitura, sua definição por Santaella (2004):

É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais. É, enfim, o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas (SANTAELLA, 2004, p.29).

Observa-se que a leitura movente é muito presente na atualidade, o que em certa medida justifica a necessidade deste trabalho. É uma leitura de fragmentos, a exemplo de peças publicitárias, superficial, de fatiamento da realidade. Nota-se, portanto, que sua prática se constitui em obstáculo para a compreensão e a interpretação correta dos textos que hoje circulam nas redes sociais.

O terceiro tipo de leitor/a é aquele/a que imerge nos espaços da virtualidade através da linguagem do hipertexto. Magda Soares (2002) levanta a hipótese de que essa linguagem provoca mudanças sociais, cognitivas e discursivas, configurando-se num letramento digital, ou seja, uma condição de letramento diferente daqueles que exercem a prática de escrita e leitura no papel. Além disso, por seu caráter de associação em rede, o hipertexto reaproxima o ser humano de seus próprios esquemas mentais.

É notório que o/a leitor/a imersivo/a goza de mais liberdade que os outros tipos de leitor/a, dada a ampla possibilidade de estabelecer relações entre textos, de programar leituras, tecer conexões do texto escrito com outras linguagens e outros recursos. Todavia, essa liberdade pode se tornar um obstáculo para a compreensão e a interpretação, à medida que se tornam necessárias habilidades para nortear-se em meio à vasta quantidade de informações presentes na internet – habilidades que, aliás, muitos indivíduos, principalmente de idade avançada, apresentam dificuldade em desenvolver. Sobre esse tipo de leitor/a, Santaella (2004) explica:

Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hiper-subjetividade de textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão (SANTAELLA, 2004, p.33).

Contudo, esse tipo de leitura traz características contemplativas de leitura, o que pode significar um indicativo ao leitor digital como um caminho seguro à verificação de fatos na internet.

Na Idade Média o silêncio obrigatório nas bibliotecas, espaços monopolizadores da cultura escrita, ditou o paradigma da leitura já no século XVI: a leitura silenciosa e solitária. A princípio, esse tipo de leitura, em que o predomínio do pensamento teocrático buscava fundamentar a estratificação e controle social, poderia ser confundida com uma tática de domesticação de corpos e espíritos, e poder-se-ia dizer que os tipos imersivos e moventes de leitura seriam mais apropriados a dinâmica dos tempos atuais, em que valores democráticos e de liberdades individuais são valorizados. Nas palavras de Michèle Petit (2008):

Porém, não se pode jamais estar seguro de dominar os leitores, mesmo onde os diferentes poderes dedicam-se a controlar o acesso aos textos. Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado (PETIT, 2008, p. 24).

Os/As leitores/as transitam livres dentro da leitura e permanecem mais tempo nas linhas de um texto por meio da leitura contemplativa, que os/as leva a desejar estender a leitura para fora das páginas do livro. Eis o aspecto libertador da leitura contemplativa. Ademais, a aparente inércia no ato solitário e silencioso de ler não diminui o fato de que a atividade leitora requer intenso trabalho. Segundo Santaella (2004):

Trata-se, pois, de uma imobilidade plena de energia mental que faz adivinhar uma animação interior, uma tensão pacífica, pois o ato de ler letras é um processo complexo que envolve não apenas a visão e percepção, mas inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência e prática (SANTAELLA, 2004, p. 23).

A leitura contemplativa, silenciosa e solitária possibilita o desenvolvimento de habilidades ligadas ao desenvolvimento do pensamento crítico. Para Santaella (2004), esse tipo de leitura “é essencialmente contemplação e ruminação, leitura que pode voltar às páginas, repetidas vezes que pode ser suspensa imaginativamente para a meditação de um leitor solitário e concentrado” (SANTAELLA, 2004, p. 23).

Foi apontada anteriormente a associação de características contemplativas ajudando o/a leitor/aa se orientar melhor no mundo da internet. A consulta sem pressa a outros livros, características da prática contemplativa, se traduzida em consulta a outros sites e fontes da internet, por exemplo, pode ajudar o/a usuário/a da rede a confrontar versões e confirmar, ou não, informações e notícias. No entanto, é preciso desenvolver nos indivíduos esse hábito, fomentar o gosto pela leitura sem pressa.

Com esse objetivo, optou-se pelo uso da Literatura de Cordel como estratégia didática. O aspecto lúdico das rimas e o ritmo melódico e envolvente que flui de sua recitação capta com mais eficiência a atenção daqueles/as que não possuem o hábito da leitura. Segundo Petit (2009):

A poesia é antes um ritmo, um ritmo que sustenta, que protege do vazio, que impede a vertigem, pois quando nós nos abandonamos ao ritmo, ele nos acolhe: algumas vezes lentamente, outras de forma rápida e cadenciada, restituindo-nos o ritmo original e binário do coração: sístole, diástole (PETIT, 2009 p. 27).

Além disso, a oralidade, marca indelével do Cordel, está na origem do gosto pela leitura. Segundo Petit (2009), antes do encontro com o livro existe o contato com a voz materna, em muitos casos, paterna ou, em alguns contextos culturais, da avó ou outros/as cuidadores/as que leem ou contam histórias para a criança. Sabe-se que não existe uma fórmula única capaz de formar leitores/as assíduos/as, no entanto, a relação afetiva, emotiva e sensorial com o gênero a ser lido pode ser decisiva para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Surgida em meados do século XIX no nordeste do Brasil, a Literatura de Cordel se desenvolveu no século XX como registro das sagas e sabedorias populares. Dispõe de crescente referencial teórico sobre o tema, e é vasta a circulação de obras sobre Leandro

Gomes de Barros e Francisco das Chagas Batista, dois dos principais expoentes do gênero. Evidenciando o alcance e a importância do Cordel na cena literária brasileira, se recorre a análise que Marco Haurélio (2010) faz da obra de Leandro Gomes de Barros:

Nas horas de lazer que a lida da roça proporcionava, as pessoas se reuniam em torno de alguém que soubesse ler, e se deleitavam com os romances de Leandro: O cachorro dos mortos, Os sofrimentos de Alzira, Juvenal e o dragão, A força do amor, Peleja de Manoel Riachão com o Diabo, História da donzela Teodora, O boi misterioso. Estas e muitas outras obras já ultrapassaram com folga a casa dos milhões de exemplares vendidos e são reeditadas há mais de cem anos, ininterruptamente. Nenhum poeta brasileiro superou o número de leitores (HAURÉLIO, 2010, p. 21).

Contudo, o Cordel sempre enfrentou preconceitos para ser reconhecido como um tipo específico de literatura. Por seu caráter popular, de inexorável oralidade, foi muitas vezes encarado como uma literatura menor. No entanto, toda literatura universal é fruto da oralidade, e a escrita se constitui como produto secundário da linguagem. Além do mais, segundo Maria Montenegro (2018):

É contraproducente, pois, pensar que a literatura e a cultura popular sejam radicalmente diferentes. A circulação da “literatura popular” não se restringe apenas aos meios populares, ela existe e é apreciada por pessoas de diferentes meios sociais, independentemente de nível de instrução, e produz relações diversas em cada época (MONTENEGRO, 2018 p. 42).

Se faz necessário ressaltar que a potência do Cordel na presente pesquisa foi além do aspecto de adaptação da linguagem citado anteriormente. Traz-se aqui a carga cultural e de beleza que essa literatura carrega em sua História. Montenegro (2018) afirma que a poesia popular surpreende o mundo que se diz letrado em razão de seu mercado consumidor e porque se configura como testemunho de autenticidade e originalidade, nem sempre visíveis em manifestações literárias de caráter erudito.

Além disso, está impresso na origem da Literatura de Cordel que esse tipo de leitura é próprio para ser compartilhado, e o compartilhamento de qualquer leitura é capaz de promover uma aproximação do/da leitor/a com o texto de forma crítica e apaixonada. Desde as origens do uso do Cordel, a leitura é compartilhada em grupos, levando os indivíduos a serem confrontados com pontos de vistas diferentes e proporcionando reflexões e elaboração de hipóteses para a defesa de sua compreensão ante os demais membros do grupo.

De forma mais enfática que em outros gêneros, a poesia envolve o/a leitor/a pela emoção e, assim, é estabelecido um contato de intimidade com o texto. Sobre os benefícios do cultivo das emoções pela poesia, Antonio Candido (1995) destaca:

O exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade e do mundo dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 249)

Assim, pela riqueza artística e histórica da Literatura de Cordel, por seu princípio de beleza e pela capacidade de penetração nas instâncias psíquicas através de seu aspecto de ludicidade e ritmo, se reafirma o potencial desta pesquisa ao promover uma intimidade voluntária entre leitor/ae o texto. Dessa forma, privilegia-se e estimula-se a concentração e o recolhimento interior para uma leitura mais atenciosa, fixada a cada pausa ou mudança de entonação vocal. Evidencia-se, dessa forma, o uso da poesia de Cordel no fomento da leitura contemplativa.

O produto educacional

A ferramenta escolhida para a divulgação da pesquisa como produto educacional foi a vídeo aula. O vídeo, apresentando características lúdicas e com linguagem de fácil entendimento, possibilita que os/as participantes, sujeitos/as ainda não acostumados/as com a leitura contemplativa, possam ser atraídos/as pelo conteúdo e, gradativamente, incentivados/as à leitura e ao entendimento da Literatura de Cordel como ferramenta de transformação de comportamentos digitais. De acordo com José Costas (1993) o vídeo é:

Sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinética, com a audiovisual, a intuição com a lógica e a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (COSTAS, 1993, p. 2).

O aspecto sensorial do vídeo o aproxima da ludicidade contida na poesia de Cordel, o que justifica a escolha de tal ferramenta para a apresentação da proposta de uso dessa literatura em um primeiro momento. Após esta apresentação inicial, espera-se que professores/as e estudantes participantes sejam cativados/as pelo encantamento que a poesia dispõe e passem a escrever e ler poesias em seus cotidianos.

A técnica escolhida para produção do vídeo foi a *Whiteboard* (desenho no quadro branco) por conta da quantidade de *softwares* disponíveis no mercado com licença gratuita, como é o caso do *Videoscribe*², utilizado nesta pesquisa. A Figura 1 apresenta uma captura de tela de uma das partes do vídeo produzido, bem como a explicação dos conteúdos adaptada para a linguagem poética. Nota-se que a opção de métrica da Literatura de Cordel foi a septilha, na qual cada estrofe é formada de sete versos, cada verso com sete sílabas poéticas; o primeiro e o terceiro versos não precisam rimar; já os versos 2, 4 e 7 rimam, assim como os versos 5 e 6.

Figura 1: *Layout* do vídeo produzido durante a pesquisa como produto educacional



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2022.

Produzido em uma concepção integrada de Educação, o vídeo reúne noções de literatura, arte, sociologia, história e conhecimentos acerca da internet e dos principais termos e conceitos relacionados à produção e divulgação de *fake news*, a saber: filtro bolha, algoritmo de internet e pós-verdade.

Sob o título *Comportamento digital: A poesia de Cordel na formação de leitores como estratégia de combate às fake news*, o produto educacional desenvolvido está disponível para visualização e download na plataforma EduCAPES – repositório de objetos educacionais abertos para uso de estudantes e professores/as da educação básica, superior e pós-graduação. Além do vídeo, foi criado um documento para orientar possíveis usuários/as na aplicação desse produto. Ambos podem ser encontrados no referido repositório³.

Percorso metodológico

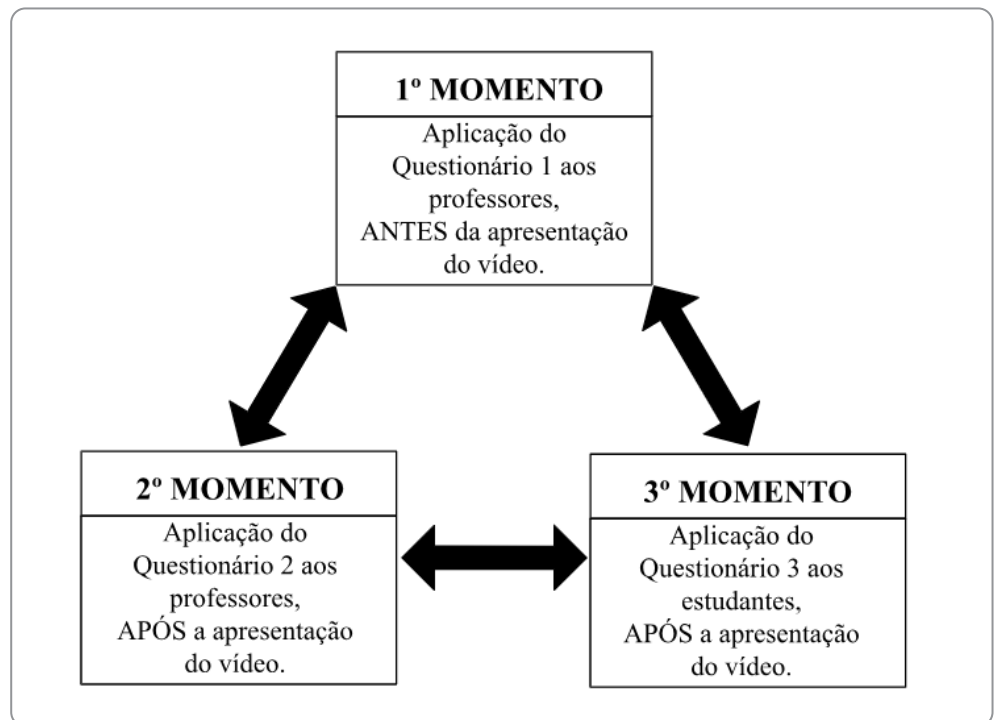
A pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, de caráter qualitativo, foi aplicada no Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos – Proeja, em um *campus* do Instituto Federal de São Paulo. Dos/Das 16 profissionais que ministram aulas no programa, 15 responderam à pesquisa. Além disso, três estudantes participantes também responderam ao questionário, colaborando nas interpretações dos resultados e nas decisões acerca da elaboração do roteiro do produto educacional.

Cabe destacar que tal pesquisa foi realizada no contexto da pandemia de Covid-19, justificando algumas dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes para participação, por estarem vivendo um momento de mudanças repentinas na rotina de estudos, com aulas

síncronas e assíncronas mediadas por tecnologias e as preocupações adicionais trazidas pelas dificuldades econômicas impostas pelo isolamento social – a maioria dos/das estudantes do Proeja são chefes de família.

Com o intuito de produzir um maior escopo informacional acerca do objeto de pesquisa, e para garantir maior precisão dos resultados a serem obtidos, optou-se pela triangulação metodológica (Figura 2), para que as possíveis fragilidades de um método pudessem ser supridas por outro método, ou mesmo para que se reforçassem as conclusões alcançadas – pois, de acordo com Wildoberto Gurgel (2007), a triangulação de métodos é um instrumento que permite iluminar a realidade sob vários ângulos, conferindo maior aprofundamento interdisciplinar e clareza teórica.

Figura 2: Triangulação metodológica proposta pela pesquisa para coleta de dados



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2022.

Os questionários foram aplicados em momentos distintos aos/às professores/as e, em seguida, procedeu-se à aplicação de um terceiro questionário aos/às estudantes, a fim de confrontar e/ou completar os resultados obtidos nos dois primeiros. Cabe destacar que o projeto de pesquisa foi enviado e aprovado pelo Comitê de Ética do IFSP, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE 19106219.5.0000.5473. Todos/as os/as

professores/as e estudantes que participaram da pesquisa concordaram em participar do trabalho através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Primeiramente, no questionário 1, os/as professores/as responderam a questões objetivas e abertas. Esse questionário buscou investigar o modo como esses/as profissionais e seus/suas estudantes se relacionam com os temas e conceitos ligados à identificação de *fake News*, a saber: funcionamento dos algoritmos da internet, filtro bolha e pós verdade. Além disso, buscou-se sondar a qualidade da leitura realizada pelos/as estudantes, segundo a avaliação dos/das docentes.

Em seguida, após assistirem a videoaula (produto educacional) com a explicação dos termos e conceitos supracitados em linguagem adaptada para Literatura de Cordel, foi aplicado aos/às professores/as o questionário 2, cujas questões conferiram a validação do produto educacional, bem como sondaram a possibilidade de o Cordel ser utilizado como instrumento didático no fomento do hábito de leitura.

Em um terceiro momento, a partir da exibição do vídeo, os/as estudantes participantes da pesquisa responderam ao questionário 3, aplicado a fim de validar a receptividade do Cordel. Os questionários buscaram verificar se no Proeja são realizadas estratégias didáticas que levem os/as estudantes a refletir sobre seus comportamentos nas redes sociais; e se a Literatura de Cordel pode ser utilizada com o propósito de fomentar o hábito de leitura com qualidade.

Análise dos resultados e discussões

Os dados obtidos na pesquisa permitiram responder e refletir de forma crítica sobre a linha de investigação expressa nas seguintes questões: *No Proeja se ensina o funcionamento das redes sociais? Fomenta-se o hábito de leitura qualitativa no Proeja? A poesia de Cordel pode contribuir para o desenvolvimento do hábito da leitura contemplativa entre estudantes do Proeja do IFSP?*

Sobre o ensino do funcionamento das redes sociais em uma concepção integrada de educação que busque combater a fragmentação do saber, cabe destacar que o problema das *fake news* não pode ser abordado de forma pontual como tem sido feito, através de manuais contendo dicas que ensinam a identificar notícias falsas. Mais que isso, é preciso levar o/a estudante à compreensão do contexto em que se originam e se disseminam tais falsas notícias e, portanto, levando a entender como funcionam as redes sociais.

Dessa forma, ainda tratando-se do ensino do funcionamento das redes sociais no Proeja, como pode ser observado na Tabela 1, o trabalho investigou, no plano didático, se o/a estudante é levado/aa criticar termos e conceitos que norteiam o funcionamento das redes (algoritmos da internet, filtro bolha e pós-verdade).

Tabela 1: Investigação acerca da abordagem dos/das professores/as sobre o funcionamento das redes sociais em turmas do Proeja

Você já abordou o funcionamento dos algoritmos nas redes sociais ao longo de seu tempo de trabalho pedagógico com turmas do Proeja?	
Sim	20%
Não	80%
Não sei dizer	0%
Você já abordou a temática filtro bolha na internet ao longo de seu tempo de trabalho pedagógico com turmas do Proeja?	
Sim	13,3%
Não	86,7%
Não sei dizer	0%
Você já abordou o conteúdo pós-verdade ao longo de seu tempo de trabalho pedagógico com turmas do Proeja?	
Sim	20%
Não	80%
Não sei dizer	0%

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as com base nos questionários de pesquisa, 2022.

Como observado, os resultados mostram que a maioria dos/das professores/as não abordam em sala de aula conceitos e termos necessários para a compreensão das redes sociais e das *fake news*. Entretanto, esses altos índices contrastam com a quantidade de professores/as que, questionados/as sobre a abordagem da temática *identificação de fake news* ao longo do seu tempo de trabalho pedagógico com turmas do Proeja, declaram já ter ensinado seus/suas estudantes a identificar notícias falsas. No caso, 53,3% ante 46,7% declaram nunca ter abordado essa temática em sala de aula. Do confronto desses dados tem-se a evidência de um possível afastamento da noção de integração, no fazer pedagógico, dos/das professores do Proeja quanto ao assunto, já que a identificação de *fake news*, ao que parece, tem sido ensinada por muitos/as de forma descontextualizada.

Além disso, questionou-se os/as respondentes sobre o porquê de não terem abordado em sala de aula termos e conceitos relativos ao funcionamento das redes. Ao analisarem-se as respostas, notou-se que alguns/umas professores/as argumentaram que esses assuntos não se aproximam dos conteúdos e objetivos de suas disciplinas. Esse cenário evidencia que os/as estudantes do Proeja não possuem acesso adequado ao conteúdo sobre funcionamento das redes sociais de maneira orgânica e crítica. Ainda nesse contexto, cabe citar Dermeval Saviani (2003), que ao tratar da interdisciplinaridade critica a noção do/da “especialista da área” e exorta os/as profissionais da educação a pensarem globalmente a questão do trabalho, explicando a partir das raízes epistemológicas de cada disciplina o mesmo objeto de conhecimento. O autor afirma que:

É imprescindível que a articulação com o objetivo da escola esteja presente em todos os componentes do currículo e cada um dos profissionais do Politécnico deve ter uma visão sintética desse processo e não apenas uma visão analítica. Se ele se restringe à visão analítica, tem a visão do todo, mas sem consciência das partes que o compõem; ele sabe que as partes interferem, mas não sabe como se articulam, como elas se conectam para constituir uma totalidade orgânica. A tarefa de estabelecer essa totalidade orgânica seria relegada ao próprio estudante, ou a um profissional destacado para isso (SAVIANI, 2003, p. 143).

Por outro lado, a fim de iluminar o ensino da temática aqui proposta, os/as estudantes participantes da pesquisa foram questionados/as quanto a se considerarem plenamente capazes de identificar uma *fake news*. Como resposta, 66,7% não se consideram capazes, e apenas 33,3% se consideram capazes, resultado que reafirma a relevância deste trabalho e a importância de se inovar com qualidade o ensino desse tema no Proeja.

Até aqui, pela análise dos dados obtidos, a noção de politécnia parece não ser apresentada aos/as estudantes do Proeja no estudo do funcionamento das redes sociais e o combate às *fake news*. Outro princípio amplamente defendido evidencia dificuldades para se efetivar, segundo os dados obtidos em nossa pesquisa: a adaptação da linguagem. Quando questionados sobre tal tema, 53,3% dos/das professores/as afirmam não haver no *campus* material didático em linguagem adaptada para tratar dessa temática; 40% não sabem dizer e apenas 6,7% indicam a existência de material em linguagem adaptada para a abordagem do assunto.

Além disso, 78,6% dos professores não sabem afirmar desse há ações didáticas ou projeto pedagógico coordenado no *campus* cuja finalidade seja ensinar os/as estudantes do Proeja a se situarem de forma crítica nas redes sociais. Soma-se a esse número 13,3% que declaram não haver nenhum projeto coordenado nesse sentido, em contraposição a apenas 6,7% que dizem haver ações específicas para ensino de estudantes do Proeja nessa temática.

Como já registrado anteriormente, a escola deve assumir a responsabilidade de criar condições e estratégias para a formação de leitores/as capazes de ler o mundo surgido da multiplicidade de textos, hipertextos, memes etc. e de se comunicar qualitativamente em rede. De acordo com Soares (2002):

A tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p.152).

Contudo, a pré-condição para o desenvolvimento de um novo letramento está condicionada ao gosto pelas letras, pela vontade de decodificar palavras, de encontrar sentido na leitura e, assim, desenvolver o hábito de ler, sobretudo no Proeja – cujo público-alvo, na maioria das vezes, vem de trajetórias descontínuas de escolarização e que, segundo

dados obtidos entre professores/as do programa, têm a leitura feita em boa medida de forma superficial e desatenta. Cabe destacar também que, nas respostas de 66,7% dos/das estudantes participantes desta pesquisa, quando questionados/as se costumam ler as notícias que chegam até eles 'de maneira apressada', responderam sim, enquanto 33,3% responderam não. Ao transpor essa característica para o ambiente virtual, pode-se dizer que a leitura superficial e desatenta dos conteúdos veiculados nas redes sociais favorece a propagação de notícias falsas.

Curiosamente, ao serem questionados/as sobre como classificam as ações didáticas para fomentar o hábito de ler entre estudantes do Proeja no *campus* numa escala de 0 a 5, sendo 0 pouco produtiva e 5 muito produtiva, 14,3% dos/das professores/as respondentes atribuíram grau 5; 35,7% atribuíram grau 4; 42,9% atribuíram grau 3; e 7,1%, grau 2. Esses dados demonstram uma visão positiva das estratégias de fomento à leitura por parte dos/das docentes, o que contrasta com a visão que têm da qualidade de leitura realizada pelos/as estudantes, definida em grande medida como superficial e desatenta.

Sabe-se que inovações didáticas favorecem o desenvolvimento do hábito de ler, mesmo entre um público que aparentemente não cultiva a prática da leitura em outros momentos de sua rotina, exceto nas poucas horas que passam por dia no interior da escola, como é o caso do público alvo do Proeja; o *habitus*⁴ não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável, é também um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências (SETTON, 2002, p. 65).

Na busca por inovar e propor à comunidade escolar do Proeja o uso da poesia como estratégia didática de favorecimento da leitura, investigou-se entre os/as professores/as se a Poesia de Cordel poderia contribuir para despertar o hábito de ler entre os/as estudantes, e os resultados apontam para um julgamento positivo.

Os altos índices de aceitação dos/das professores do Proeja em relação à Poesia de Cordel como estratégia de fomento do hábito de ler encontram respaldo na opinião deles/as a respeito do tipo de textos utilizados no *campus*. Ao serem questionados/as se ações didáticas de fomento à leitura são pautadas pelo princípio da adaptação da linguagem escrita para textos 'prazerosos' de linguagem poética, apenas 6,7 % responderam sim; 6,7% responderam não; e 86,7% não souberam dizer. Ademais, quando questionados/as sobre a Literatura de Cordel para desenvolver nos/nas estudantes a capacidade de ler com mais qualidade, a maioria dos/das docentes participantes da pesquisa respondeu positivamente.

Ao recorrer aos/às estudantes respondentes a fim de entender o uso da poesia de Cordel como estratégia didática, obtivemos os seguintes resultados apresentados na tabela 2.

Tabela 2: A poesia de Cordel segundo os/as estudantes

Você considera que a linguagem da poesia de Cordel pode ajudar na sua compreensão dos textos lidos na escola?	
Muito	100%
Nada	0%
Pouco	0%
Você considera que a poesia de Cordel pode desenvolver seu gosto pela leitura?	
Muito	66,7%
Pouco	33,3%
Não pode desenvolver o gosto pela leitura	0%

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as com base nos questionários de pesquisa, 2022.

Além dos resultados apresentados, outro aspecto investigado neste trabalho foi o produto educacional proposto: um vídeo que apresenta elementos da cultura regional do Nordeste e adapta explicações sobre conceitos e termos relativos ao funcionamento das redes sociais para linguagem poética de Cordel. As conclusões foram obtidas a partir de questões como: *Você indicaria esse vídeo a seus/suas estudantes? Você considera que este vídeo pode contribuir para despertar o senso crítico entre os/as estudantes do Proeja em relação ao funcionamento das redes sociais e a propagação de fake news? Você considera que esses assuntos são relevantes para os/as estudantes do Proeja?* A análise dos dados obtidos traz evidências de que a Literatura de Cordel foi efetiva como proposta didática de fomento ao hábito da leitura contemplativa e contribuiu para a aprendizagem dos/das estudantes sobre *fake news*, contemplando o objetivo da presente pesquisa.

Considerações finais

Ao final desta pesquisa conclui-se que os contornos epistemológicos de cada um dos objetos de estudo se entrelaçam através de sólido referencial teórico e se materializam em uma unidade indissolúvel expressa no produto educacional desenvolvido.

Noções de sociologia, história, arte, literatura e conhecimentos acerca das redes sociais são tratadas de forma integrada, ou seja, o problema da leitura superficial e a disseminação de notícias falsas entre estudantes do Proeja foram analisados de forma global, em uma concepção politécnica e integradora de Educação, como nas primeiras linhas deste texto.

Sendo assim, verifica-se que este trabalho adquire significativa relevância, pois os dados obtidos demonstram que o problema das *fake News* no Proeja não é abordado de forma contextualizada de maneira a levar o/a estudante a uma compreensão do todo. O

alto percentual de professores/as que afirmam já ter trabalhado na identificação de notícias falsas em sala de aula contrasta com a pequena quantidade de respondentes que declararam ter abordado os conceitos e termos que se relacionam com o problema.

Um dado importante, de necessário aprofundamento futuro, é o fato de grande parte dos/das professores/as participantes, principalmente os/as da área técnica e de exatas, não perceber o combate às *fake news* entre estudantes do Proeja como um objetivo específico das disciplinas que ministram, o que demonstra um afastamento das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

O recorte assumido nesta pesquisa sobre a qualidade de leitura precisa ser aprofundado em estudos posteriores; assim como o entendimento sobre o que os/as professores do Proeja entendem por estratégias produtivas de fomento à leitura – sendo que, de um lado, os dados obtidos apontam que os/as professores têm uma visão positiva sobre as estratégias de leitura, e de outro lado, dados indicam que a qualidade de leitura realizada pelos/as estudantes tem um grau baixo ou mediano.

O objetivo deste trabalho foi verificar, a partir da visão dos/das professores/as, o modo pelo qual os/as estudantes têm acesso à aprendizagem de um comportamento digital crítico, e se a Literatura de Cordel poderia se consolidar como instrumento de fomento ao hábito de ler atenciosamente. Sobre o primeiro item conclui-se que não; quanto ao segundo, os altos índices de aceitação registrados nas respostas à pesquisa apontam que sim. Dessa forma, os dados obtidos oferecem caminhos e subsídios para o desenvolvimento de estratégias para elevar a qualidade das ações didáticas de fomento à leitura, sobretudo no Proeja, em que essas ações não parecem ser realizadas com base na adaptação de linguagem para textos prazerosos e poéticos.

Recebido em: 07/07/2023; Aprovado em: 23/10/2023.

Notas

- 1 Trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado, em atendimento a parte dos critérios para obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica.
- 2 O *VideoScrib* é um programa utilizado para criar vídeos animados no estilo ‘mão desenhando’, ou ‘mão escrevendo’. Também chamado de *Whiteboard*.
- 3 O material está acessível no link <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598654>>.
- 4 De acordo com o sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002), *habitus* é “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados” (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da poesia. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. São Paulo: Record, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Organizado por Renato Ortiz. Coleção Grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1983.
- CANDIDO, Antonio. O direito da literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3 ed. ver. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSTA, José Manoel Morán. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993.
- DELMAZO, Caroline & VALENTE, Jonas.C.L. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. *Media & Jornalismo*, Lisboa, v. 18, n. 32, p. 155-169, 2018. Disponível em: <<https://scielo.pt/pdf/mj/v18n32/v18n32a12.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- GURGEL, Wildoberto Batista. A triangulação em debate: considerações sobre o modelo Minayano de avaliação por triangulação de método. *Ciências Humanas em Revista*, São Luís, v.5, n.1, jul. 2007.
- HAURÉLIO, Marco. *Breve História da Literatura de Cordel*. Coleção Saber de Tudo. São Paulo: Claridade, 2010.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações*, 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2141/1793>>. Acesso em: 07 de jul. 2023.
- MONTENEGRO, Maria do Socorro Monteiro. *Manoel Monteiro: (re)inventando o cotidiano nas diferentes facetas do cordel*. Curitiba: Appris, 2018.
- NIELSEN, Jakob. *Website Reading: It (Sometimes) Does Happen*. Nielsen Norman Group, 2013. Disponível em: <<https://www.nngroup.com/articles/website-reading>>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir a adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SAVIANI, Demerval. *O Choque Teórico da Politecnia*. Trab. educ. saúde[online]. 2003, vol.1, n.1, pp.131-152. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. São Paulo, *Revista Brasileira de Educação*. 2002. p. 60-70. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rbedu/a/mSxXfdBBqhYyw4mmn5m8pw/#>>. Acesso em: 07 de jul. 2023.
- SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 07 de jul. 2023.
- ZANARDINI, Isaura Monica Souza; LIMA, Filho Domingos Leite & RIBEIRO, Mônica Da Silva. (Org.) *Produção de Conhecimento no Proeja: Cinco anos de Pesquisa*. Curitiba: UFTPR, 2012.

Reflexões acerca da especificidade da escola: *afinal, para que servem as escolas?*

Reflections on the specificity of the school:
after all, what are schools for?

Reflexiones sobre la especificidad de la escuela:
al fin y al cabo, ¿para qué sirven las escuelas?

© JENERTON ARLAN SCHÜTZ*

Instituto Federal Goiano, Ceres – GO, Brasil.

RESUMO: O presente artigo tematiza a noção da especificidade da escola – em outras palavras, para que servem as escolas? O estudo se baseia em pesquisa bibliográfica, considerando as reflexões de autores/as contemporâneos/as acerca da problematização e propõe uma reflexão acerca da especificidade da escola, dos elementos que a constituem e da importância de (ainda) se acreditar naquilo que só uma escola é capaz de fazer e impactar. Faz-se isso com o intuito de consolidar as reflexões sobre a importância da escola para a constituição de um mundo humano comum, mais harmônico, ético e responsável, que dá as boas-vindas às gerações que aqui chegam. Considera-se, em síntese, que o conhecimento escolar pode permitir aos/as alunos/as o alargamento dos conhecimentos acerca de algum aspecto do mundo que já lhes é conhecido, construído especialmente por meio da experiência diária. É o conhecimento oferecido na e pela escola que permite que os/as estudantes, independentemente de seus antecedentes, consigam ir além da experiência cotidiana.

Palavras-chave: Educação. Especificidade Escolar. Mundo Comum.

ABSTRACT: This article discusses the notion of the specificity of schools – in other words, what are schools for? The study is based on bibliographical research, considering the reflections of contemporary authors about this problematization and it proposes a reflection on

* Doutor em Educação. Professor no Instituto Federal Goiano. *E-mail:* <jenerton.schutz@ifgoiano.edu.br>.

the specificity of the school, the elements that constitute it and the importance of (still) believing in what only a school is capable of doing and impacting. This is done with the objective to consolidate reflections on the importance of school for the creation of a common, more harmonious, ethical and responsible human world which welcomes the generations that come. In summary, it is considered that school knowledge can allow students to expand their knowledge about some aspects of the world that are already known to them, especially the ones built through daily experience. It is the knowledge offered at and by the school that allows students, regardless of their background, to go beyond everyday experience.

Keywords: Education. School Specificity. Common World.

RESUMEN: Este artículo se centra en la noción de especificidad de la escuela – en otras palabras, ¿para qué sirven las escuelas? El estudio se basa en una investigación bibliográfica, considera las reflexiones de autores/as contemporáneos/as sobre la problematización y propone una reflexión sobre la especificidad de la escuela, de los elementos que la constituyen y la importancia de (todavía) creer en lo que sólo una escuela es capaz de hacer e impactar. Esto se hace con el objetivo de consolidar reflexiones sobre la importancia de la escuela para la creación de un mundo humano común, más armonioso, ético y responsable, que ampare a las generaciones que aquí llegan. En resumen, se considera que el conocimiento escolar puede permitir a los/as estudiantes ampliar sus conocimientos sobre algún aspecto del mundo que ya conocen, construido especialmente a través de la experiencia cotidiana. Es el conocimiento ofrecido en y por la escuela lo que permite a los/as estudiantes, independientemente de su origen, ir más allá de la experiencia cotidiana.

Palabras clave: Educación. Especificidad escolar. Mundo común.

Introdução

Este escrito propõe uma reflexão acerca da especificidade da escola, dos elementos que constituem sua criação e da importância de (ainda) se acreditar naquilo que só uma escola é capaz de fazer e impactar. As indagações que orientam o presente texto são: *O que faz uma escola ser escola e não outra coisa? Afinal, para que servem as escolas?*

Nesse sentido, a proposta de se pensar a especificidade da escola tem a ver com a declaração de Jan Masschelein e Maarten Simons (2017b):

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna evidente (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017b, p. 10).

Além disso, a escola que se conhece não tem nada de natural, ela é uma invenção humana, como a democracia, a república e, por isso, nada tem a ver com uma suposta aprendizagem natural ou informal “que é frequentemente [...] adorada por aqueles que se opõem a formas institucionalizadas (ou ‘artificiais’) de aprendizagem” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a, p. 20).

Ademais, trata-se de trazer à luz elementos que sejam capazes de contribuir para pensar a especificidade da escola e o seu fazer pedagógico na contemporaneidade, pois considera-se que são, justamente, em tempos nos quais proliferam as mais variadas críticas à escola que se faz necessário defendê-la da sua própria condenação, mostrar o seu brilho e sua especificidade.

Sobre a especificidade da escola: um passado para o futuro

Desde a sua origem – no início das cidades-estados gregas – a escola é tida como fonte de tempo livre, tradução da palavra grega *skholé*, ou seja, tempo livre para estudar, se dedicar, aprender. A escola, portanto, é sinônimo de conhecimento e experiência disponibilizada como um ‘bem comum’.

Para Jorge Larrosa, “o que faz a escola [...] é democratizar o tempo livre, isto é, tirar todas as crianças e a maioria dos jovens do trabalho, das exigências do trabalho, e dar-lhes tempo para aprender” (LARROSA, 2018, p. 233). A escola é esse espaço que, ao mesmo tempo, separa e une, que anula a distribuição desigual das posições sociais. Dessa forma, importa dizer que ela não iguala por seu conteúdo, mas por sua forma (LARROSA, 2018). Os conteúdos da escola mudaram, as funções sociais atribuídas a ela também, mas a forma ainda se mantém.

A escola, portanto, libera um tempo, separa duas formas de tempo, a saber, o tempo livre e o tempo escravo¹, ou então, o tempo liberado da produção e do trabalho e o tempo produtivo ou do trabalho. Na escola, os/as que têm tempo podem se dedicar a ‘perder tempo’, a se entregar ao prazer estudar e aprender coisas que não aprenderiam em outros lugares, coisas que inicialmente são desconhecidas ou ignoradas.

No entendimento de Mário Osório Marques (2006), a escola se constitui em tempo liberado e espaço reservado, isento das investidas diretas e imediatas da vida cotidiana bem como das instituições e organizações conduzidas por interesses privados e

preocupações diferentes daquelas das aprendizagens formais e sistemáticas referidas ao humano integralmente. Assim sendo, a escola surge como “lugar, tempo e recursos destinados às aprendizagens em interação dialógica dos nela interessados com Outro socialmente qualificado, para compartilharem do entendimento, da organização e da condução dos processos formais do aprender mediado pelo ensinar” (MARQUES, 2006, p. 87).

A escola é, justamente, essa invenção recente e que se configurou como capaz de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural, científico, filosófico, artístico, adquirido pelas gerações anteriores. Desde a Academia de Platão, a escola é essa instituição, esse lugar de transmissão do legado cultural entre gerações em que o humano pode conquistar a eternidade, não individual, mas da cultura (SCHUTZ, 2019, p. 9-10).

Como salientam Masschelein e Simons (2017a), a escola é uma invenção humana, ela é uma intervenção democrática no sentido de criar um tempo livre para todos, independentemente de seus antecedentes ou origem e, por essas razões, instala a igualdade. Logo, pode-se considerar que é da especificidade da instituição escolar potencializar a todos os/as alunos/as os conhecimentos e saberes humanos, independentemente de seus antecedentes, motivo esse que faz da escola um lugar de aprendizagem específico².

Para Marques (2006), quanto mais complexa, isto é, plural e diferenciada, for a sociedade, mais se exige das aprendizagens sob a forma escolar, distinta das modalidades próprias de outros contextos sociais e âmbitos linguísticos. Por isso mesmo que “a escola nunca é realidade dada de vez. As práticas que a instituíram e as práticas que a mantêm transformando-a permanecem em relação com o ainda não, com o ausente e com a evocação do possível” (MARQUES, 2006, p. 91).

Em qualquer caso, a escola aparece quando uma sociedade decide que as crianças e os jovens têm que dispor de tempo, de tempo livre, de tempo liberado do trabalho, de tempo não produtivo. A escola aparece justamente quando uma sociedade decide que as crianças e os jovens não precisam trabalhar. O que a escola faz é liberar as crianças do trabalho, do tempo do trabalho, mas não para prepará-los para o trabalho, e sim para dar-lhes um tempo diferente e, acima de tudo, um tempo para outras coisas (LARROSA, 2018, p. 235).

No entender de Arendt (2013), é especificidade da instituição escolar conservar e transmitir o legado histórico e cultural. Esse legado a que se refere a autora está contido no conhecimento ou conteúdo específico de cada disciplina que compõe o currículo escolar. Além disso, faz parte de sua função, como salientam González e Fensterseifer (2009, p. 18), “preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), viabilizando sua inserção e sua ação no mundo, por meio da qualificação da capacidade de interlocução, colocando-se à altura dos problemas de seu tempo”.

Ademais, mesmo que se concorde que há coisas que podem ser feitas e aprendidas em casa, na praça, no *shopping*, no mercado, no trabalho, etc., existem coisas que só podem ser feitas e aprendidas na escola, com coisas que fazem parte da escola, com materiais

que estão na escola. Dito de outro modo, para se aprender certas coisas e de determinada maneira, é preciso sair por um tempo da casa, da praça, do shopping, do mercado, do trabalho e ir a outro lugar, para a escola. Esse espaço separado, em que é possível ter tempo livre para estudar, em que há coisas que são colocadas sobre a mesa, postas e dispostas precisamente para que sejam o objeto e a matéria dessa atividade especificamente escolar que ainda se denomina de estudo, de conhecimento.

Para Jorge Larrosa (2018), essa noção de escola como separação de tempo tem a ver com a ideia de que

os gregos inventam um estranho dispositivo que consiste em que os pais, para a educação dos filhos, têm que entregá-los à escola. Nesse sentido a escola não é uma [...] continuação da família. Por isso é que a escola perde sua potência tanto quando se subordina [...] à família. Os empresários e os vendedores não deveriam ter lugar na escola, mas tampouco devem os pais. A família, a produção e o consumo, são lugares de desigualdade, e se a escola ainda quer ser um espaço-tempo igualitário, tem que suspender tanto a desigualdade do nascimento quanto a desigualdade da economia. A escola dá a todas as crianças (por um tempo) o luxo do tempo livre e da igualdade, e isso só pode ser feito se as crianças e os jovens forem liberados do trabalho e se forem retirados da família (LARROSA, 2018, p. 237).

O pensamento de Arendt (2013) nos ajuda a compreender essa especificidade da escola. Para ela, a escola é um lugar à parte, um lugar que rompe, desativa e tensiona os fluxos diários, rompendo com a pressa, com as necessidades imediatas e espontâneas, com o intuito de mostrar a cada aluno/a aquilo que vale a pena desejar. Ou, como lembram Masschelein e Simons (2017b, p. 31), o que a escola faz “é prover o tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças [...] podem ser deixadas para traz”.

É por isso, também, que as escolas têm portas e muros. Os muros separam, mas também protegem as crianças. Eles impossibilitam que as crianças vão para onde quiserem ir, protegendo-as da família, do shopping, das fábricas, do McDonald’s etc. Essa ideia remete à compreensão de que entrar na escola tem a ver com sair de outros espaços/lugares e dispositivos (celulares). Entrar na escola é dedicar o seu tempo (livre) para as matérias de estudo, para compreender e se familiarizar com as linguagens públicas (BOUFLEUER & SCHÜTZ, 2020), com o mundo humano que foi construído ao longo do tempo.

É a possibilidade de se estar em apenas um lugar, com tempo livre para comparecer, se entregar e estudar que faz da escola um lugar de entrega aos estudos, de iniciação nas heranças simbólicas. Iniciar os/as estudantes nas obras que a história nos lega é um movimento que exige muito, tanto por parte de quem apresenta e testemunha a tradição, como por parte de quem a recebe e a estuda (BOUFLEUER & SCHÜTZ, 2020).

O que a escola faz é tirar os/as alunos/as do ‘seu’ mundo da vida, como afirmam Inés Dussel, Jan Masschelein e Maarten Simons (2017a):

Primeiro, no sentido de que eles podem ser confrontados como algo fora do seu mundo da vida que começa a interessá-los [...]. Mas, em segundo lugar, também no sentido, e talvez isto seja ainda mais importante, de que o que lhes é apresentado, e que pode ser perfeitamente fora do mundo da vida deles, lhes é apresentado de um modo gramaticalizado, o que torna possível uma distância ou pausa (DUSSEL, MASSCHELEIN & SIMONS, 2017, p. 160).

É nesse sentido também que Masschelein e Simons (2014) afirmam que se a escola muda as condições sociais da criança em idade escolar isso ocorre especificamente pelo fato de a escola as tirar “do mundo (desigual) de produção (e o mundo desigual da família), oferecendo-lhes a magnificência de um tempo e espaço igualitário” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 109).

Isso reforça a ideia de que a escola e o/a docente possuem a capacidade de libertar os/as estudantes, isto é, “permitir aos alunos se separarem do passado (que os oprime e os define em termos de [falta de] habilidade/talentos) e do futuro (que é, ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se dissociarem temporariamente de seus ‘efeitos’” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a, p. 34).

O importante é que a escola proponha e permita esse movimento aos/às estudantes, justamente porque a exigência que ela faz quanto ao desenvolvimento subjetivo de cada aluno/a é de outra ordem. Diferentemente da família e de outros espaços, a escola exige a superação de cada estudante, sempre em tensionamento com o mesmo movimento empreendido pelo outro. O que, por óbvio, é gerador de conflitos, motivo pelo qual precisa ser mediado e problematizado em diálogo (SCHÜTZ, FENSTERSEIFER & COSSETIN, 2020).

Desse modo, a escola garantiria as especificidades do conhecimento, protegendo as crianças da exclusividade das convicções familiares e de outros lugares, o que explica por que a conexão entre educar e instruir³ é tão importante e necessária de ser mantida.

Trata-se, como sugere Brayner (2008), de um “elitismo para todos”. O que seria possível com aquilo que Young (2016) denomina de “conhecimento poderoso” e que a escola deveria possibilitar a todos os alunos. Importa destacar que “poderoso”, para esse autor, é o tipo de conhecimento que efetivamente vai fazer diferença na vida do aluno (SCHÜTZ, FENSTERSEIFER & COSSETIN, 2020, p. 11).

O conhecimento escolar refere-se aos conteúdos desenvolvidos pelas diferentes ciências e que, apesar de serem teóricos, poderão ser invocados nas mais diversas situações vivenciadas pelos/as alunos/as ao longo de suas vidas. Trata-se de algo que a família e outros espaços não podem ensinar e que, por isso, só pode ser aprendido na e pela escola. Todavia, para que a escola consiga dar ênfase a esse tipo de conhecimento ‘poderoso’ é preciso que o professor tenha efetivamente se apropriado dos conteúdos/saberes que ministrará em suas disciplinas, as quais oferecem justamente “[...] pontes aos aprendizes para que passem de seus ‘conceitos cotidianos’ aos ‘conceitos teóricos’ a elas associados” (YOUNG, 2011, p. 617).

Nessa direção, para Arendt (2013, p. 222), instruir e educar os novos implica em inseri-los em uma herança que nos é comum, possibilitando, com isso, oportunidade de “escolher[em] suas companhias entre homens, entre coisas e entre pensamentos, tanto no presente como no passado”. Assim sendo, “uma escola será tão mais democrática quanto mais ela propiciar aos/às seus/suas estudantes as competências para intervirem, mais tarde, naqueles espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem” (BRAYNER, 2008, p. 112).

Outrossim, a escola, enquanto instituição republicana, compreende um

processo de formação humana que permite o acesso a saberes, à capacidade de pensar, de argumentar e julgar e de poder fazer escolhas que propiciem uma inserção consciente nos processos sociais e políticos, e a participação na esfera pública. Enfim, uma educação que empodere os despossuídos com as habilidades necessárias para que se sintam e se tornem pessoas, ou cidadãos ativos (BRAYNER, 2008, p. 14).

Na especificidade da escola há uma língua específica, como bem sinalizam Masschelein e Simons (2017b). Para eles, a língua da escola tem a ver com uma linguagem artificial, já que deve abordar, por um lado, a nova geração que chega e, por outro, tentar transformar os objetos do mundo em assuntos escolares. A educação escolar exige, portanto, uma linguagem específica por razões pedagógicas. A especificidade da língua da escola permite que a próxima geração se torne, de fato, uma nova geração.

Consequentemente, valendo-nos das ideias de Hannah Arendt (2013), pode-se dizer que a língua da escola é um tipo de linguagem amorosa, que põe em cena o amor pelo mundo e pelas novas gerações. A linguagem escolar, na sua especificidade, permite que as novas gerações se comuniquem, que entendam o mundo no qual chegaram, que se insiram (gradualmente) nele, que o nomeiam, tornando-se, desse modo, uma nova geração a habitar o mundo humano.

Lembramo-nos que

educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, é crer que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos...) que podem ser aprendidas e que merecem sê-lo, que nós homens podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento (SAVATER, 2012, p. 21).

Em suma, trata-se da tarefa de tornar o mundo público através da escola, sempre na relação entre o mundo da vida dos estudantes e o mundo comum. A escola tem por missão, como lembra Pombo (2002), oferecer a todos que franqueiam a sua porta, a oportunidade de adquirir competências científicas, destrezas físicas e intelectuais, correção de raciocínio, elegância do discurso, ginástica dos corpos e dos espíritos, outras línguas e outras maneiras de ver e se situar no mundo humano. A escola tem por obrigação permitir aos/às estudantes que adquiram conhecimentos que a humanidade foi lentamente construindo, as teorias explicativas gerais e básicas do mundo e dos seres que o habitam

e que lhes podem permitir situar-se no seu próprio mundo. Lugar de transmissão de cultura, ela é por isso mesmo um lugar de constituição do ser humano.

Para que servem as escolas?

Quando se indaga sobre o “para que servem as escolas?”, tem-se o desejo de querer reservar a noção de escola para uma invenção específica de tempo e espaço, um tempo e espaço que não tem outra forma fora do âmbito escolar. A escola tem a ver com a materialização e espacialização concreta do tempo que distancia e separa os/as alunos/as para fora da ordem desigual, seja ela social, econômica ou familiar, e traz os/as estudantes para um tempo que é igualitário. É na escola que os/as alunos/as podem se desconectar do tempo ocupado da família e da política (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a).

Já que a escola “oferece o formato [...] para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a, p. 29).

Não se objetiva, aqui, propor uma escola ideal, mas tornar explícito o que faz com que uma escola seja uma escola e não outra coisa (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a). Articular essas ideias, a nosso ver, possibilita compreender para que servem as escolas e porque elas devem continuar a servir para as novas gerações.

Nessa direção, em uma primeira aproximação com o pensamento de Michael Young (2007), percebe-se que as escolas servem para capacitar os/as alunos/as a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode vir a ser adquirido em casa, em sua comunidade, ou em outro espaço. A escola se constitui, desse modo, em um espaço capaz de fornecer aos novos um conhecimento para além daquele que já possuem ou que terão no espaço familiar, no grupo de amigos, na comunidade e em outros espaços de conhecimento não escolar. Por isso, para o autor, há no campo educacional

alguns tipos de conhecimento [que] são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento (YOUNG, 2007, p. 1293- 1294).

Além disso, o autor considera que há dois tipos de conhecimento, o primeiro

dependente do contexto, [...] se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser prático, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também procedimental, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para

fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (YOUNG, 2007, p. 1296).

Entende-se, dessa forma, que há conhecimentos construídos e aprendidos em espaços específicos fora do âmbito escolar. Esses conhecimentos, porém, têm validade nesses espaços e contextos. Já os conhecimentos escolares, que são teóricos, têm validade para além de contextos específicos, ou seja, poderão ser utilizados em vários espaços e distintas situações.

Ainda sobre os saberes teóricos, Young considera-os como

Conceitos teóricos [que se] originam em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos. Esses conceitos têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testá-las [...], e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades (YOUNG, 2011, p. 615).

Dito de outro modo, na casa, no grupo de amigos, no parquinho, no *shopping*, no universo fora da escola, as crianças passam a construir e elaborar experiências no mundo e sobre o mundo, contudo, é na escola que elas terão a oportunidade de ampliar esse repertório de conhecimentos/experiências acerca do mundo, avançando inclusive para além de sua experiência inicial.

Analogamente, pode-se dizer que a escola se diferencia dos demais espaços de aprendizagem pelo fato de ter um currículo que tem como fundamento o conhecimento teórico. Por isso, segundo Masschelein e Simons, a instituição escolar “confere um selo de qualidade; é uma instituição de reconhecimento e validação” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a, p. 20).

Todavia, se concordarmos com a ideia de que a escola serve para inserir as crianças em uma espécie de língua comum, então, significa que é precisamente essa que permite às crianças se iniciarem no mundo humano e não ficarem confinadas nos espaços privados da família ou da comunidade em que estão inseridas. É tarefa do/da professor/a tirar as crianças de seu mundo e de sua língua (experiência privada) para introduzi-las no mundo e na língua comum, isso, através dos conhecimentos escolares. Porém, isso não tem que significar que seja necessário abandonar ou diminuir o mundo e a linguagem das crianças e da comunidade.

Dito de outro modo,

a escola implica relativa autonomia quanto à família em um sentido amplo. Ela deve ser destacada, em certa medida, do que os jovens trazem para a escola, seja da família, dos amigos, da comunidade. [...] é claro que os jovens são muito diferentes no que diz respeito às suas origens, e essa desigualdade pode pesar sobre a sua liberdade para modelar o seu próprio futuro (DUSSEL, MASSCHELEIN & SIMONS, 2017b, p. 159).

A escola, com isso, não está negando as origens desiguais nem as grandes diferenças, mas ela não as toma como um ponto de partida. Por esse fato, configura-se como um lugar à parte que tem a ver com a ideia de que essas diferenças (de origem) não se tornem ou permaneçam determinantes para o futuro das crianças (SCHÜTZ, FENSTERSEIFER & COSSETIN, 2020).

Na mesma direção, para Larrosa (2018), todo o mal que se diz da escola nos oculta o número de crianças que salvou dos defeitos, dos preconceitos, da arrogância, da ignorância, da estupidéz, da ganância, da imobilidade ou do fatalismo das famílias.

Dessa forma, a escola serve justamente para emancipar as crianças de sua família e de sua comunidade natal. Importa ponderar que não se está afirmando que a educação proporcionada na família ou em outro espaço não tenha valor, contudo, o seu valor é de outra ordem, diferente daquele proporcionado na instituição escolar.

Pois, conforme Paulo Evaldo Fensterseifer (2013, p. 138),

Sabemos que o próprio mundo educa. Para quê? Para sua reprodução (melhorada). A educação escolar pode tornar 'esclarecida' esta reprodução ao tematizar a tradição (desnaturalizando-a). Algo próximo à ideia de que cabe à educação conduzir o aluno à perda de identidade para que, em um segundo momento, este a recupere, não mais como destino, mas como escolha.

A partir desta passagem, pode-se considerar que a escola serve justamente para que o 'eu' e o mundo da vida de cada aluno/a possa ser colocado em jogo constante desde o início da formação. Para Masschelein e Simons, "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" (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a, p. 49). O que a escola faz, neste caso, é abrir o mundo, colocá-lo sobre a mesa, oferecê-lo ao/à aluno/a. Sem um mundo, não há interesse nem atenção.

Para Paulo Fensterseifer (2013), "à escola cabe colocar-se como ponte entre o passado e o futuro das gerações humanas" e, não compreender este lugar que é, conforme José Sérgio Carvalho (1996, p. 39), o do "ensino sistemático dessas tradições e conteúdos escolares que elegemos como representativos de nossa herança cultural" pode nos levar a equívocos do tipo:

Ressaltar o papel econômico da educação escolar para a vida do indivíduo, como se a escola fosse uma instituição a serviço do espaço privado (o que torna compreensível a centralidade do vestibular); Enfatizar interesses políticos ou morais de uma parcela da sociedade, retirando seu caráter público, o qual é garantido pela ênfase naquilo que é comum aos grupos divergentes e mesmo antagônicos de uma sociedade (público deve ser compatível com uma sociedade pluralista) (FENSTERSEIFER, 2013, p. 139).

A escola, nessa direção, serve para outra coisa. Ela não é um negócio, não está a serviço do bem-estar ou da satisfação de necessidades individuais ou de empresas e funções

externas. A responsabilidade da escola tem a ver com o conhecimento, com o mundo humano e as novas gerações.

As escolas servem, neste caso, para apresentar o mundo às gerações vindouras, tentando fazê-las conscientes de que comparecer a um mundo que é comum, um lar de múltiplas gerações é imprescindível para continuar a ser humano e interagir com os demais. Ao se familiarizarem com o mundo comum, com o legado histórico e cultural, os novos deverão compreender a importância de sua relação e ligação com as outras gerações, passadas e vindouras.

Se não houvesse escola não haveria ciência, não haveria possibilidade de uma geração mais nova adquirir os conhecimentos que a geração mais velha conquistou de uma forma crítica e permitindo o desenvolvimento futuro desses conhecimentos. O conhecimento, importa lembrar, não é pura recolha de informações. Ele é organização, é sistematização, articulação da informação, e isso a Internet e outros espaços não fazem. Nenhum meio de comunicação o faz. O que os meios de comunicação dão são bytes, programas, etc., mas falta alguém para responder: 'onde eu utilizo isso?', 'onde é que isto se articula?', 'o que isto significa?'.

Para Young (2016), as escolas servem para transmitir o conhecimento compartilhado e poderoso em nome da sociedade. Ensinamos o que é preciso para dar sentido ao mundo e melhorá-lo. Essa transmissão do patrimônio histórico e cultural permite que as novas gerações cresçam e façam alguma coisa de novo. Ao ensinar-lhes aquilo que foi criado pelas gerações precedentes não se está a impedi-las de inventar. Pelo contrário, se está a dar às novas gerações as condições para que consigam e possam inventar/criar. Se quisermos que elas comecem logo a inventar, sem terem recebido nada, não têm por onde inventar, por onde começar.

Desse modo, na esteira do pensamento de Young (2007), a escola serve para capacitar as novas gerações a adquirir conhecimentos que as levem para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola. Na escola se "efetivam as aprendizagens formais e sistemáticas e os conteúdos delas adquirem vida ao serem assumidos na qualidade de elementos determinados do conhecimento alcançado no entendimento compartilhado por professor e alunos" (MARQUES, 2006, p. 109). Nesse sentido, as escolas auxiliam os/as alunos/as no entendimento sobre si mesmo e sobre o mundo, possibilitando um caminhar em direção à autonomia, à autodisciplina e à corresponsabilidade. Afinal, os/as alunos/as de hoje precisam ser competentes e estar à altura quando chegar sua vez de serem responsáveis pela sociedade e pelos rumos do mundo humano comum.

As escolas servem, portanto, para permitir a universalização de diversas explicações. No entendimento de José Sérgio Carvalho (2013), as escolas iniciam os mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana e durabilidade ao mundo comum. É para isso que elas servem: transmitir esse conhecimento

poderoso, o qual é capaz de ampliar o conhecimento individual do/a aluno/a a partir do que ele ainda não conhece. Não obstante, “as crianças necessitam do conhecimento poderoso para entenderem e interpretarem o mundo. Sem ele, elas permanecem dependentes daqueles que o possuem” (YOUNG, 2016, p. 36).

Considerações Finais

Como vimos, a especificidade da escola está relacionada ao conhecimento e à capacidade para o bem do conhecimento, isto significa que ela é um lugar para estudo, atividades e exercícios. Ela é um lugar em que as coisas do mundo podem ser compartilhadas publicamente com as novas gerações. Ela é, na esteira do pensamento arendtiano, como uma mesa.

Da mesma maneira, quando alguém se torna professor, significa que deve sentar na frente de outro alguém, colocando algo sobre a mesa, transformando esse algo em assunto comum/público, transformando a si mesmo em professor e o outro alguém em um/a estudante. O que o/a professor/a faz ao colocar algo sobre a mesa é dizer aos/as estudantes: ‘esse é o nosso mundo’, ‘é assim que nós fazemos isso e aquilo’, ou então, ‘é assim que é feito hoje’. Ademais, colocar algo sobre a mesa e torná-lo comum é familiarizar os estudantes com o legado humano, é dizer a cada estudante que se sinta em casa nesse mundo, que tenha condições de fazer escolhas e trilhar novos caminhos.

Considera-se, em síntese, que o conhecimento escolar pode permitir aos/as alunos/as o alargamento dos conhecimentos acerca de algum aspecto do mundo que já lhes é conhecido, construído especialmente por meio da experiência diária. É o conhecimento oferecido na e pela escola que permite que os/as estudantes, independentemente de seus antecedentes, consigam ir além da experiência cotidiana. Não se pretende dizer que a escola só deva se preocupar com a transmissão do saber. O que se afirma é que essa é a sua função primordial e insubstituível. Pode-se dizer que é para isso que servem as escolas. Que é isso que faz uma escola ser escola. Que é isso que só uma escola pode, deve e sabe fazer. É por isso que seguimos apostando firmemente na escola.

Portanto, é da especificidade da escola oferecer às novas gerações tudo o que elas devem aprender para que possam encontrar o seu lugar no mundo humano comum. E, para que isto ocorra, é preciso que a responsabilidade da escola pelas novas gerações e pelo conhecimento seja levada a sério. Só assim ter-se-á, realmente, uma nova geração, capaz de modificar, aperfeiçoar e garantir a durabilidade e continuidade do mundo humano (SCHÜTZ & JUNGES, 2022). É defender ou largar!

Recebido em: 11/10/2022; Aprovado em: 23/10/2023.

Notas

- 1 Essa separação de tempos, na Antiguidade grega, tinha a ver também com a separação de pessoas. Separavam-se aqueles que não possuíam tempo para outra coisa que não fosse o trabalho (por isso não podiam ir à escola) e aqueles que, por nascimento ou posição, possuíam tempo pelo fato de não trabalhar, logo, podiam se dedicar ao estudo (LARROSA, 2018).
- 2 “Pode-se aprender assistindo televisão, mas a televisão não é uma escola; pode-se aprender no museu, mas o museu não é uma escola; pode-se aprender na internet, mas a internet não é uma escola; pode-se aprender com o grupo dos camaradas, mas o grupo dos camaradas não é uma escola” (SCHWENGBER & SCHÜTZ, 2020, p. 161).
- 3 A expressão “instruir” tem sido traduzida por “ensinar”, assim se refere Fensterseifer (2013, p. 146): “[...] a nós professores e futuros professores não nos é permitido descuidar do conhecimento e nem relaxar com as normas que viabilizam o processo de educação escolar, mesmo sabendo do caráter histórico social de ambos. Se só nos preocupássemos com o conhecimento, poderíamos facilmente formar ‘monstros hábeis’, se só ensinássemos normas, estaríamos promovendo um ‘catecismo laico’. Assim sendo, considera-se que a função da escola em uma sociedade democrática e republicana é educar ensinando e ensinar educando. Arte que se encontra sempre em algum ponto entre o ‘abandonar’ e o ‘sufocar’ as novas gerações, a nós todos cabe, em cada contexto, encontrar a justa medida”.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BOUFLEUER, J. P. & SCHÜTZ, J. A. Condição humana, mundo comum e educação. *Educação*, 43(2), e35803, 2020.
- BRAYNER, Flávio. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º Grau. In: *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, suplemente 2, p. 36-39, 1996.
- DUSSEL, Inés; MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos. Tradução de Fernando Coelho. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido), pp. 147-160.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Função da Escola Pública. In: SANTIAGO, Anna Rosa Fontella & FEIL, Iselda Teresinha Sausen; ALLEBRANDT, Lídia Inês (Org.). *O curso de Pedagogia da Unijuí – 55 anos*. Ijuí: Unijuí, 2013.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime & FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 9-24, set. 2009.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Tradução de Cristina Antunes. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MARQUES, Mário Osório. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. 3 ed. rev. Editora Unijuí, 2006. (Coleção Mario Osorio Marques; v. 4).

MASSSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: Uma questão pública*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. 1 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2017b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). p. 19-40.

POMBO, Olga. *A escola, a recta e o círculo*. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Tradução de Monica Stahel. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SCHÜTZ, J. A. & JUNGES, F. C. Educação escolar e dívida simbólica: reflexões sobre a (des) caracterização da escola e da docência. *Revista Teias*, v. 23, n. 68, jan./mar. 2022.

SCHÜTZ, J. A., FENSTERSEIFER, P. E. & COSSETIN, V. L. F. Família e escola em sociedades republicanas: saudáveis dissonâncias. *Práxis Educativa*, vol. 15, Ponta Grossa, 26-Mar, 2020.

SCHÜTZ, J. A. & MAYER, L. Prefácio. In: SCHÜTZ, J. A. & MAYER, L. *Educação Escolar: cercanias de um debate*. São Paulo: Editora Pedro e João, 2020.

SCHWENGBER, I. L. & SCHÜTZ, J. A. Formação e subjetivação: a educação escolar enquanto cuidado de si. In: NEITZEL, O., ed. *Autogoverno e formação humana em tempos sombrios: aspectos éticos e políticos [online]*. Chapecó: Editora UFFS, 2020, pp. 145-167.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução Tessa Bueno. Revisão Técnica Cláudia Valentina Assumpção Galian. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ **RELATOS DE
EXPERIÊNCIA**



Programa de leitura literária para alfabetização e letramento

Literary reading program for alphabetization and literacy

Programa de lectura literaria para la alfabetización y la alfabetización lectora.

 **JACQUELINE DE FARIA BARROS RAMOS***

Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro, São Gonçalo – RJ, Brasil.

 **ALESSANDRA FURTADO DE OLIVEIRA****

Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

 **RUTH MARIA MARIANI BRAZ*****

Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

RESUMO: A Literatura possibilita conhecer o mundo de diferentes maneiras, verbalmente e não verbalmente, sendo ferramenta fundamental no processo do letramento de crianças em alfabetização. Em busca de um resultado concreto, por meio de dados fidedignos de avaliação, trabalhamos na produção inicial de um projeto para uma Rede Municipal de Educação, por intermédio da extinta Coordenação de Programas Artístico-literários, no ano de 2022, ansiando, em prospecção, à sua aplicabilidade em 2023. Tendo por base o dialogismo e a interatividade, a proposição não apresenta a leitura literária como recurso pedagogizante, mas um mote para a construção do conhecimento. Realizamos um trabalho de interação para um efetivo aprendizado, com

* Doutora em Literatura. Professora de Língua Portuguesa Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e de Apoio Especializado na Fundação Municipal de Educação em Niterói. Docente Titular da Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro em Língua Portuguesa. *E-mail:* <jacefadu@gmail.com>.

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Professora da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói; da Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura e da Prefeitura Municipal de São Gonçalo. *E-mail:* <alessandrafurtado@id.uff.br>.

*** Doutora em Ciências e Biotecnologia. Professora no Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão e no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* <ruthmariani@yahoo.com.br>.

expansão do repertório do/da estudante direcionado ao letramento. Entendemos que investir nas competências socioemocionais beneficia não só a criança na sua integralidade cognitiva/acadêmica, mas a fortalece e a potencializa para um ideal de sociedade pró-social, ou seja, para atuar em uma comunidade onde sejam promovidos o desenvolvimento humano e a cidadania.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: Literature makes it possible to know the world in different ways, verbally and non-verbally, and it is a fundamental tool in the literacy process of children going through alphabetization. In search of a concrete result, using reliable evaluation data, we worked on the initial production of a project for a Municipal Education Network in 2022, through the extinct Coordination of Artistic-Literary Programs, hoping for its applicability in 2023. Based on dialogism and interactivity, the proposition does not present literary reading as a pedagogical resource, but as a way to build knowledge. We carried out an interaction work for effective learning, expanding the student's repertoire aimed at literacy. We understand that investing in socio-emotional skills not only benefits children in their cognitive/academic integrality, but also strengthens and empowers them towards an ideal of a pro-social society, that is, to work in a community where human development and citizenship are promoted.

Keywords: Education. Teaching. Educational Policies.

RESUMEN: La literatura permite conocer el mundo de diferentes maneras, de forma verbal y no verbal, siendo una herramienta fundamental en el proceso de alfabetización de los/as niños/as en ese proceso. En busca de un resultado concreto, a través de datos de evaluación confiables, se trabajó en la producción inicial de un proyecto para una Red Educativa Municipal, a través de la extinta Coordinación de Programas Artístico-Literarios, en el año 2022, esperando, en la prospectiva, su aplicabilidad en 2023. Basada en el dialogismo y la interactividad, la propuesta no presenta la lectura literaria como un recurso pedagógico, sino un lema para la construcción del conocimiento. Realizamos un trabajo de interacción para el aprendizaje efectivo, ampliando el repertorio del estudiante orientado a la alfabetización lectora. Entendemos que invertir en habilidades socioemocionales no sólo beneficia a niños/

as en su integralidad cognitiva/académica, sino que los/as fortalece y empodera hacia un ideal de sociedad prosocial, es decir, trabajar en una comunidad donde el desarrollo humano y la ciudadanía sean promovidos.

Palabras clave: Educación. Docencia. Políticas educativas.

Introdução

O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter. A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento e refinamento (DEWEY, 1979, p. 40).

O bjetivamente, o que se propõe realizar com o programa de potencialização da leitura para a alfabetização é um trabalho de interação, com efetivo aprendizado e expansão de repertório direcionado ao letramento. Em busca de um resultado concreto, por meio de dados fidedignos de avaliação, trabalhamos na construção inicial de um projeto para uma Rede Municipal de Educação, por intermédio da extinta Coordenação de Programas Artístico-literários, no ano de 2022, ansiando a sua aplicabilidade já no ano de 2023. Tendo por base o dialogismo e a interatividade, a proposição não apresenta a leitura literária como recurso pedagogizante, mas como um mote para a construção do conhecimento. O curso oferecido a professores/as, visa à formação específica em contação de histórias, a partir do *Bau de Histórias*, com livros infantis e objetos – ferramentas auxiliaadoras da contação – tais como uma máscara, uma boneca, um chapéu, uma capa, uma pequena flauta, um tambor, um novelo de lã, um chocalho e uma varinha ‘mágica’.

A meta do programa é alcançar um favorável Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e uma grata surpresa no Programme for International Student Assessment (PISA), em consonância com a LDB, pela Lei 14407, de 12 de julho de 2022, que estabelece o compromisso da Educação Básica com a formação do/da leitor/a e com o estímulo à leitura. Independentemente dos percentuais positivos da rede municipal e por escola é coerente que se mencione o crescimento de 66% no número de crianças brasileiras entre 6 e 7 anos que não aprenderam a ler e a escrever entre 2019 e 2021, fato agravado pela pandemia da Covid-19.

Ricardo Azevedo menciona que “a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação” (AZEVEDO, 2004, p. 1). Ele descreveu a realidade de muitas crianças que ouvem falar da alegria da literatura e são incentivadas à leitura por adultos/as que enfatizam sua importância, mas não são efetivamente leitores/as (AZEVEDO, 2004).

Portanto, o programa fomenta a transformação qualitativa do ensino-aprendizagem, ratificando a metodologia utilizada na rede onde for adotada, a fim de adequar-se às competências do/da cidadão/ã do século XXI, tanto à quem ensina como à quem aprende, em acordo com a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta de Educação para o Século XXI da UNESCO e o Ensino Integral, cujas orientações têm como um dos eixos as competências socioemocionais, priorizando sujeitos com deficiências e suas demandas por equidade.

Investir nas competências socioemocionais beneficia a criança não só no seu pleno desenvolvimento cognitivo/acadêmico, mas também no ideal de uma sociedade pró-social (CHARLOT, 2000; DELORS, 2001), ou seja, no ideal de uma comunidade onde sejam promovidos o desenvolvimento humano e a cidadania. Sendo assim, diante do cenário posto, primamos pela prospecção de um programa que sustente tais objetivos e princípios pelas linguagens artísticas e literárias produzidas pelo ser humano, em coletividade, como cultura.

Por palavra do outro (enunciado, produção verbal) entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a minha. Nesse sentido, todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com a exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro. É toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (BAKHTIN, 1997, p. 383).

É pela linguagem que o ser humano se torna parte do social, desde o seu nascimento, seja pela imitação, quando bebê, seja na velhice, contando sobre a sua historicidade (por meio dos mitos, das religiões e do folclore) às novas gerações. É pela linguagem também que o ser humano constrói Tecnologia, Ciência, Pesquisa e Literatura (BARROS, 2017; FERREIRA *et al.*, 2020), mas só a Literatura se propõe a ser Arte para a inserção do ser humano na História, como uma atitude de alteridade, pois “ser autor não constitui um ato individual, mas a produção de um enunciado que caminha para e com o outro. Criar é um ato ético e estético” (DALUZ, 2022). Por meio da Literatura, seres humanos se reconhecem criadores de tempos e espaços enunciativos.

A literatura, como meio provocativo e nunca à espera, viabiliza a concretização, ainda que postada na hiper-realidade, de uma reação de quem lê com o que é enunciado, como o tempo que foi enunciado, de modo a transformá-lo em corpo (o texto) e espírito (o do leitor), promovendo a aproximação, no tempo presente, de tempos outros, apontando na direção de uma subjetividade (BARROS, 2017).

Desse modo, as competências socioemocionais têm caráter irrevogável no desenvolvimento das *práticas linguageiras* (CHARLOT, 2022, p. 127) dos indivíduos, principalmente no processo da alfabetização. De acordo com Charlot (2022),

Falar em práticas linguageiras é insistir sobre a atividade de um sujeito social em situação. A prática linguageira é uma prática social. Primeiro, porque o sujeito mesmo é social: ele aprendeu a falar por meio de sua socialização familiar e seu relacionamento com outros jovens; o que e como ele fala diz respeito ao que ele é de um ponto de vista social. Segundo a prática linguageira é social porque se fala em situações sociais, sendo as práticas linguageiras articuladas com outras práticas sociais (trabalhar, brigar, namorar...). Pelo fato de a prática linguageira ser social, ela é estruturada por normas que variam conforme os meios sociais (CHARLOT, 2022, p. 124-133).

Desse modo, como afirmam Marcos Meier e Sandra Garcia (2007), “para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular” (MEIER & GARCIA, 2007, p. 109).

Isso posto, entendemos que o/a profissional hoje disposto/a a alfabetizar deve ter um projeto de vida. As perguntas ‘quem sou eu?’ ou ‘o que vim fazer no mundo?’ são significativas ao/à docente que realiza a opção pela alfabetização, pois alfabetizar, antes de tudo, é se reconhecer criança no lugar daquele/a outro/a, como “um eterno aprendiz” (FREIRE, 2016). Essa postura ajudará o/a educador/a a adaptar-se aos textos dos novos tempos (multimodais, multissemióticos, identitários), tempos da *modernidade líquida*¹ e das inúmeras informações simultâneas (com a compreensão sobre como lidar com as redes e selecionar nas mídias as informações e os saberes adequados), a fim de apropriar-se de ferramentas intelectuais, materiais, sensíveis e afetivas, indispensáveis para a sua sobrevivência na contemporaneidade, evidentemente antagônica à educação tradicional.

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um texto (e não entre texto e contextos), entre os elementos abstratos desse texto (entre os signos dentro do texto), e que é indispensável somente para uma primeira etapa da compreensão (compreensão da significação e não do sentido). Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas. Assim que convertermos o diálogo num texto compacto, ou seja, assim que apagarmos a distinção das vozes (a alternância dos sujeitos falantes) — o que é em princípio possível (a dialética monológica de Hegel) o sentido profundo (infinito) desaparecerá (teremos batido no fundo, ficaremos em ponto morto) (BAKHTIN, 1997, p. 404-405).

Tais ferramentas compreendem princípios que apontam para o desenvolvimento de um pensamento mais crítico, mais criativo, sem repetições mecânicas, coerente com a necessária visão holística dos tempos, das gentes e das culturas (BETTELHEIM, 2002). Ler Literatura possibilita conhecer o mundo verbalmente e não verbalmente de diferentes

maneiras. A interpretação dos livros, portanto, auxilia na criação de ideias pelas palavras de outros sujeitos, como um significado socialmente compartilhado (VILELA *et al.*, 2019).

O/A educador/a pós-moderno/a tem em suas mãos o desafio constante de levar seus/ suas discentes a um evento-aula onde aprendam a partir de dados analisados e contra-argumentados; e ainda, onde aprendam por seus corpos, como textos visíveis e palpáveis, a fim de pensarem soluções para problemas ou indagações por intermédio de atividades e/ou questionamentos próprios, pois

Cada homem e cada mulher são textos! Textos lidos e relidos em palavras, expressões e situações no momento presentificado pelo exato instante em que se dá o acontecimento do evento: a aula. A aula é um evento cujo enredo se desenrola em um ou dois tempos de 50 minutos, mas que deve ecoar para fora do “lugar de fala” da ação, deve ecoar do íntimo dos interlocutores para a vida. Sendo eco, o evento-aula que se traduzirá em experiência, será uma narrativa contada, tal como as histórias em torno da fogueira contadas por feiticeiras, bruxos, pajés e sacerdotes dispostos a compartilhar de si e de suas subjetividades e memórias, com o outro - para mediar e organizar a subjetividade alheia, a partir da linguagem, sem heroísmos, sem superpoderes, mas de um lugar de humildade por saberem-se incapazes e inadequados, humanos imperfeitos e finitos, desejosos de oferecerem uma paisagem, ainda que breve, do que a vida os ensinou ou as ensinou (BARROS, 2021, p. 201).

Além do pensamento crítico, a atualidade exige tanto do/da educador/a quanto da criança, adolescente ou adulto/a (com ou sem deficiência) que está a formar, uma postura colaborativa para dentro e para além do muro que separa o microcosmos da sala de aula do macrocosmo social, tendo em vista uma comunicação empática, não violenta, além de uma disposição para o trabalho com os mais diversos campos temáticos relacionados não somente à produção cultural local, regional e global, conforme proposta da própria BNCC (ao trazer luz sobre o Campo Artístico-literário), mas também relacionados às metodologias ativas, à Arquitetura Pedagógica e às Tecnologias Assistivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), para um exercício pedagógico equânime e inclusivo.

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral [...]. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (paródias, estilizações, vídeo-minuto, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018, p. 503).

Uma educação de qualidade é aquela em que o/a professor/a insiste em resistir à superficialidade, buscando aprofundamentos para que os/as estudantes sejam reflexivos/as, aptos à promoção de diálogos para uma melhor compreensão de mundo e de si

mesmos/as (GLASSER, 1986). Quando William Glasser (1986) desenvolveu a *conjectura da escolha*, criando uma pirâmide de aprendizado que sinalizava a respeito de quanta informação o/a aluno/a retinha, encorajou professores/as a colocarem o/a estudante no centro do processo de aprendizagem, entendendo, assim, seu papel como motivadores/as do descobrimento, do desvelamento, não como ‘chefes’.

De acordo com Patrícia Behar (2009), as Arquiteturas Pedagógicas (AP) são usadas como importantes recursos na organização dos diversos espaços educacionais e em áreas do conhecimento distintas, indo além dos elementos curriculares. A Tecnologia Assistiva (TA) existe para disponibilizar recursos e serviços que possibilitem a ampliação das habilidades funcionais dos/das discentes com deficiência (BERSCH, 2008). Já o objetivo do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) é proporcionar igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os/as discentes, com ou sem deficiência, independentemente de suas capacidades, necessidades e habilidades (GABRILLI, 2016).

Assim, o/a docente do século XXI precisa apresentar um engajamento factual e profundo, subjetivo e prático quanto aos assuntos mais relevantes, consciente da diferença, da representatividade e da ancestralidade dos sujeitos, pois “ao não ter esse acesso, por espelho, ao conhecimento indizível sobre si, não há qualquer possibilidade de encontro com a diversidade [...] da percepção equilibrada de si mesmo, pode-se chegar à consciência da existência do outro e à consciência do seu pertencimento ao grupo” (BARROS, 2021, p. 203). Do mesmo modo, no domínio dos conteúdos relacionados a seu campo de saber, estando apto/a a administrar os constantes enfrentamentos no que se refere ao dia a dia da sala de aula, disposto/a a ver o/a outro/a como sujeito de direitos (BEHAR, 2009). E o/a discente em formação e em processo de letramento deve instruir-se sobre seus direitos, sendo capaz de questionar, constantemente, a si mesmo/a e ao que está posto pelo acesso ao conhecimento, a fim de transcender as habilidades e competências das ementas dos referenciais curriculares (FERREIRA & MARIANI BRAZ, 2021).

Pela descrição desse/a professor/a educador/a, do presente e do futuro, compreendemos que para ensinar a ler e a escrever é preciso ter sede de leitura e memória ativa. Sendo um/uma bom/boa leitor/a do mundo e de reminiscências², o/a profissional de educação atrai para si os/as discentes e os/as seduz ao texto, devolvendo à obra literária – tecida pela palavra e pela não-palavra como linguagem comunicadora da beleza e da fúria – o seu prestígio e o seu encantamento, elementos tão necessários para que se multipliquem sujeitos com habilidades comunicativas, criativos, sensíveis ao/à outro/a e interacionais, em tempos de telas e corações frios. “A linguagem oferece ao homem a forma, a cor, a textura, a estrutura e os sentidos das coisas e seus significados. Ela foi e continua representando o transporte para a evolução, para a modulação cultural, para os desafios dos primeiros guerreiros” (BARROS, 2017, p. 61).

Assim, idealizamos uma formação para professores/as intermediada pela contação de histórias: o *Baú de Histórias*.

Metodologia

O projeto *Baú de Histórias*, por meio de uma metodologia exploratória, qualitativa e aplicada, volta-se à formação do/da professor/a alfabetizador/a para o uso da leitura literária como instrumento facilitador do seu exercício pedagógico, a partir de uma compilação de ideias de grandes observadores/as e teóricos/as da educação. O programa aqui delineado é inovador não pela nomenclatura, mas por derivar-se de uma forma inusitada de ensinar a aprender por intermédio da Literatura.

Realizamos um convite, por intermédio da coordenação pedagógica da escola, para o público-alvo da nossa formação, a saber, professores/as do Ensino Fundamental que atuam como alfabetizadores/as, descrevendo o método e apresentando um modelo de aula prática. Para tanto, construímos o trabalho com base em uma pesquisa bibliográfica narrativa, obtida nas bases científicas *SciELO*, *Google Acadêmico*, *ERIC* e *Portal de Periódicos CAPES*, a fim de encontrar projetos de alfabetização feitos a partir da Literatura e chegamos nessa proposta de uma metodologia ativa para o desenvolvimento de ações junto a professores/as alfabetizadores/as, com a *Formação de contação de histórias: Baú de Histórias*.

Realizamos um trabalho de interação para um efetivo aprendizado com vias à expansão do repertório do/da discente, direcionando-o/a ao letramento e propondo a transformação qualitativa do seu ensino-aprendizagem, a fim de ratificar a metodologia já utilizada na rede, mas adequando-a às competências do/da cidadão/ã do século XXI, descritas na proposta de Educação para o Século XXI (de acordo com a UNESCO) e no Ensino Integral, com o foco nas competências socioemocionais. O investimento maior se dá sobre as competências socioemocionais, beneficiando não só a criança ou o jovem discente na sua integralidade cognitiva/acadêmica, mas a comunidade da qual ele/ela faz parte, com a projeção de uma sociedade pró-social, ou seja, de uma comunidade onde sejam promovidos o desenvolvimento humano e a cidadania.

Resultados

Desde a Antiguidade, mais precisamente na Roma Antiga, já havia por parte de alguns gramáticos a preocupação com a forma de como os conteúdos podiam ser ministrados aos alunos. Ou seja, já havia a preocupação com o formato 'inovador' de tratar os conteúdos de oratória e retórica. Particularmente Quintiliano, nascido no século I, considerado o maior pedagogo romano, vislumbrava a prática metodológica e a didática como princípios determinantes no processo de ensino-aprendizagem da criança, observando a necessidade de criar materiais próprios de trabalho, tendo a leitura, inclusive da poesia, como base para o seu trabalho, desde a mais tenra idade. Suas percepções pedagógicas atingiam a família como a estrutura basilar para o início de todo esse processo

e compreendia a formação de um aluno que fosse capaz, ele mesmo, de construir seu conhecimento, buscando-o a partir do hábil gerenciamento do educador que, à frente da proposta, assumisse tal compromisso, oferecendo o acesso aos bons textos, especificamente à Literatura Clássica.

Portanto, a visão pedagógica que tomamos como guia do projeto se enquadra na ousadia do romano Quintiliano e se expande na esteira dos mais contemporâneos, entre filósofos/as e educadores/as como Jean-Jacques Rousseau (1866), Gilles Deleuze (2019) e Madalena Freire (2022). Desse modo, optamos por conciliar pensadores genuinamente criativos, assim como o pedagogo romano supracitado, a saber: Jean Piaget (1984, 1987, 1994, 2007), Carl Rogers (1977), John Dewey (1959, 1978, 1979, 1980), Mikhail Bakhtin (1997) e Paulo Freire (1967, 1968, 1989 e 1993).

Conforme concepções da Educação Progressista, ou filosofia deweyana, o papel do/da discente é um papel que cumpre a cartilha da liberdade de pensamento, com o incentivo do/da educador/a mediador/a. As perspectivas de metodologia educacional de John Dewey (1980) perpassam a vida, ou seja, para o pensador, vida e educação não estão separadas, mas representam uma coisa só. Dessa forma, o ensino precisa ser pautado pela compreensão das diferenças entre pares, a fim de que todos/as tenham oportunidades e, por serem frutos da heterogeneidade, sejam apresentados/as a futuros distintos. A prática docente baseada na liberdade do/da discente remete à elaboração, por ele/ela, de certezas próprias e da construção de conhecimentos e regras morais, o que não significa esquecer o currículo a ser apreendido, reduzindo a importância dos conhecimentos necessários (FREIRE, 1967).

Ao/À educador/a cumpre mostrar os conceitos e as propostas em formato de problematizações, sempre incentivando à pesquisa, consciente de que as soluções e as respostas previamente conhecidas em nada contribuirão para o desenvolvimento holístico do/da discente. No lugar das respostas prontas, o/a educador/a deve apresentar meios e estratégias de reflexão que motivem o/a discente ao raciocínio, a fim de que elabore os seus próprios. Só então o/a discente estará pronto/a para confrontar-se com o conhecimento e o conteúdo sistematizado anteriormente (BECKER, 1994).

Assim também funciona o construtivismo pensado inicialmente por Jean Piaget (1984/ 2007) e aprofundado por Emília Ferreiro (1985), Maria Montessori (1965) e tantos outros e outras educadoras, fontes nas quais certamente bebeu e se inspirou John Dewey. Destacam-se, assim, neste programa, alguns pontos-chave da perspectiva construtivista que complementam a proposta. Um aspecto importante e muito intensificado pela ideia construtivista diz respeito às regras. Pelo senso comum, costuma-se aplicar ao construtivismo um fator ligado à desordem e até ligado ao caos, que definitivamente não corresponde ao método. Ao contrário disso, as regras, em um ambiente motivado como uma sala de aula, repleta de possibilidades libertadoras e espaços de troca, precisam ser claras, objetivas e expostas. Pontos de equilíbrio nesse caso são exatamente as

regras construídas por professores/as junto a seus/suas discentes para que se estabeleçam os limites ao grupo, a fim de que haja respeito mútuo e capacidade de ouvir o/a outro/a. A contação de histórias é um desses momentos, quando o/a professor/a, contador/a ou profissional da educação (bibliotecário/a ou outro/a), pode conversar sobre essas regras de convivência antes de iniciar a história propriamente dita (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Além disso, o construtivismo amplia a visão do erro que passa de equívoco à experiência necessária para a compreensão do que se está a alcançar ou a propor pela via da tentativa/erro. Desse modo, experimentar será parte de um conceito constante de desafio e estímulo. O/A discente é apresentado/a à situação-problema para buscar soluções. Ao encontrar respostas, realiza a assimilação da proposta e, em seguida, acomoda-se para ser novamente motivado/a ao enfrentamento de um novo desafio. Valoriza-se, portanto, a possibilidade de se arriscar com segurança, a pensar por conta própria, investigando os meios e os modelos já prontos. Para a Psicanálise, ao se contar uma história não se realiza apenas uma contação, mas se compartilham ideias, sonhos, fantasias, se curam feridas, se trabalham temores e traumas, se revelam segredos e se desvelam amores. Muitos problemas e várias questões não ditas são tratadas quando se está a ouvir uma história (BETTELHEIM, 2002). A leitura, especialmente a literária, provoca atravessamentos na alma dos/das leitores/as, mas os/as ouvintes são os/as mais impactados (ESTÈS, 1992).

Pensou-se igualmente no sistema motivacional criado pelo psicólogo Carl Rogers (1977), cuja perspectiva baseia-se na experiência e na subjetividade do indivíduo, quando a vontade somada à capacidade inerente aos seres humanos abre portas para o movimento de alcance de determinado objetivo. A mola mestra desse movimento para gerar um processo mental de iniciativa perpassaria fatores cruciais, como a personalidade, o meio ambiente, as interações humanas e as interações emocionais. A finalidade do processo de aprendizado, esteja ele sob quais instâncias estiver, necessariamente vislumbra nesses termos a melhora da autoestima, a autorrealização, o relacionamento social, a segurança e o autocontrole. Ou seja, frontalmente, a finalidade traduz as competências socioemocionais reclamadas pela BNCC.

Ademais, a visão que rege o programa corresponde à visão de ensino progressista, motivacional e construtivista. Juntando todas as pontas visionárias, a partir dos/das autores/as mencionados/as, encontramos nas obras de Mikhail Bakhtin (1997) e Paulo Freire (1967, 1968, 1989 e 1993) o caminho para espelharmos a prática pedagógica na proposição desse programa. Nela, portanto, o trabalho docente é intervencionista e dialógico, de modo a favorecer e auxiliar no processo de formação de um/uma discente colaborador/a e não competidor/a, rumo a sua efetiva alfabetização, em progressão ascendente de um letramento que não cessa na decodificação da Língua Portuguesa, nem com o aprendizado das quatro operações básicas, mas que se prolonga com a reflexão, a interpretação e a leitura de mundo por trajetórias multissemióticas, perpetuando-se nas descobertas sociais e culturais de si e do/da outro/a, ao longo da existência (VYGOTSKY, 2010).

A nossa prática - formação de contação de histórias: *Baú de Histórias*

Como a estrutura do programa é organizada na perspectiva intervencionista e dialógica, optamos por descrever as ações pedagógicas em uma aula modelo, entendendo que a ênfase da proposta reside sobre o 1º ciclo do Ensino Fundamental. Conforme exposto na introdução da proposta, o programa deve prever a oferta de formação a docentes alfabetizadores/as.

Por meios e formas de contar uma boa história, as capacitações devem partir de uma obra clássica, observando-se imagens, canções, fantoches e outros – importante considerar, de modo amplo e a fim de promover a equidade, o uso das metodologias ativas, da Arquitetura Pedagógica e das Tecnologias Assistivas –, a fim de seduzir o/a leitor/a ao texto (verbal ou não-verbal) de modo a promover o seu diálogo com a narrativa e, ao mesmo tempo, ampliar a prática do/a docente em sala de aula. O/A professor/a, portanto, pode ou não realizar desdobramentos a partir da contação.

Determinamos uma aula modelo com a obra *Dona Baratinha* (BARRO, 1995), destinada às crianças no início do letramento. Ao contar a história da Dona Baratinha com a presença do livro físico, o/a docente utilizará um baú com os fantoches das personagens. Dentro dele haverá alguns elementos, tais como uma fita, um dinheirinho, uma caixinha, um presente e/ou outros.

Após a contação, vem uma boa conversa interpretativa sobre a história. Nesse momento, o/a professor/a explorará exaustivamente todas as possibilidades de as crianças se expressarem a respeito de suas experiências estéticas construídas a partir da experimentação da história contada, com liberdade para suas ideias, suas curiosidades e emoções. Esse é o momento mais admirável, porque será a partir desse diálogo que o/a educador/a colherá os possíveis desdobramentos para as suas futuras aulas, dentro da temática. Também deve-se pensar em uma dramatização da história ou de parte dela, pois algumas crianças desejarão personificar a Dona Baratinha ou outra personagem da narrativa.

Importante realizar, em seguida, a leitura do texto com as crianças, para que tenham acesso às palavras-chave, além da observação das imagens. Para a inclusão das pessoas com impedimento auditivo, a leitura deve ser mediada pelo/a intérprete. No caso de crianças cegas, usar os elementos selecionados para que o/a aluno/a os toque durante a contação ou os acesse em formato de livro em braile.

As informações chegam maciçamente na sociedade por meio de textos que podem ser falados, escritos, imagéticos, musicais, dentre tantas outras possibilidades. No entanto, preocupa-nos o acesso que os indivíduos com impedimentos auditivos têm às informações em uma sociedade em que a língua majoritária é a língua portuguesa oral, quando nos referimos ao contexto brasileiro, e os registros acontecem prioritariamente, por meio dessa língua oral na modalidade escrita (MARIANI BRAZ *et al.*, 2021, p. 2).

No momento da leitura, chamar a atenção para palavras-chave toda vez que aparecerem no texto, registrando-as no quadro ou colando-as nele (em cartolina ou papel cartão), já escritas e separadas (palavras como *ratão* e *baratinha*, por exemplo), junto a imagens das personagens. O/A professor/a deve inicialmente incentivar a criação de outros textos sob outros gêneros, a partir do texto inicial gerador, inclusive de textos-imagens. Esses textos devem ser coletivos, tendo o/a docente como escriba.

A seguir, a partir das palavras-chave, pode-se trabalhar a escrita e a leitura, de acordo com os referenciais curriculares do ciclo. Com *baratinha* e *ratão* pode-se trabalhar palavras com *ra, re, ri, ro, ru*, diferenciando o 'som forte' do 'som fraco', no início da palavra e no meio dela; trabalhar diminutivo/aumentativo, com as várias características físicas ou psicológicas (físicas: pequeno/a - grande, gordo/a - magro/a; psicológicas/subjetivas: forte - fraco/a, sinônimo de carinho, de desprezo, de ironia e outras), aumentando o repertório sociocultural infantil. Também pode-se trazer uma reflexão sobre as pragas urbanas, tanto pela perspectiva da Geografia (abordando a questão do lixo, do saneamento básico), quanto pela perspectiva da Ciência (cadeia alimentar, doenças e outras), incentivando que as crianças pesquisem em livros na biblioteca da escola, na sala de leitura e/ou em sites, trazendo os resultados encontrados das pesquisas para a sala de aula, com suas respectivas imagens.

A temática ainda pode ser ampliada pelo/a docente com a criação de uma exposição de insetos (caso a barata se torne uma figura significativa) ou uma exposição de pinturas que traduzam a figura estilizada do rato, como a da personagem Mickey Mouse de Walt Disney, entre muitas outras propostas que poderão surgir. Outra sugestão é solicitar uma leitura coletiva da obra e depois promover uma roda de conversa para reflexão: *O que vocês acharam da história? Qual a intenção do/da autor/a do livro ao falar sobre o tema? Vocês acham importante falarmos sobre isso na escola? Por quê? Vocês já ouviram falar da personagem trazida pela história?* Em seguida, distribuir os materiais por duplas. Cada dupla escolherá a parte da história que mais gostou e poderá: reescrevê-la em um outro gênero textual, clássico ou digital (HQ, poesia, Tik Tok, dentre outros formatos), dar-lhe um outro final ou ilustrá-la. Ou seja, as propostas de atividades são múltiplas e distintas, dependendo da criatividade do/a professor/a para saber explorá-las.

A partilha de conhecimento sobre as ideias que aqui trazemos assenta na experimentação e no sentido de união para um objetivo comum: a participação de todos/as e com todos/as. Assim, mostramos que a diversidade das atividades propostas, assim como a diversidade de livros, ajuda a quebrar paradigmas, conceitos e podem ajudar a mudar a realidade vivida em uma determinada sociedade (VILELA *et al.*, 2019).

A pesquisadora Eliana Yunes (2016) menciona que

não sabendo quem somos, que experiências tivemos, que acervos de vida portamos ou qual nosso repertório de histórias, dificilmente haverá diálogo com o texto [...] diante disto é fundamental que o professor permite que o aluno possa falar abertamente sobre suas impressões sobre os textos, sem que se sinta avaliado pelo outro, pois a interpretação não está no texto, como um enigma, mas na interação

que estabeleço com ele, seu contexto original ou atual, minhas circunstâncias de ontem e de hoje (YUNES, 2016, p. 620).

A autora destaca o papel da educação na formação humana, afirmando que “a educação tem seu papel relevante, menos por nos ajustar ao mal-estar na cultura, mais por alargar os horizontes potenciais desta mesa cultura, desde que feita com ética, ou seja, em consideração à existência do outro” (YUNES, 2016, p. 621).

A formação em serviço do/da professor/a alfabetizador/a no uso da leitura literária como metodologia ativa de uma práxis qualitativa – e como instrumento facilitador do fazer pedagógico docente – afeta diretamente os/as discentes, por isso propomos a todos/as a seleção das obras e dos elementos (objetos) que farão parte do *Baú de Histórias*. Depois, para a reunião com os/as docentes, deve-se organizar o baú com os materiais, assim como a aula modelo, a saber, “*Quem quer se casar com a Dona Baratinha?*”, que servirá de sugestão para uma aula transdisciplinar (Português, Artes, Ciências e Geografia) sobre um mesmo tema, a partir de um clássico literário.

Propomos que as instituições façam reuniões da equipe responsável com os/as representantes das unidades escolares participantes da proposta, de preferência antes do início do período letivo. Caso não seja possível, fazê-lo logo no início do ano, com o intuito de esclarecer a proposta, que deve ser apresentada de forma prática. Sugere-se que a formação em serviço ocorra bimestralmente aos/as docentes alfabetizadores/as, em espaço adequado, com material próprio, sempre a partir da mesma aula modelo, ajustando a história da Literatura Infantil e as disciplinas diversificadas conforme os referenciais curriculares do local de aplicação da proposta.

A equipe responsável pelo programa deverá acompanhar de perto os/as professores/as que recebem a formação, indo mensalmente às escolas. É importante que as visitas sejam registradas em relatórios de acompanhamento para que, ao final de cada semestre, se obtenham dados efetivos (se são positivos ou negativos) para a produção de uma anamnese.

As visitas, contudo, não devem ocorrer somente para um registro frio, mas para entender as carências desse/a professor/a, suas demandas e dificuldades. Dentro das possibilidades da equipe de orientação e organização, deve-se auxiliar o/a professor/a da melhor maneira, dando-lhe suporte para suas ações, caso seja solicitado. Ao término do ano letivo, remetem-se à chefia imediata os relatórios de acompanhamento. Importante lembrar que o programa está vinculado ao avanço do processo da alfabetização discursiva como um instrumento fundamental ao letramento, por isso é importante que ainda se observem os resultados das avaliações externas, caso aconteçam durante o período de sua aplicação. Os relatórios e os dados servirão como termômetros não só para o programa, como para o próprio processo alfabetizador que acontece nas unidades escolares. A receptividade da proposta pelos/as docentes e a resposta às demais avaliações realizadas pelos/as discentes também devem ser computadas como dados significativos ao programa.

Considerações finais

Realizamos um trabalho focado na interação, visando a expansão do repertório do/da aluno/a, para o seu efetivo aprendizado em processo de letramento. Assim, transformamos qualitativamente o ensino-aprendizagem, ratificando a metodologia já utilizada nas redes, mas adequando-as às competências do/da cidadão/ã do século XXI, descritas na proposta de Educação para o Século XXI (UNESCO) e do Ensino Integral, com o foco nas competências socioemocionais.

Entendemos que investir nas competências socioemocionais beneficia não só o/a aluno/a na sua integralidade cognitiva/acadêmica, mas o/a fortalece e o/a potencializa para viver um ideal de sociedade pró-social, ou seja, viver em uma comunidade onde sejam promovidos o desenvolvimento humano e a cidadania.

Reforçamos e ressignificamos os princípios criativos e sustentáveis das linguagens artísticas e literárias produzidas pelo ser humano desde sempre, em coletividade, como cultura e direito na construção do corpo social, em conformidade com a BNCC e com acessibilidade para todos/as, no uso de multilinguagens ao trabalhar com livros de Literatura.

Concluimos, assim, que a partir de um estímulo (tanto da criança como do/da adolescente ou do/da adulto docente) à descoberta de um projeto de vida, seja possível fortalecer uma comunicação empática, não violenta, além de uma disposição para o trabalho com os mais diversos campos temáticos relacionados à produção local, regional e global, ancorados em uma Arquitetura Pedagógica e em Tecnologias Assistivas, para um exercício pedagógico mais equânime e inclusivo.

Recebido em: 18/03/2023; Aprovado em: 04/08/2023.

Notas

- 1 Ver: BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- 2 “Reminiscência, do latim *reminiscentia*, é um conceito que se pode associar a evocações, memórias ou recordações. Uma reminiscência é a representação mental de uma situação, um feito ou outra coisa que teve lugar no passado [...] No âmbito da filosofia, a reminiscência é uma forma de compreender o ato cognitivo. Esta teoria foi desenvolvida por Platão e associa o conhecimento à recordação”. In: CONCEITO DE. *Conceito de reminiscência*. Disponível em: <<https://conceito.de/reminisencia>>. Acesso em: 13 out. 2023.

Referências

- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARRO, João de [Braguinha]. *A História da Baratinha*. Rio de Janeiro: Moderna, 4. ed., 1995.
- BARROS, Jacqueline de Faria. *Trilogia de Sombras*: Saramago, Santo Agostinho, Heidegger. 1.ed. Niterói: EDUFF, 2017.
- BARROS, Jacqueline de Faria. O reconhecimento da importância do lugar de fala por alunos de Pedagogia na disciplina História da Educação no Brasil. In: ALMEIDA, Flávio Aparecido (Org.). *História do Brasil: uma compreensão Antropológica, Social, Filosófica e Política*. São Paulo: Editora Científica Digital, 2021, DOI: 10.37885/210202978. Disponível em: <<https://shre.ink/krnE>>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. *Modelos Pedagógicos para a Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BECKER, Fernando. *O que é o construtivismo?* Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994.
- BERSCH, Rita. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: CEDI, 2008. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em 18 mar. 2023.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad.: Arlene Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002. Disponível em: <<https://shre.ink/krnu>>. Acesso em 18 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<https://shre.ink/ZBc5zV>>. Acesso em 10 dez. 2022.
- CHARLOT, Bernard. Práticas linguageiras e fracasso escolar. *Estilos Clin*. São Paulo, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000. Disponível em: <<https://shre.ink/k0v2>>. Acesso em 18 out. 2022.
- DALUZ, Liliane Balonecker. *Professores Poetas: a autoria docente como ato ético-estético*. São Paulo: Pedro & João, 2022.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad.: Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.
- DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, John. A arte como experiência. In: DEWEY, John. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- ESTÈS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- FERREIRA, Alessandra Teles Sirvinskas *et. al.* Cristina Nonato. FolcloLibras: cantigas de roda acessíveis para surdos. *Conhecimento & Diversidade*, v. 12, n. 26, p. 116-136, 2020. Disponível em: <<https://shre.ink/k0xz>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

- FERREIRA, Alessandra Teles Sirvinskas & MARIANI BRAZ, Ruth Maria. Contando histórias para crianças surdas. *Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 22, nº 5, 2021, Número especial. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n5p757-763>. Disponível em: <<https://shre.ink/knPF>>. Acesso em: 13 mar. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1968.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz & Terra, 2016.
- GABRILLI, Mara (org.). *Desenho Universal: um conceito para todos* (livro eletrônico - ebook). 1. ed. São Paulo: S. C. P., 2016. Disponível em: <<https://shre.ink/krn6>>. Acesso em 03 out. 2022.
- GLASSER, William M.D. *Choice theory in the classroom*. First Perennial edition, 1986.
- MARIANI BRAZ, Ruth Maria *et al.* Repensando as práticas pedagógicas a partir do letramento visual e da acessibilidade das pessoas com impedimento auditivo. #tear: *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n1.a4984. Disponível em: <<https://shre.ink/k0v5>>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- MEIER, Marcos & GARCIA, Sandra. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygotsky*. Curitiba: Edição do Autor, 2007.
- MONTESORI, Maria. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. Trad.: Aury Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- OLIVEIRA, Alessandra Furtado de *et al.* Planejando o desenho universal como facilitador de uma educação verdadeiramente inclusiva. In: *Anais do I Seminário Internacional de Pensamento Computacional para a inclusão*, 2022, CMPDI/PGCT. Recife: Even3, 2022.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Trad.: Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984/ 2007.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. 4. ed. Belo Horizonte: Inter livros, 1977.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile, ou de l'éducation*. Paris: Garnier Frères, 1866.
- VILELA, Laila Pinto *et al.* Caminhos percorridos pela literatura infantil: Uma revisão bibliográfica. *Revista Letras Raras*; v. 8, nº 4, 2019. Disponível em: <<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/issue/view/59>>. Acesso em: 13 out. 2023.
- YVOTSKY, Lev Semenovich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. Trad.: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- YUNES, Eliana. *Sujeitos em construção: a leitura e a escrita de si*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 03, p. 618-625, set/dez. 2016.

Ser docente de Educação Física na Educação Infantil:

desafios para a prática pedagógica e alternativas para a valorização docente a partir da Rede Municipal de Cariacica, Espírito Santo

Being a Physical Education teacher in Early Childhood Education:
challenges for pedagogical practice and alternatives for teacher appreciation from the Municipal Network of Cariacica, Espírito Santo

Ser profesor/a de Educación Física en Educación Infantil:
desafíos para la práctica pedagógica y alternativas para el desarrollo docente desde la Red Municipal de Cariacica, Espírito Santo

 **WALK LOUREIRO***

Prefeitura Municipal de Vitória, Vitória – ES, Brasil.

 **LUCAS BORGES SOEIRO****

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

 **GALDINO RODRIGUES DE SOUZA*****

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **PAULO PIRES DE QUEIROZ******

Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

* Doutor em Ciências. Professor da Rede Municipal de Vitória. *E-mail:* <loureiro.walk@gmail.com>.

** Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor de Educação Física na Prefeitura Municipal de Serra. Bolsista Fapes. *E-mail:* <luuca_borges@hotmail.com>.

*** Doutor em Educação Física. Professor do Departamento de Ginástica da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *E-mail:* <galdinorodrigues@yahoo.com.br>.

**** Professor da Faculdade de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão e em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz. Coordenador do Núcleo de Estudos em Saúde, Educação e Diversidade. *E-mail:* <ppqueiroz@yahoo.com.br>.

RESUMO: Este texto trata de uma pesquisa que se valeu da análise de conteúdo e da técnica da nuvem de palavras para compreender os principais desafios de professores/as de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Cariacica em 2019 e sugerir melhorias na formação docente e suas condições materiais e estruturais. O estudo identificou que a maior parte desses/as professores/as tiveram seu primeiro contato com a Educação Física na Educação Infantil enquanto docentes em atuação e apresentaram dificuldades pela falta de espaços adequados e materiais pedagógicos insuficientes – o que pode trazer impactos negativos para a prática pedagógica da Educação Física. Foi verificada a necessidade de adequar os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs para potencializar a prática desses/as professores/as, que mesmo diante das adversidades têm criado e subvertido as ausências estruturais e de formação; e realizar uma intervenção na formação inicial e continuada dos/das docentes de Educação Física para atuarem na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Valorização Docente.

ABSTRACT: This text deals with research that used content analysis and the word cloud technique to understand the main challenges of physical education teachers in early childhood education at the Cariacica Municipal Education Network in 2019 and it suggests improvements in teacher training and its material and structural conditions. The study identified that most of these teachers had their first contact with physical education in early childhood education as hired teachers and presented difficulties due to the lack of adequate spaces and insufficient teaching materials – which can have negative impacts on the pedagogical approach to physical education. The need to adapt the Municipal Early Childhood Education Centers – CMEIs – was identified as a way to enhance the practice of these teachers, who, even in the face of adversity, have created and subverted structural and training absences. This research also shows that it is necessary to carry out an intervention in the initial and continuing education of physical education teachers to work in early childhood education.

Keywords: Physical Education. Early Childhood Education. Teacher Appreciation.

RESUMEN: Este texto aborda una investigación que utilizó el análisis de contenido y la técnica de la nube de palabras para comprender los principales desafíos de los/as profesores/as de Educación Física de la Educación Infantil de la Red Municipal de Educación de Cariacica en 2019 y sugerir mejoras en la formación docente y sus condiciones materiales y estructurales. El estudio identificó que la mayoría de estos/as docentes tuvieron su primer contacto con la Educación Física en Educación Infantil como docentes en activo y presentaron dificultades por la falta de espacios adecuados y materiales didácticos insuficientes –lo que puede tener impactos negativos en la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Física. Se constató la necesidad de adecuar los Centros Municipales de Educación Infantil – CMEI para potencializar la práctica de ellos/as, quienes, aún ante la adversidad, han creado y subvertido ausencias estructurales y formativas; y realizar una intervención en la formación inicial y continua del profesorado de Educación Física para trabajar en Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Física. Educación Infantil. Valoración docente.

Introdução

A inserção de professores/as especialistas na Educação Infantil foi, durante muito tempo, motivo de crítica por alguns/umas pesquisadores/as da educação — como Sônia Kramer (2002) e Ana Lúcia Faria (1999) —, que temiam a fragmentação, a especialização e a escolarização da infância nos mesmos moldes do Ensino Fundamental. Contrapondo-se a tais questionamentos, Deborah Sayão (1996; 2001) defende, juntamente com Eliana Ayoub (2001), José Debortoli, Meily Linhales e Tarcísio Vago (2001), que não é a simples inserção de outras disciplinas no currículo escolar que causa esses problemas, mas a hierarquização existente entre disciplinas e as disputas travadas entre as áreas de conhecimento na primeira etapa da Educação Básica que ocasionam abordagens fragmentárias, bem como a compartimentalização das crianças.

Para superar esses problemas, Sayão (1999) indica a interdisciplinaridade, a construção de um currículo integrado que vislumbre a criança como produtora de cultura e o investimento em formação inicial e continuada como caminhos para superar os ‘modelos’ de formação profissional existentes. Mesmo diante desse debate, a inclusão da Educação Física na Educação Infantil tem se tornado uma realidade em solo brasileiro (MELLO *et al.*, 2014).

No estado do Espírito Santo, a primeira vez em que se atribuiu à Educação Física o status de componente curricular na Educação Infantil ocorreu no ano de 1991, na Rede

Municipal de Vitória. Isso foi interrompido no ano de 1996 e retomado em 2004; a Educação Física foi implementada definitivamente no ano letivo de 2006, por meio da realização de concurso público (NUNES, 2007; MARTINS, SOUZA & MELLO, 2020). Desde então diversas redes municipais espírito-santenses optaram por inserir a EF na EI. Seguindo essa tendência, a Prefeitura Municipal de Cariacica – PMC foi o último dos quatro maiores sistemas municipais de ensino que compõem a Região Metropolitana da Grande Vitória a implementar EF e artes no currículo da EI, no ano letivo de 2016.

Além disso, no final do ano de 2017, por intermédio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC passou a dar novos contornos à Educação Física na Educação Infantil por meio do campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”, mostrando como é fundamental o trabalho do/da professor/a de Educação Física nessa etapa da educação básica em todo o país, para que se promova o desenvolvimento integral da criança, em sua dimensão bio-psico-sócio-afetivo-cultural (RIBEIRO, RIBEIRO & OLIVEIRA, 2021).

Na esteira desse processo e mediante um convite que recebemos para conduzir a primeira formação continuada destinada exclusivamente para professores/as de Educação Física da Educação Infantil desse sistema municipal, durante o ano letivo de 2019,¹ decidimos realizar uma pesquisa que permitisse compreender como vinha se dando o processo de inserção da Educação Física no currículo da Educação Infantil na Rede Municipal de Cariacica. Para tanto, utilizamos um inquérito por questionário eletrônico, que será apresentado mais à frente, na seção denominada Itinerário Metodológico. Nosso interesse em realizar esse tipo de exploração prévia do campo não surgiu por acaso, uma vez que, concordando com Bernard Charlot (2006), acreditamos ser muito difícil pensar a formação docente sem uma definição precisa do trabalho que o/a professor/a realiza e também sem compreender as condições estruturais e materiais que ele/ela possui para a materialização de sua prática pedagógica.

Levando-se em conta que a Educação Física foi inserida na Educação Infantil do município de Cariacica mais recentemente, a intenção deste relato de experiência é produzir conhecimento sobre a realidade vivida por esses/as docentes, de maneira a auxiliar a PMC no subsídio de políticas públicas (OLIVEIRA, 2021) que possam melhorar as condições de trabalho. Para tanto utilizaremos neste texto parte dos dados que obtivemos em nossa sondagem, com o desejo de contemplar os seguintes objetivos: i) compreender os principais problemas que os/as professores de Educação Física da Educação Infantil da PMC enfrentam em sua prática docente; ii) analisar qualitativamente as implicações desse cenário para a atuação docente; iii) sugerir melhorias para a formação docente, bem como para as condições objetivas materiais e estruturais dos docentes de Educação Física da Educação Infantil da PMC. Esperamos que por meio da discussão realizada neste texto possamos contribuir, em alguma medida, para a melhoria da oferta da Educação Física na Educação Infantil pelo Brasil. Apontadas as motivações para a realização de nossa

sondagem e para a escrita deste texto, é necessário apresentar ao/à leitor/a como se deu o processo histórico de inserção da Educação Física na Educação Infantil em solo brasileiro.

A inserção da educação física na educação infantil brasileira e capixaba

Deborah Sayão (1996) afirma que a Educação Física começou a ser mais ofertada em pré-escolas privadas do que nas públicas, o que poderia indicar certo interesse de *marketing* por parte dos/das gestores/as. Não obstante, o efeito positivo dessa inserção foi a abertura de um novo campo de trabalho para os/as professores/as de Educação Física. Foi somente quando as instituições públicas passaram a oferecer a Educação Física na primeira etapa da Educação Básica que os/as pesquisadores/as desse campo do conhecimento se dispuseram a estudar a Educação Infantil. Esse interesse corresponde, portanto, a um fenômeno recente, datado há pouco mais de 20 anos.

O primeiro estudo sistematizado sobre a Educação Física na Educação Infantil e vinculado a um programa de pós-graduação de que temos conhecimento foi realizado por Sayão (1996), que investigou como acontecia a oferta da Educação Física em pré-escolas da Rede Municipal de Florianópolis. A prefeitura dessa cidade foi a primeira a instituir a Educação Física no âmbito da Educação Infantil quando, em 1982, contratou bolsistas da Universidade do Estado de Santa Catarina como professoras ‘especializadas’. Porém, foi somente “em 1987, por meio de concurso público, que esse profissional passou a compor oficialmente o quadro de docentes das creches e Núcleos de Educação Infantil – NEIs do município de Florianópolis” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 9). A segunda rede da qual temos registro dessa inserção é a Prefeitura Municipal de Vitória, que terminou consolidando a Educação Física na Educação Infantil no ano de 2006, com a criação oficial do cargo de Professor Dinamizador de Educação Física, com atividade restrita aos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e com a realização de concursos públicos para preenchê-lo (NUNES, 2007; MARTINS, SOUZA & MELLO, 2020; NUNES & FERRAÇO, 2021).

Se nas duas últimas décadas do século passado as redes que implementaram Educação Física na Educação Infantil foram poucas, é possível perceber que, da virada do milênio para cá, essa oferta cresceu tanto fora como dentro do Espírito Santo. Em território capixaba, os estudos realizados por Valdete Côco (2009) e Karolina Rodrigues (2015) demonstram que as redes municipais de ensino desse estado têm considerado importante a presença da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica. Foi por causa do caráter razoavelmente inovador da Rede Municipal de Cariacica em inserir a Educação Física na Educação Infantil e da longa experiência de um dos autores deste texto — mais de 10 anos trabalhando nessa área de conhecimento no âmbito da Educação Infantil —, que fomos convidados a contribuir com a formação continuada dos/das professores/as participantes da pesquisa.

Iguatemi Rangel (2012) aponta que a inserção da Educação Física na Educação Infantil em Vitória-ES ocorreu, em um primeiro momento, com a pretensão de garantir a professores/as regentes o horário de planejamento – PL. Nesse cenário, o autor aponta importantes problemáticas que nos levam a pensar a função pedagógica e as intencionalidades didáticas da Educação Física na Educação Infantil, de modo a superar o mero ato de ‘garantia do PL’. Nesse contexto, urge pensar nas questões que ainda reverberam em nossas pesquisas, como: i) o lugar da Educação Física na Educação Infantil; ii) os conteúdos a serem ensinados; iii) as metodologias a serem utilizadas; iv) os modos de estabelecer relações com outros conteúdos ensinados às crianças (RANGEL, 2012).

Sobre essas ressonâncias, André Mello *et al.*, (2020) trazem reflexões sobre o que a Educação Física ‘vem sendo’ na rede pública de Educação Infantil de Vitória-ES. Assim, defendemos com os/as autores/as a presença de um/uma professor/a de Educação Física na Educação Infantil, de modo a não pensá-la como disciplina curricular, mas como uma área de conhecimento. Área que se conecta com as outras, com linguagens e sujeitos/as, principalmente, valorizando as experiências das crianças, fazendo-as ampliar sua cultura lúdica e vivenciar plenamente suas infâncias (MELLO *et al.*, 2020).

Nos últimos anos, André Mello *et al.* (2020) apontam que os/as professores/as de Educação Física na Educação Infantil em Vitória têm materializado experiências socio-corporais e socioambientais de movimento, ou seja, práticas que potencializam a manifestação do protagonismo e da autoria de produção cultural infantil. Compreendendo esse movimento histórico de legitimação de identidade da Educação Física na Educação Infantil sendo construído, nos propomos a pensar também essas nuances no Município de Cariacica-ES, pois como ressaltam os/as autores/as, ainda há a necessidade de novos estudos que aprofundem questões como

concepção de infância e dinâmica curricular, outros aspectos didático-pedagógicos que contribuam para a consolidação de uma perspectiva para a mediação da Educação Física com a Educação Infantil, como concepção de currículo, avaliação, metodologia, interações nos diferentes grupos etários, diálogos com a cidade, espaços e tempos para o planejamento conjunto, dentre outros pontos (MELLO *et al.*, 2020, p. 338).

Percebemos que o cenário carece de pesquisas que versem sobre diferentes dimensões da Educação Física na Educação Infantil para que se potencializem as possibilidades de ensino e aprendizagem para as infâncias do Estado do Espírito Santo. Exposta uma breve cronologia da inclusão da Educação Física nos currículos da Educação Infantil, os desafios dessa inclusão e as contribuições de nossa pesquisa para o cenário da Educação Física na Educação Infantil capixaba, pensando o fenômeno da EF na EI no Município de Cariacica-ES, apresentamos na seção a seguir a metodologia empregada para a realização do estudo.

Itinerário metodológico

Para a realização da pesquisa nos valem de um estudo de natureza qualitativa e de caráter descritivo. A expressão *pesquisa qualitativa* corresponde a um termo genérico que caracteriza estudos nos quais se agrupam estratégias, como a recolha de dados descritivos relativos a pessoas e conversas. Essa é uma abordagem que ajuda a ler e interpretar o mundo, pois se vale do ambiente natural como fonte de dados, consciente de que pesquisadores/as são os instrumentos principais dos estudos realizados (BOGDAN & BIKLEN, 1994; FLICK, 2009; CARDANO, 2017). A pesquisa é considerada descritiva (GIL, 2019) porque busca discorrer sobre as características da população de docentes de Educação Física que atuaram na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação Cariacica em 2019; o fenômeno da inserção da Educação Física na Educação Infantil de Cariacica; bem como sobre alguns elementos relacionados às condições estruturais e materiais que esses/as professores/as possuíam.

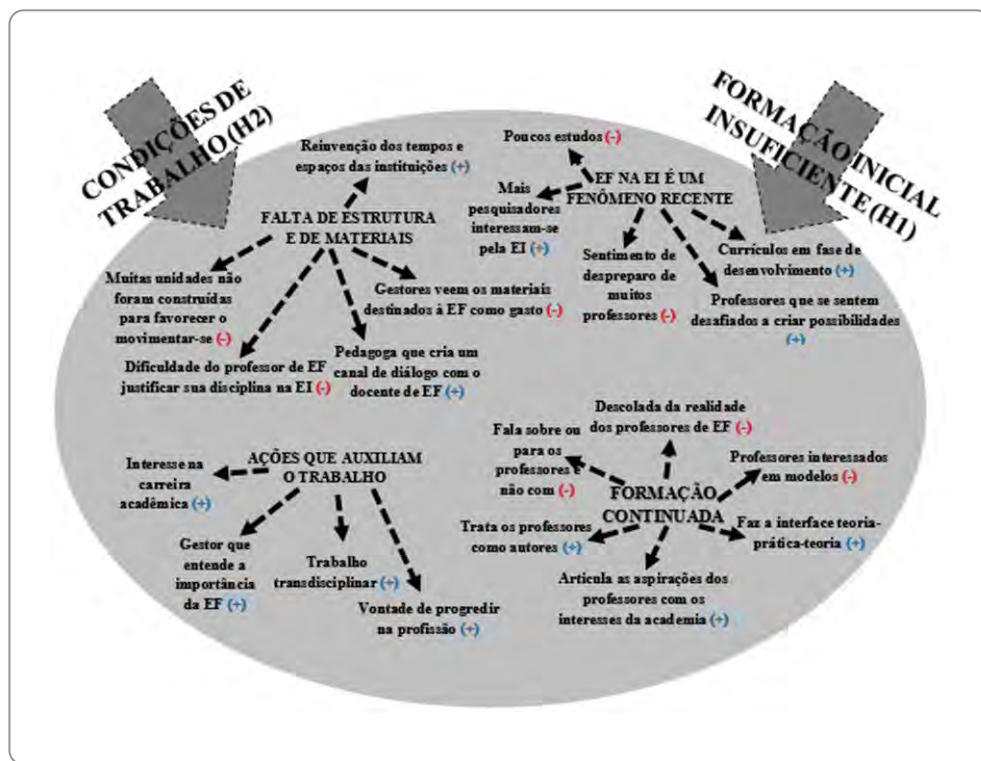
Para orientar nosso processo investigativo, seguimos as indicações de Luc Campehouth, Jacques Marquet e Raymond Quivy (2019) e cunhamos uma pergunta de partida que visava exprimir o que procurávamos elucidar: *Como os/as professores/as de EF da Rede Municipal de Cariacica realizam seu trabalho na Educação Infantil?* Além da pergunta de partida que orientou nossa sondagem, fizemos leituras exploratórias sobre a Educação Física na Educação Infantil e apoiamo-nos em nossas experiências com a formação inicial, a formação continuada e em nossas práticas pedagógicas. Isso ajudou a construir o método utilizado para a obtenção dos dados,² bem como a formular as seguintes hipóteses sobre o trabalho dos/das docentes investigados/as:

Hipótese 1 – H1: Os/As professores/as de Educação Física que trabalham com a Educação Infantil na Rede Municipal de Cariacica não receberam formação inicial suficiente para o trabalho que precisam executar;

Hipótese 2 – H2: As condições estruturais e materiais de trabalho afetam o trabalho realizado pelo/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil.

Apresentamos, na Figura 1 a seguir, um mapa cognitivo que busca representar os fatores nos quais acreditávamos, antes da realização de nossa sondagem, impactar o trabalho dos/das professores/as de Cariacica. Aproveitamos para demonstrar nesta representação como as hipóteses – H1 Formação inicial insuficiente; H2 Condições de trabalho – podem influenciar o trabalho realizado pelos/as docentes. Destacamos aqueles aspectos que consideramos positivos com um (+) azul e os negativos com um (-) vermelho.

Figura 1: Mapa cognitivo sobre o trabalho realizado pelos/as professores/as de Educação Física da Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Como é possível perceber, não pretendemos esgotar os elementos que podem impactar e influenciar o trabalho realizado pelos/as docentes de Educação Física que trabalham com a Educação Infantil, mas sim demonstrar algumas questões que podem influenciar positiva e/ou negativamente suas práticas pedagógicas, baseados em nossa empiria, bem como nas experiências pedagógicas que temos com a Educação Física na Educação Infantil.

A técnica investigativa escolhida para obtenção dos dados que necessitávamos foi um inquérito por questionário eletrônico, previamente autorizado pela Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SEME da PMC, intitulado *Sondagem dos Professores de Educação Física da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Cariacica*.³ De acordo com Antônio Carlos Gil (2019) a técnica do questionário é “composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento” (GIL, 2019, p. 137).

Os dados obtidos foram submetidos ao método da análise de conteúdo. Trata-se, segundo Laurence Bardin (2004), de um conjunto de instrumentos metodológicos em

constante aperfeiçoamento e que podem ser aplicados a “discursos” diversificados. A análise de conteúdo baseia-se em procedimentos sistematizados que criam encadeamentos, inferências sobre os conteúdos analisados, descrevendo e interpretando o fenômeno analisado (SAMPAIO & LYCARIÃO, 2021). Nosso interesse no presente trabalho foi identificar os principais desafios relatados pelos/as docentes de Educação Física da Educação Infantil de Cariacica em suas práticas pedagógicas, sem deixar de apontar alternativas para superar essas questões, bem como para a valorização docente.

Como construímos um instrumento para obter os dados com os quais trabalhamos neste texto, dizemos que os documentos gerados pelos/as docentes foram *suscitados*. Documentos suscitados são aqueles que não surgiram por meio de uma comunicação produzida espontaneamente na realidade investigada (BARDIN, 2004). Eles fornecem dados que podem nos ajudar a descobrir o que pode estar por trás de conteúdos manifestos (GOMES, 2009).

As respostas ao instrumento foram fundamentais para a construção de um *corpus*, que foi submetido às nossas inferências por meio da análise de conteúdo. Para Bardin (2004), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (BARDIN, 2004, p. 90). Em outras palavras, na análise de conteúdo não basta agrupar perguntas para realizar uma investigação qualitativamente bem feita. Ela deve ser embasada em quatro regras fundamentais: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2004), as quais explicaremos a seguir, oferecendo exemplos de como as aplicamos em cada caso.

A *exaustividade* corresponde à busca do/da pesquisador/a por um número suficiente de elementos que possam fornecer a quantidade e a qualidade de informações que ele/ela deseja analisar. Por isso, realizamos duas rodadas de testes piloto com cinco professores/as que trabalharam com Educação Física na Educação Infantil de Cariacica no ano letivo de 2018, mas que não atuavam na Educação Infantil do município em 2019. Eles/Elas ajudaram no aperfeiçoamento do instrumento de coleta, pois apontaram dúvidas, repetições e imprecisões, posteriormente eliminadas.

A *representatividade* está diretamente ligada à necessidade de que a amostra com a qual o/a investigador/a trabalha represente, significativamente, o universo inicial de análise. Para atingi-la, nos valem do envio de e-mails para os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs de Cariacica e de nossa inserção em um grupo de troca de mensagens do qual os/as professores/as de Educação Física da Rede de Cariacica participavam; pudemos, assim, mandar algumas mensagens explicando o objetivo de nosso estudo.

A *homogeneidade* consiste em garantir que os documentos escolhidos e posteriormente analisados não sejam demasiadamente singulares. Para consegui-la, eliminamos aqueles instrumentos preenchidos equivocadamente (por professores/as de artes e outras disciplinas, pedagogos/as e diretores/as do CMEIs).

A *pertinência* de um documento está relacionada a sua adequação às análises que o/a investigador/a deseja fazer. Buscamos garanti-la por meio da construção de questões que fossem significativas e úteis, além de conectadas à pergunta de partida que construímos.

Apesar de termos alguma noção sobre as categorias de análise que poderiam surgir, pelo fato de alguns de nós já sermos professores de Educação Física da Educação Infantil, optamos por definir as categorias de análise *a posteriori*, com base nos dados fornecidos pelos/as docentes de Educação Física da Educação Infantil. Dessa maneira, elencamos unidades de registro que foram decompostas do conjunto das mensagens obtidas nos documentos suscitados (GOMES, 2009). Adotamos esse procedimento por acreditarmos que definir previamente as categorias poderia nos levar a análises limitadas, uma vez que poderíamos negligenciar ideias e temas emergentes potentes, surgidos dos dados fornecidos pelos/as professores/as (BARDIN, 2004; SAMPAIO & LYCARIÃO, 2021).

Usamos como método acessório para realizar nossa análise de conteúdo a técnica da nuvem de palavras, que corresponde a um recurso que facilita que informações complexas sejam compreendidas de maneira mais fácil do que quando analisadas isoladamente (BERSON & BERSON, 2009). Explicando de maneira simples, na nuvem de palavras, os vocábulos mais citados aparecem representados em tamanhos maiores que os pouco referidos (KITCHENS, 2014); cada palavra aparece disposta na nuvem em tamanho proporcional à frequência de uso em que são evocadas por quem participa da investigação (NICKELL, 2012). Foram então filtradas expressões que servissem para alimentar o aplicativo *Pro World Cloud* (2014), um complemento disponibilizado pela empresa *Microsoft Corporation* para os programas *Word* e *Powerpoint*. Tal filtragem é prevista por Bardin (2004), para quem “os textos devem ser preparados e codificados segundo as possibilidades de ‘leitura’ do computador segundo as instruções do programa” (BARDIN, 2004, p. 94).

Em síntese, a técnica da nuvem de palavras corresponde a um artifício gráfico de apresentação das palavras-chave de um determinado (hiper)texto ou de um conjunto de dados. Uma das vantagens de seu uso é o fato de a nuvem de palavras representar uma maneira simples e intuitiva de visualizar as informações que fornece, o que pode tornar a compreensão mais fácil, discernível e compreensível. Por meio dos tamanhos das palavras dispostas na nuvem de palavras podemos identificar mais fácil e rapidamente os principais pontos assinalados, bem como observar padrões e/ou tendências de um conjunto de dados. Esse artifício permite a análise e a interpretação dos dados de maneira mais eficiente (BERSON & BERSON, 2009; KITCHENS, 2014; NICKELL, 2012).

Quem são os/as sujeitos/as que participaram de nosso estudo?

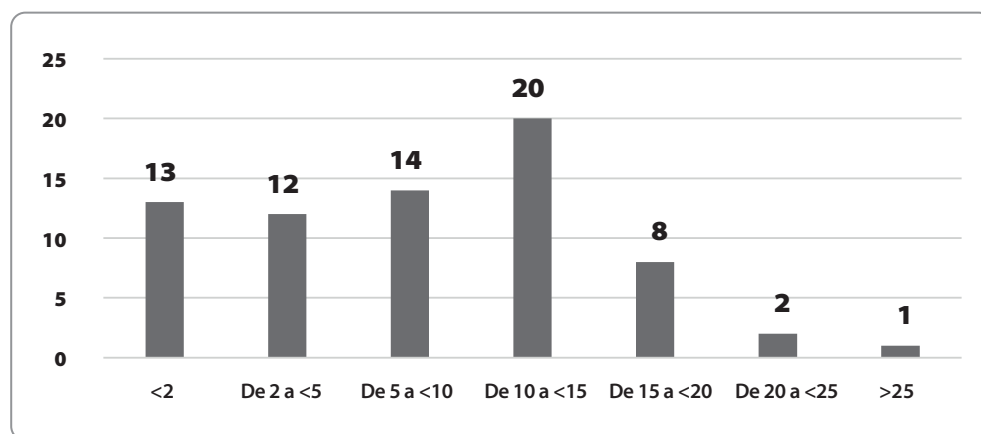
Todos os/as 105 professores/as de Educação Física que atuaram na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Cariacica, estado do Espírito Santo, durante o ano letivo de

2019, foram convidados/as a participar do inquérito por questionário eletrônico. Quando acessavam o documento, tinham à disposição um termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ler e indicar a concordância em participar da sondagem; entre outras questões, ficavam cientes que não eram obrigados/as a participar do inquérito; podiam deixar de participar do estudo a qualquer momento (se se sentissem desconfortáveis ou se, por qualquer outro motivo, assim o desejassem); se participassem, não obteriam quaisquer tipos de vantagens, tampouco desvantagens no trabalho que realizavam; poderiam obter, a qualquer momento, informações sobre como os dados obtidos estavam sendo tratados. Além disso, garantimos que os/as docentes tivessem suas identidades preservadas, já que não foram solicitados seus nomes, tampouco dos Centros Municipais de Educação Infantil em que trabalhavam e nem mesmo seus e-mails.

O tempo de formados/as e em que atuavam na Educação Básica em geral, bem como na Educação Infantil, eram assinalados dentro de faixas pré-determinadas para não permitir a identificação mais direta das pessoas. Por exemplo, *Tempo de trabalho com Educação Física na Educação Básica*: menos que dois anos; de dois anos até menos que cinco anos; de cinco anos até menos que 10 anos; de 10 anos até menos que 15 anos; de 15 anos até menos que 20 anos; de 20 anos até menos que 25 anos; 25 anos ou mais.

Recebemos 70 respostas, totalizando 66,7% de retorno; uma devolutiva muito acima dos 25% previstos por Marina Marconi e Eva Lakatos (2005) para questionários. As respostas obtidas auxiliaram na construção de um *corpus*, submetido às nossas inferências por meio da análise de conteúdo. Dos/Das 70 respondentes de nosso inquérito, 40 (57,1%) eram concursados/as e 30 (42,9%) contratados/as por designação temporária; 36 (51,4%) eram homens e 34 (48,6%) mulheres, com uma média de idade de 37,7 anos.

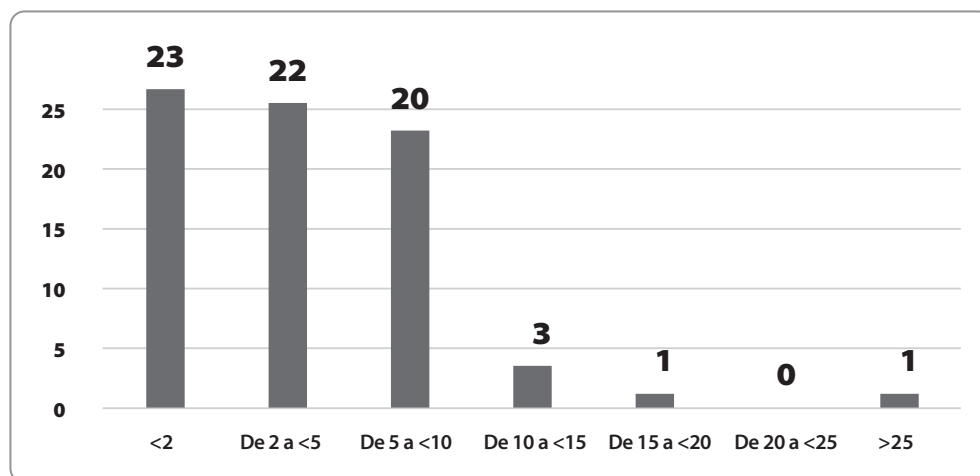
Figura 2: Experiência, em anos de trabalho, de atuação como professor/a de Educação Física na Educação Básica



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Apenas 13 (18,6%) dos/das 70 professores/as possuíam menos de 2 anos de experiência na Educação Básica durante o ano letivo de 2019; 12 (17,1%) possuíam entre dois e menos que cinco anos de prática, 14 (20%) entre cinco e menos que 10 anos, 20 (28,6%) entre 10 e menos que 15 anos, oito (11,4%) entre 15 e menos que 20 anos, dois (2,9%) entre 20 e menos que 25 anos e 1 (1,4%) com mais do que 25 anos (Figura 2). Como podemos ver, apenas 25 (35,7%) professores/as podem ser considerados/as pouco experientes na Educação Básica, por terem menos de cinco anos de prática pedagógica, enquanto 45 (64,3%) são experientes por estarem a, no mínimo, 5 anos em sala de aula.

Figura 3: Experiência, em anos de trabalho, de atuação como professor/a de Educação Física na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023

O nível de experiência muda bastante por conta da recente inserção da Educação Física na Educação Infantil nos CMEIs da Prefeitura Municipal de Cariacica. Muitos/as docentes são inexperientes (23 ou 32,9%) ou possuem pouca experiência (22 ou 31,4%) de práticas pedagógicas da EF em creches ou pré-escolas (Figura 3). Trata-se de um quantitativo muito alto para uma rede, ou seja, 64,3% (ou 45 de 70) de seus/suas educadores/as são inexperientes para trabalhar com a Educação Física da Educação Infantil.

Conhecido o perfil dos/das educadores/as da Educação Física da Educação Infantil de Cariacica, partiremos para apresentar os conteúdos estudados por eles/elas na formação inicial que contribuirá, segundo os/as participantes, para que pudessem trabalhar com crianças na primeira etapa da Educação Básica.

Conteúdos estudados na formação inicial que contribuem para o trabalho realizado na Educação Infantil

Os/As professores/as foram questionados/as sobre as disciplinas estudadas em sua formação inicial que contribuíram para o trabalho por eles/elas realizados na Educação Infantil. As disciplinas citadas são apresentadas na Figura 4.

Figura 4: Conteúdos estudados pelos/as professores/as investigados/as na formação inicial que contribuíram para o trabalho realizado na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Embora os/as 70 participantes da pesquisa tenham realizado seus cursos de formação inicial em 15 diferentes instituições de ensino, os estágios, como é possível perceber, foram citados como as principais fontes de conhecimento e aprendizagem, seguido de disciplinas diretamente destinadas para se discutir a Educação Física na Educação Infantil. Outros dois conteúdos estudados na graduação e entendidos como contribuidores de suas práticas pedagógicas são Recreação e Psicomotricidade.

A princípio pode parecer estranho que o estágio apareça como fonte de conhecimentos mais importante do que disciplinas específicas sobre a Educação Física na Educação Infantil, mas após analisarmos atentamente as matrizes curriculares dos cursos, é possível perceber que algumas instituições não ofereciam/oferecem disciplinas voltadas de fato para essa etapa da educação. Diante disso, não surpreende que muitos/as professores/as tenham obtido mais experiências para suas práticas pedagógicas nos estágios que realizaram nos CMEIs enquanto discentes.

Edilayne Silva e Maria do Carmo Pinheiro (2002) nos ajudam a entender esse fato: para as autoras, a emergência da Educação Física na Educação Infantil causou, devido ao

imediatismo para sua inserção, um certo estranhamento para os/as profissionais nessa etapa da Educação Básica, pois não contavam com uma fundamentação consistente para entrar no campo da Infância. Nesse sentido foi que a Educação Física, no bojo do processo com as crianças, se aproximou da Pedagogia da Infância. Esse casamento foi um passo importante para o campo nas pesquisas de pós-graduação e, conseqüentemente, para a contribuição no seio do pensamento pedagógico dos cursos de formação inicial e continuada de Educação Física, por sistematizar sob outra perspectiva o trato didático pedagógico dos diferentes conteúdos da área para crianças pequenas na Educação Infantil (SILVA & PINHEIRO, 2002).

Essa discussão nos faz compreender que conteúdos como recreação, jogos, brincadeiras, didática, lazer e aprendizagem motora foram bastante citados pelos/as professores/as, mas é digno de reflexão que a *inclusão* tenha sido pouco citada e que a *psicomotricidade* apareça com mais força do que jogos, brincadeiras e dança.

No que se refere à *psicomotricidade* humana, consideramos, especialmente no que tange às relações entre *psiquismo* e movimento, que os conhecimentos entre a mente e a ação motriz (PANIAGUA & PALACIOS, 2008) são importantes, mas ela peca porque não “avança no sentido das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem que a sustentam, pois mantém a ideia espontaneísta do desenvolvimento humano como algo que ocorre ‘naturalmente’” (SILVA & PINHEIRO, 2002, p. 51). Além disso, entendemos ser problemático dar tanta importância para a *psicomotricidade* na Educação Infantil e, muitas vezes, resumir ou mesmo confundir a Educação Física com a *psicomotricidade* (CAVALARO & MULLER, 2009), diante da grande diversidade de conteúdos e das possibilidades de trabalho que o/a docente pode realizar nessa etapa da educação.

Se considerarmos a eclosão da relação histórica entre a Educação Física e a Educação Infantil no âmbito das produções acadêmicas, percebemos que os laços começaram a estreitar-se sobretudo nos campos da *psicomotricidade*, do desenvolvimento motor e da ludicidade (SILVA & PINHEIRO, 2002). Nesse sentido, percebemos que a compreensão do sentido de criança como produtora de cultura e como sujeita das ações pedagógicas em Educação Física ainda ficaram à margem desses campos (SILVA & PINHEIRO, 2002).

Acreditamos que a expressiva menção aos estágios na Educação Infantil se traduz também pela experiência construída na ação docente *com* as próprias crianças, que muitas vezes, além de possibilitar a experiência do ensino da *psicomotricidade*, do desenvolvimento motor ou da ludicidade, favorece possibilidades pedagógicas que assumem as crianças pela via da infância, ou seja, assumem as intervenções *com* as crianças e não *para* as crianças, de modo a transcender a mera concepção orgânica de criança nas práticas docentes de Educação Física na Educação Infantil. Desse modo, a significativa referência aos estágios também indica a promoção das reflexões tecidas por aqueles/as que tiveram, mesmo que minimamente, contato com disciplinas de Educação Física na Educação Infantil sob uma perspectiva sociocultural durante a formação inicial e, ao materializarem as

práticas pedagógicas em Educação Física, passaram a compreender, de fato, as crianças como sujeitas protagonistas, culturais e sociais do processo pedagógico.

Por fim, ao examinar os conteúdos da formação inicial destacados pelos/as professores/as e ilustrados na Figura 4, avaliamos que, mesmo conscientes de que não é possível a qualquer curso de formação inicial ‘preparar’ completa e suficientemente os/as professores/as para as escolas (LOUREIRO & CAPARRÓZ, 2011), os currículos dos cursos de formação inicial nos quais os/as docentes de Educação Física investigados estudaram – sobretudo os/as mais antigos/as da rede e aqueles/as formados recentemente em cursos que não aderiram a uma perspectiva cultural da infância em seus currículos – parecem não ter cumprido adequadamente o papel de habilitar minimamente os/as futuros/as professores/as de Educação Física para a Educação Infantil; esse é um campo de trabalho da Educação Física que foi instituído pela Rede Municipal de Educação de Vitória em 1991 e que, possivelmente, influenciou primeiro os demais municípios da Grande Vitória e, em seguida, os do interior do Espírito Santo (NUNES, 2007).

Motivos para escolher trabalhar com a Educação Infantil

Os/As participantes também foram questionados/as sobre os motivos que os/as levaram a trabalhar com a Educação Infantil, uma vez que os/as professores de Educação Física da Rede Municipal de Cariacica também poderiam eleger as escolas do Ensino Fundamental. Conforme ilustrado pela Figura 5, fica evidente que escolheram a Educação Infantil, sobretudo por gostarem (*Gosto*), por preferirem trabalhar com a primeira etapa da Educação Básica (*Preferência*) e/ou pelo simples fato de terem mais afinidade com as crianças menores (*Criança*) do que com as maiores e adolescentes. Em menor escala, também influenciaram as escolhas dos/das professores/as: a falta de opção (*Sem Opção*) – por não ter nenhuma escola do Ensino Fundamental que interessava o/a docente no momento da escolha –, a proximidade CMEI de sua casa ou o fato de a instituição estar ou não situada em uma região violenta (*Localidade*), o envolvimento dos/das alunos/as nas aulas (*Participação*) e a possibilidade de realizar um trabalho inovador (*Novidade*). Alguns/umas poucos/as escolheram a Educação Infantil alegando entender esse trabalho como importante (*Importância*), outros/as, por se sentirem desafiados/as (*Desafio*) e outros/as ainda pelo quantitativo de alunos/as por turma (*Número de Alunos*), que em Cariacica é de no máximo 20 por sala de aula.

Não pudemos inferir, a partir da nuvem de palavras gerada, quais os principais balizadores das respostas mais frequentes dadas pelos/as docentes/as (*Gosto*, *Preferência* e *Criança*). Sugerimos estudos futuros que busquem compreender essa questão.

Há que se destacar que adjetivações como amor pela profissão, afeto pelas crianças, formação de vínculos e boas relações, normalmente encontradas por pesquisadores/as

da Educação Infantil como imperativos ao trabalho docente com crianças (ALVES, 2006; ABRAMOWSKI, 2010; CARVALHO, 2014), aparecem de maneira bastante residual (*Afeição, Paixão, Prazer, Realização e Relações*) nas respostas dos/das participantes desta pesquisa. Isso demonstra que as supostas qualidades pessoais, que costumam direcionar o perfil profissional de quem opta por trabalhar com crianças pequenas, não apresentaram relevância entre os/as professores/as de Educação Física da Educação Infantil de Cariacica.

Figura 5: Representação dos motivos para escolha da Educação Infantil pelos/as professores/as investigados/as

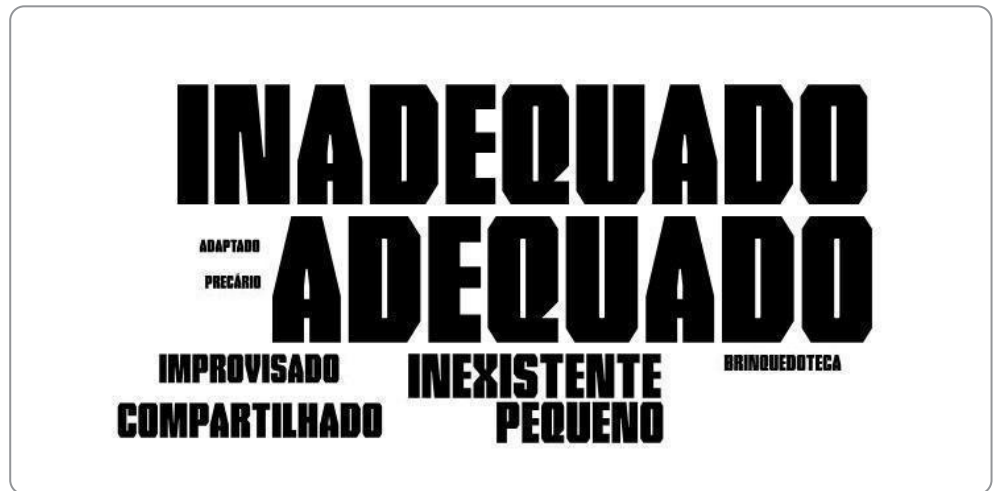


Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Quais são os principais problemas que os/as professores/as de Educação Física da Educação Infantil da PMC enfrentam em sua prática docente?

Para compreender as condições estruturais e a disponibilidade de materiais para os/as professores/as realizarem seu trabalho foram feitas duas perguntas: uma a respeito da situação/condição da estrutura espacial que tinham para trabalhar (Figura 6) e outra sobre os materiais de que dispunham para a prática pedagógica cotidiana (Figura 7).

Figura 6: Caracterização da situação/condição infraestrutural de trabalho para professores/as de EF atuantes na EI da rede municipal de Cariacica em 2019



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

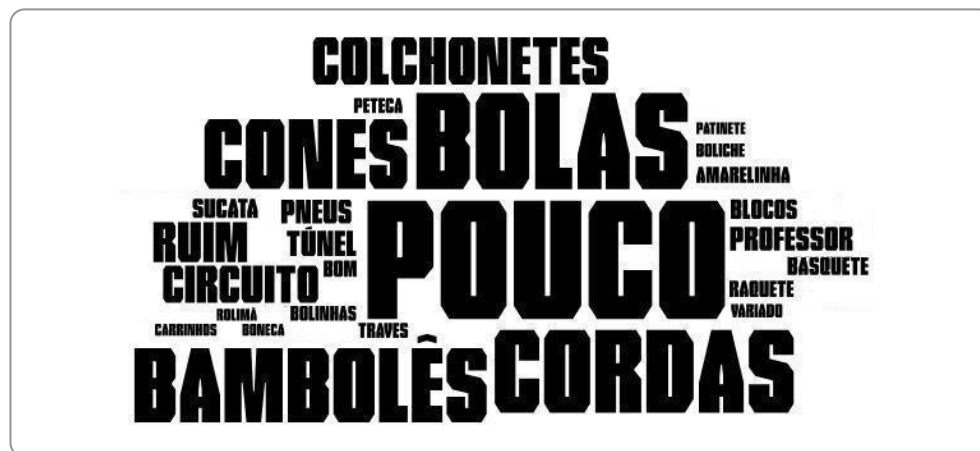
Uma análise apressada da nuvem de palavras acima (Figura 6) pode dar a impressão de que a maioria dos/das professores de Educação Física dispõe de espaços apropriados para realizar seu trabalho na Educação Infantil, uma vez que *Adequado* aparece ligeiramente maior (em altura) do que *Inadequado*. Entretanto, se levarmos em conta que quase todas as outras expressões, à exceção de *Brinquedoteca*, apresentam um caráter negativo (*Adaptado*, *Compartilhado*, *Improvisado*, *Inexistente*, *Pequeno* e *Precário*), fica nítido que a maioria dos/das professores/as de Educação Física tem apresentado dificuldades para realizar o seu trabalho, pois dispõe de espaços que pouco ou nada contribuem para a realização de uma prática pedagógica adequada. Afinal, ainda que um espaço ruim ou sua ausência não sejam determinantes, não é fácil realizar uma prática pedagógica de boa qualidade na Educação Física da Educação Infantil em condições tão adversas.

Essa situação não surpreende e é encontrada em outros estudos realizados pelo Brasil (QUARANTA; FRANCO & BETTI, 2016; REVERDITO *et al.*, 2013; BORRE & REVERDITO, 2019). O que ocorre no município de Cariacica é que a maioria dos CMEIs da rede foram construídos muitos anos antes da entrada dos/das professores/as de Educação Física para a Educação Infantil no sistema de ensino. Observar tais inadequações não significa dizer que a existência de espaços adequados seja condição *sine qua non* para a realização de uma prática pedagógica de qualidade por parte dos/das educadores/as da Educação Física. Tampouco acreditamos que sejam necessárias quadras poliesportivas nos CMEIs de Cariacica.

Levando em consideração nossas experiências pedagógicas, entendemos que a existência de um espaço adequado contribui para que o/a professor/a de Educação Física que trabalha na Educação Infantil possa se preocupar exclusivamente em conhecer (melhor) seus/

suas alunos/as, em (re)aprender os conteúdos, as ferramentas e métodos de ensino dos quais lançará mão, bem como libera tempo para que possa estudar teorias significativas para sua prática profissional. Do contrário, ele/ela terá que ficar muito ocupado/a em buscar ou criar condições estruturais para a realização de sua prática docente.

Figura 7: Materiais dos quais os/as professores de EF dispunham para trabalhar nos CMEIs



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Mais do que retratar a realidade dos/das professores/as de Educação Física da Educação Infantil de Cariacica, a nuvem de palavras disposta na Figura 7 representa uma denúncia feita por esses/as professores/as, uma vez que, além de a maioria deles/as não dispor de espaços adequados (Figura 6), possuem uma pequena quantidade de materiais para trabalhar (*Pouco*), contando, em majoritariamente, apenas com *Bolas*, *Bambolês*, *Cordas*, *Cones* e *Colchonetes* – isso quando existem esses tipos de recursos em seus CMEIs.

Analisando mais atentamente as respostas dadas pelos/as docentes, percebemos que as principais queixas desses/as sujeitos/as são muito parecidas com aquelas registradas pela literatura (BORRE & REVERDITO, 2019; LOUREIRO *et al.*, 2018; TEIXEIRA, SOARES & FERREIRA, 2018); são elas: diversos/as gestores/as e educadores/as da Educação Infantil parecem acreditar que a Educação Física só serve para possibilitar o tempo de planejamento de professores/as regentes; poucos são os CMEIs que adquirem materiais para a Educação Física; muitos/as professores/as têm que se (re)inventar todos os dias para realizar um trabalho que se vale mais da imaginação, da imitação, da mímica e do próprio corpo das crianças; com a falta de materiais, muitos/as docentes se veem obrigados/as a trabalhar com material reciclado, construindo brinquedos com sucata, por vezes, até mesmo em horário de não trabalho; alguns/umas trabalhadores/as tiram dinheiro do próprio bolso quando querem realizar uma atividade diferente daquela que se veem obrigados/as a realizar por falta de recursos materiais nos CMEIs.

Não estamos querendo dizer que a ausência de materiais, isoladamente, defina a atuação docente ou a aprendizagem das crianças. Contudo acreditamos que “a utilização dos materiais didáticos no contexto da Educação Física escolar pode ser muito importante no processo educacional, uma vez que estes materiais podem ser instrumentos que auxiliam na aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos da referida área” (TAHARA, DARIDO & BAHIA, 2017, p. 372). Sendo assim, não temos dúvidas que os CMEIs que apresentarem boa infraestrutura e forem ricos em quantidade e variedade de materiais pedagógicos para a aula de Educação Física na Educação Infantil podem auxiliar sobremaneira na construção de uma prática pedagógica ampla, diversa e capaz de contribuir com o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças da primeira e da segunda infâncias.

O que os/as professores/as desejam que mude para que suas práticas docentes melhorem?

Questionados/as sobre quais seriam as práticas corporais com as quais mais gostariam de trabalhar na Educação Infantil, as respostas principais (Figura 8) foram, em sentido decrescente: *Ginásticas* e *Aventura* empatados e com maior destaque; *Danças* em terceiro lugar; *Lutas*, *Populares* e *Circuitos* empatados; *Radicais* em sétimo lugar; e *Circo* e *Capoeira* empatados em oitavo lugar.

Figura 8: Práticas corporais com as quais os/as professores/as de EF gostariam para trabalhar



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Ainda que não tenhamos questionado diretamente os/as docentes de EF sobre quais materiais gostariam de ter para trabalhar, as respostas (Figura 8) nos indicam que desejam ter os seguintes materiais: colchões, colchonetes, bambolês, massas, fitas, pequenas cordas, bolas, mini-trampolim e plinto para as *Ginásticas*; cordas compridas e resistentes, polias, mosquetões; cadeirinhas, agarras, *slackline*, tirantes para as práticas corporais de *Aventura* e *Radicais*; carrinho de rolimã, bolinhas de vidro/gude; pernas de pau, para as brincadeiras *Populares*; tatames e sacos de areia para *Lutas*; caixa de som para *Danças* e *Capoeira*; bolas de tamanhos, cores, pesos e formas variadas (tênis de mesa, tênis, frescobol, iniciação ao futebol de tamanhos variados, vôlei, basquete, handebol, rugby, futebol americano, pilates), entre outros materiais para as práticas corporais citadas anteriormente, bem como para as que também aparecem na nuvem de palavras e muitas outras não lembradas nesta pesquisa.

Como é possível perceber, a Rede Municipal de Cariacica precisa avançar para melhorar as condições de trabalho dos/das professores/as de Educação Física da Educação Infantil. Sendo um pouco mais demorado melhorar a infraestrutura dos CMEIs desse sistema de ensino — uma vez que isso pode envolver reforma, construção e até mesmo desapropriações de imóveis —, sugere-se que os/as gestores/as do município e das unidades de ensino invistam recursos na aquisição de materiais que possam ampliar as possibilidades de trabalho desses/as docentes.

Outra questão importante que apareceu nas informações dos/das sujeitos/as da pesquisa são as melhorias que acreditavam ser necessárias para que seu trabalho na Educação Infantil ganhasse em qualidade (Figura 9). As duas requisições mais frequentes foram o fortalecimento das formações continuadas (*Formação*) e o aperfeiçoamento das condições estruturais (*Infraestrutura*) por meio da construção de novas unidades de ensino e reforma dos CMEIs atuais. A necessidade de compra de novos *Materiais* e maior quantidade disponível deles também aparece com intensidade, seguido em menor escala pelo interesse por *Valorização* e *Reconhecimento* da prática pedagógica realizada pelos/as professores/as.

Figura 9: O que precisa ser melhorado para que o trabalho do/da professor de EF com a EI possa ganhar em qualidade



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Demandas menos frequentes, mas que devem ser mencionadas, são a necessidade de um *Diálogo* melhor e mais amplo dentro das instituições de ensino entre professores/as de Educação Física e professores/as regentes, pedagogos/as e direção; o desejo por um melhor *Salário* por parte dos/das trabalhadores/as da educação, que entendem que têm uma responsabilidade muito grande em mãos e um retorno financeiro pequeno; e o desejo pela construção de uma proposta curricular (*Currículo*) do município para a Educação Física da Educação Infantil.

Vale destacar que 51 professores/as (72,9%) apontaram que o investimento em formação continuada deve vir acompanhado da mudança e/ou da melhoria das estruturas físicas e materiais dos CMEIs onde trabalham. Portanto, os/as docentes anseiam por escolas adequadas estrutural e materialmente e por investimento em formações continuadas significativas que os/as ajudem a aumentar seus conhecimentos e a melhorar sua prática pedagógica.

Considerações finais

A partir das informações trazidas pelos/as professores/as investigados/as confirmamos a primeira hipótese: *a formação inicial da maioria dos/das pesquisados/as não foi suficiente para que eles/elas trabalhassem na primeira etapa da Educação Básica*. Para mudar esse quadro, as instituições que oferecem cursos de formação inicial e os/as pesquisadores/as das universidades públicas — que são as principais instituições responsáveis pelas investigações em território nacional — devem trabalhar para que os currículos dos cursos de Educação Física ofereçam conhecimentos específicos para a atuação na Educação Infantil e ofereçam ferramentas para que os/as docentes estejam mais bem preparados/as não apenas para atuar nos Ensinos Fundamental e Médio, mas também na primeira etapa da educação básica.

Não basta, contudo, apenas criar uma disciplina isolada que trate da Educação Infantil nos currículos que porventura ainda não a possuem. É preciso buscar formas e trilhar caminhos que façam com que a infância e a Educação Infantil sejam discutidas de maneira integrada, preferencialmente interdisciplinar. Quanto a docentes já formados/as, não há dúvidas de que a formação continuada é a alternativa possível. Os/As docentes investigados/as apontam a necessidade de que a Rede Municipal de Cariacica ofereça uma formação continuada de qualidade, na qual possam falar (e não apenas ouvir), que lhes permita trocar experiências, bem como promover cotidianamente a (re)construção coletiva do currículo de uma Educação Física da Educação Infantil nos CMEIs. Por que não construir uma formação continuada na qual os/as docentes da Educação Infantil sejam os/as protagonistas, responsáveis por criar uma formação que tenha sentido e significado para eles/elas? Essa deve ser uma formação continuada instituinte ao invés de instituída, partindo das reais

necessidades que os/as professores/as enfrentam no chão da escola. Por que não criar condições para que os/as professores/as de Educação Física possam trocar experiências entre si, talvez em pequenos grupos, nas próprias instituições em que trabalham? Percorrer os CMEI — por que não uma vez por mês? — em grupos que reúnam profissionais de cerca de cinco CMEIs pode ser uma ação interessante, pois cada docente da instituição visitada buscará apresentar suas dificuldades, suas potencialidades e poderá trocar experiências e pensar novas soluções para os problemas enfrentados por todos/as.

Também confirmamos a segunda hipótese de que *a falta de condições estruturais e materiais adequadas afetam o trabalho dos/das docentes participantes do estudo*. Ainda que não tenhamos dúvidas que professores/as de Educação Física sem materiais em quantidade e estruturas adequadas possam realizar um bom trabalho na Educação Infantil, a falta dessas condições laborais básicas tem implicações importantes, pois tomam muito tempo do planejamento do/da professor/a, que por vezes levam atividades para casa, e dificultam a possibilidade de que eles/elas pensem, aprendam e (re)signifiquem as enormes variedades, diversidades e potencialidade de conteúdos com os quais eles poderão trabalhar. Além disso, consideramos que os/as sujeitos/as atendidos/as pela Educação Infantil têm o direito de verem seu acervo de conhecimentos, práticas e experiências ampliados brincando, jogando, fruindo, acertando, errando, aprendendo novas práticas corporais, não apenas com os próprios corpos e com jogos e brincadeiras que se utilizam de sucata e de material reciclado.

Novos e amplos CMEIs precisam ser construídos, e os existentes em lugares improvisados e/ou espaços reduzidos precisam ser reformados, expandidos ou reconstruídos em lugares maiores; ambos têm de ser (re)pensados para receber bem a Educação Física dentro de seus muros. Enquanto as mudanças estruturais não acontecem, é preciso investir imediata e massivamente na compra de materiais que consolidem práticas já consideradas tradicionais da Educação Física da Educação Infantil (bolas de diversos tamanhos, cores, formas e texturas; cordas; bambolês; colchonetes de ginástica; cones que permitem a condução de diversas práticas corporais), mas também aqueles que ampliem as possibilidades de trabalho, como *slackline*, minitrampolim, agarras, polias e cadeirinhas de segurança para escalada e tirolesa, além de lonas para escorregar de barriga, que ampliam expectativas do famoso e esperado banho de mangueira.

Convém destacar que mesmo estando em condições precárias — e sem deixar de reafirmar a necessidade de lutarmos para melhorar as condições estruturais, materiais e de formação continuada dos/das docentes de Educação Física que atuam na Rede Municipal de Educação de Cariacica — a PMC está entre as redes de vanguarda que entende a necessidade do/da professor/a de Educação Física para a Educação Infantil e efetiva o/a professor/a de Educação Física para trabalhar com a etapa, o que precisa ser valorizado e elogiado.

Esperamos que este texto traga contribuições para a necessária reflexão sobre as melhorias fundamentais para ampliar, consolidar e melhorar a oferta da Educação Física na Educação Infantil e o trabalho de seus/suas professores/as, não apenas em Cariacica, mas

em todo país. Sugerimos que seja feito um movimento coordenado entre professores/as das instituições de Educação Infantil, formadores/as de dentro e de fora dos sistemas de ensino, pesquisadores/as (das universidades e das escolas) e gestores/as das redes municipais que oferecem a Educação Infantil, para que problemas como os vividos pelos/as professores de Cariacica e de todo o restante do Brasil sejam, em pouco tempo, história do passado.

Recebido em: 05/05/2023; Aprovado em: 17/10/2023.

Notas

- 1 A materialização desses encontros atendeu a uma demanda muito discutida pelos/as professores/as de Educação Física da rede referente à ausência de formações que pudessem ajudar a pensar melhorias para a Educação Física oferecida na Educação Infantil municipal de Cariacica.
- 2 Chamamos propositalmente essa fase da pesquisa de *campo de obtenção de dados* e não de coleta de dados por acreditarmos que a obtenção dos dados é feita por meio de um processo ativo, consensual, que depende da relação mantida entre pesquisador/a e pesquisados/as. Não existe uma ‘grande árvore abarrotada de dados’ que vai fornecer as informações relevantes para investigação de uma maneira independente das ações e reações de quem investiga e de quem é investigado/a. Além disso, coletar dados pode passar a impressão de que são retirados, removidos ou roubados, muitas vezes à força ou por meio de uma relação de poder mantida entre pesquisador/a sobre pesquisados/as, quando sabemos que dados significativos só serão obtidos se os/as investigados/as confiarem no/na pesquisador/a e se eles/elas não se sentirem ameaçados/as, em qualquer medida, por esse/a estranho/a que quer acessar aspectos de sua vida.
- 3 A sondagem foi acompanhada de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os/As docentes tiveram ciência de que as informações que forneceram seriam utilizadas para pensar com eles/elas a estruturação da formação continuada, mas também que poderiam ser tratadas academicamente e, possivelmente, publicadas em veículos de comunicação científica, havendo, no termo, a liberdade de declinar a decisão da participação na pesquisa a qualquer momento.

Referências

ABRAMOWSKI, Ana. *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>. Acesso em 30 jan. 2023.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

- BERSON, Ilene. R. & BERSON, Michael J. Making sense of social studies with visualization tools. *Social Education*, v. 73, n. 3, p. 124-126, apr. 2009. Disponível em: <<https://www.socialstudies.org/publications/socialeducation/april2009/making-sense-of-social-studies-with-visualization-tools>>. Acesso em 30 jan. 2023.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BORRÉ, Leila Maira & REVERDITO, Riller Silva. Educação física na educação infantil: tempos, espaços e os direitos da criança. *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 23, n. 2, p. 96-108, mai./ago. 2019. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8627/6106>>. Acesso em 5 mar. 2023.
- CAMPENHOUDT, Luc Von, MARQUET, Jacques & QUIVY, Raymond. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2019.
- CARDANO, Mario. *Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, jan./mar., 2014, p. 231-246. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1291.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2023.
- CAVALARO, Adriana Gentilin & MULLER, Verônica Regina. Educação física na educação infantil: uma realidade almejada. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 34, 2009, p. 241-250. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/15.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2023.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-108.
- CÔCO, Valdete. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais* Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-5363-int.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2023.
- DEBORTOLI, José Alfredo; LINHALES, Meily Assbú & VAGO, Tarcísio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 5, jul./jun., p. 92-105, 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/48/45>>. Acesso em: 7 mar. 2023.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Mariana S. (Orgs.). *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-97.
- FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLORIANÓPOLIS. *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_06_2017_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8.pdf>. Acesso em 29 out. 2021.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 79-108.

- KITCHENS, Michael B. Word clouds: an informal assessment of student learning. *College Teaching*, v. 62, n. 3, p. 113-114, 2014.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Pro-Posições*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 65-82, mai./ago., 2002. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954/11410>>. Acesso em 29 fev. 2023.
- LOUREIRO, Walk & CAPARRÓZ, Francisco. Eduardo. Formação continuada em descontinuidade: política de mandato ao invés de política de estado. *Meta Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 109-124, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/104>>. Acesso em 29 jan. 2023.
- LOUREIRO, Walk *et al.* Radicalizando e aventurando com a educação infantil. *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 22, n. 1, p. 53-65, jan./abr., 2018. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5990>>. Acesso em 19 fev. 2023.
- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SOUZA, Fernando Torres Otero de & MELLO, André da Silva. A presença masculina de professores de educação física na educação infantil: da inserção à gestão escolar. *Zero a Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 453-479, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/75531>>. Acesso em 19 fev. 2023.
- MELLO, André da Silva *et al.* Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1309/938>>. Acesso em 21 fev. 2023.
- MELLO, André da Silva *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. *Humanidades & Inovação*, v. 7, p. 326-342, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2868>>. Acesso em 25 jul. 2023.
- NICKELL, Jennifer. Word clouds in math classrooms. *Mathematics Teaching in the Middle School*, v. 17, n. 9, p. 564-566, may. 2012.
- NUNES, Kezia Rodrigues. *Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_2550_KEZIA%20RODRIGUES%20NUNES20150910-93045.pdf>. Acesso em 4 fev. 2023.
- NUNES, Kezia Rodrigues & FERRAÇO, Carlos Eduardo. Educação física na educação infantil em Vitória/ES: narrativas de experiências curriculares dos anos 90 à COVID. *Revista Didática Sistemica*, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 184-200, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/redis/article/view/12941>>. Acesso em 4 fev. 2023.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 33, p. 713-732, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1362/1070>>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- PANIAGUA, Gema & PALACIOS, Jesús. *Educación infantil: respuesta educativa a la diversidad*. 4. reimpr. Madrid: Alianza Editorial, 2008.
- PRO WORLD CLOUD. Versão: 1.0.0.3. [S.I.]: Orpheus Technology Ltd., 2014. Disponível em: <<https://appsource.microsoft.com/pt-br/product/office/WA104038830?src=office&corrid=9f66b247-ab39-467a-97a0-8fde572c4b13&omexanonuid=188c64a1-0866-4941-b77b-12a86eda9615&referralurl=>>>. Acesso em 29 jan. 2023.

QUARANTA Silvia Cinelli; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro & BETTI, Mauro. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 57-81, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/906/770>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RANGEL, Iguatemi Santos. Educação Física na Educação Infantil: possibilidades de intervenção pela via do estágio supervisionado. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: FE/UNICAMP, 2012. v. 1. p. 14-24.

REVERDITO, Riller Silva *et al.* O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e tempo disponível para atividades lúdico-motoras. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 355-371, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/16809>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RIBEIRO, Jaine de Abreu Santos; RIBEIRO, Davi Soares Santos & OLIVEIRA, Cleiton Antônio de. Educação Física na Educação Infantil: um debate necessário. *Corpoconsciência*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 64-73, 2021. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpocons-ciencia/article/view/11602>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

RODRIGUES, Karolina Sarmento. *A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do Espírito Santo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_8930_KAROLINA%20SARMENTO%20RODRIGUES%20PPGEF%20CEFD%20UFES.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SAMPAIO, Rafael Cardoso & LYCARIÃO, Diógenes. *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Brasília: Enap, 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação física e infância: entre as crianças e as profissionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., 1999, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1999. v. 2. p. 494-500. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/viewIssue/88/46>>. Acesso em 4 fev. 2023.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/76490>>. Acesso em 4 jan. 2023.

SAYÃO, Deborah Thomé. Grupo de estudos em educação física na educação infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XII, n. 17, p. 1-7, set., 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5934>>. Acesso em 28 jan. 2023.

SILVA, Edilayne Fernandes da & PINHEIRO, Maria do Carmo. A Educação Infantil como campo de conhecimento e suas possíveis interfaces com a Educação Física. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 5, p. 39-57, jul./jun. 2002. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/45>>. Acesso em 28 jan. 2023.

TAHARA, Alexandre Klein; DARIDO, Suraya Cristina & BAHIA, Cristiano de Sant'Anna. Materiais didáticos e a educação física escolar. *Conexões: Educ. Fis., Esporte e Saúde*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 368-379, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8649968>>. Acesso em 28 jan. 2023.

TEIXEIRA, Francisco Claudeci Faustino & FERREIRA, Heraldo Simões. A realidade dos professores de educação física no ensino fundamental I e II, em uma escola pública da sede do município de Massapê - CE. *RPGE: Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 572-587, maio/ago., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10543>>. Acesso em 28 jan. 2023.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ AGRADECIMENTO



Pareceristas *ad hoc* 2023

A Coordenação Editorial e a Equipe Técnica responsáveis pela edição da revista *Retratos da Escola*, agradecem a colaboração de todos/as os/as membros de seu Conselho Editorial, colaboradores/as permanentes e, particularmente, aos/as seguintes pareceristas *ad hoc* pela apreciação crítica e excelência profissional na emissão dos pareceres no ano de 2023.

Adriana Araújo Pereira Borges - Universidade Federal de Minas Gerais
Alba Regina Battisti de Souza - Universidade do Estado de Santa Catarina
Alessandra Costa Barbosa Nunes Caldas - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Alice Happ Botler - Universidade Federal de Pernambuco
Aline Daiane Nunes Mascarenhas - Universidade do Estado da Bahia
Aline Santana Rossi - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Alisson Vieira Costa - Universidade Federal do Amapá
Ana Carolina Sabino Santos - Universidade Federal de Alfenas
Ana Maria de Albuquerque Moreira - Universidade de Brasília
Ana Paula Corti - Instituto Federal de São Paulo
Ana Paula Ferreira da Silva - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Andre Luiz de Souza
André Vagner Peron de Moraes - Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
Andrea Barbosa Gouveia - Universidade Federal do Paraná
Andréia Lacé - Universidade de Brasília
Andrize Ramires Costa - Universidade Federal de Santa Catarina
Angela Maria Gonçalves de Oliveira - Universidade Federal do Amazonas
Arthur Stürmer - Instituto Federal de Alagoas
Berenice Rocha Zabbot Garcia - Universidade da Região de Joinville
Bruna Dalmaso Junqueira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Bruna Ferreira Lopes - Instituto Federal de Minas Gerais
Bruna Rodrigues Cardoso Miranda - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Carlos Bauer - Universidade Nove de Julho
Carlos Marcelo Cavalheiro Félix - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Carlos Marcelo Cavalheiro Félix - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Carmenísia Jacobina Aires - Universidade de Brasília
Carolina Giovannetti - Universidade Federal de Minas Gerais
Cássia Hack - Universidade Federal do Amapá

Catarina de Almeida Santos - Universidade de Brasília
Celia Machado - Universidade do Estado da Bahia
Chaiane de Medeiros Rosa - Universidade Federal de Goiás
Claitonei de Siqueira Santos - Universidade Federal de Goiás
Claudia Borges Costa - Universidade Federal de Goiás
Claudia Paranhos de Jesus Portela - Universidade Federal da Bahia
Cristiane de Almeida Jardim - Universidade Federal de Santa Maria
Daniel Calbino - Universidade Federal de Lavras
Daniel Teixeira Maldonado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Daniela Patti Amaral - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Daniela Xabregas Pamplona Nogueira - Universidade de Brasília
Danielle Da Silva Pinheiro Wellichan - Universidade Estadual Paulista
Dante Diniz Bessa - Universidade Federal de Pelotas
Darciel Pasinato - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Darlize Bender - Universidade Federal de Santa Maria
Denise Guerra - Universidade Federal da Bahia
Denise Meyrelles de Jesus - Universidade Federal do Espírito Santo
Eder Carlos Cardoso Diniz - Instituto Federal de Rondônia
Edileuza Fernandes Silva - Universidade de Brasília
Eduardo Junio Ferreira Santos - Instituto Federal de Goiás
Elaine Conte - Universidade La Salle
Eliane Rose Maio - Universidade Estadual de Maringá
Elianice Silva Castro - Universidade de Brasília
Elizabeth Fernandes de Macedo - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Elka Cândida de Oliveira Machado - Secretaria de Educação do Estado de Goiás
Eloisa Maia Vidal - Universidade Estadual do Ceará
Elton Luiz Nardi - Universidade do Oeste de Santa Catarina
Fabiana Oliveira - Universidade Federal de Goiás
Fabiana Silva Fernandes - Fundação Carlos Chagas
Fabiane Lopes de Oliveira - Universidade Federal de Goiás
Fernanda de Lourdes Almeida Leal - Universidade Federal de Campina Grande
Fernando Cássio - Universidade Federal do ABC
Fernando Gagno Jr - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
Gabriela Nobre Bins - Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Gabriela Schneider - Universidade Federal do Paraná
George Almeida Lima - Universidade Federal do Vale do São Francisco
Gerson Vasconcelos Luz - Universidade Estadual de Londrina

Gisela Eggert Steindel - Universidade do Estado de Santa Catarina
Gisele Masson - Universidade Estadual de Ponta Grossa
Gislei José Scapin - Universidade Federal de Santa Maria
Henrique Ferreira da Silva - Universidade Federal de Minas Gerais
Inês Roseli Soares Tonello - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Irlan von Linsingen - Universidade Federal de Santa Catarina
Isabel Oliveira e Silva - Universidade Federal de Minas Gerais
Isabelle de Luna Alencar Noronha - Universidade Regional do Cariri
Itamar Luís Hammes - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Universidade Estadual do Pará
Iza Rodrigues Luz - Universidade Federal de Minas Gerais
Jaqueline Pasuch - Universidade do Estado do Mato Grosso
Janaina Moreira de Oliveira Goulart - Universidade Federal do Rio do Janeiro
Jilvania Lima dos Santos Bazzo - Universidade Federal da Bahia
João Ferreira de Oliveira - Universidade Federal de Goiás
Joedson Brito dos Santos - Universidade Federal de Campina Grande
Jónata Ferreira de Moura - Universidade Federal do Maranhão
Jose Arlen Beltrão de Matos - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
José Mateus Bido - Instituto Federal do Paraná
José Nunes da Silva Filho - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Karina de Oliveira Santos Cordeiro - Universidade Federal do Recôncavo Baiano
Karine Nunes de Moraes - Universidade Federal de Goiás
Kátia Patrício Benevides Campos - Universidade Federal de Campina Grande
Kelly Cristina Onofri - Universidade do Estado de Santa Catarina
Léia Gonçalves de Freitas - Universidade Federal do Pará
Lélia Cristina Silveira de Moraes - Universidade Federal do Maranhão
Leonardo Carlos Andrade - Instituto Federal Goiano
Leonardo Ferreira Peixoto - Universidade do Estado do Amazonas
Leonardo Priamo Tonello - Universidade Federal de Santa Catarina
Liege Coutinho Goulart Dornellas - Centro Universitário Presidente Antônio Carlos
Lilane Moura - Universidade Federal de Santa Catarina
Lílian Sena - Universidade Estadual do Maranhão
Lívia Cristina Ribeiro Reis - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Lucas Antonio Feitosa de Jesus - Instituto Federal de Sergipe
Lúcia Maria de Assis - Universidade Federal de Goiás
Luciana Basilio dos Santos - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia
Lucídio Bianchetti - Universidade Federal de Santa Catarina
Lueli Nogueira Duarte e Silva - Universidade Federal de Goiás
Luis Fernando Lopes - Centro Universitário Internacional

Marcelo Bordin - Centro Universitário Curitiba
Marcelo Machado - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
Márcia Buss-Simão - Universidade Federal de Santa Catarina
Marcia Cristina dos Santos - Universidade Federal do Paraná
Márcia de Souza Hobold - Universidade Federal de Santa Catarina
Márcio de Oliveira - Universidade Federal do Amazonas
Marcos Paz Silveira - Instituto Federal do Amazonas
Maria Abádia Silva - Universidade de Brasília
Maria Adélia Costa - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Maria Beatriz Dias Coutinho - Universidade de Brasília
Maria Cecília Sousa de Castro - Universidade Federal Fluminense
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva - Universidade do Estado de Santa Catarina
Maria de Lourdes Pinto de Almeida - Universidade Federal de Santa Maria
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin - Universidade Federal de Santa Catarina
Maria Izabel Machado - Universidade Federal de Goiás
Maria Margarida Machado - Universidade Federal de Goiás
Maria Morais - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
Maria Nilceia de Andrade Vieira - Prefeitura Municipal de Vitória
Mariana de Senzi Zancul - Universidade de Brasília
Mariane Heloisa Kuch - Child Behavior Institute of Miami
Marinalva Silva de Oliveira - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mayara Rossi - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Mírza Seabra Toschi - Universidade Estadual de Goiás
Monica Ribeiro da Silva - Universidade Federal do Paraná
Nadir Delizoicov - Universidade Comunitária da Região de Chapecó
Natalia Souza Duarte - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Natalina Francisca Mezzari Lopes - Universidade Estadual de Maringá
Natanael Charles da Silva - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Nelson Cardoso Amaral - Universidade Federal de Goiás
Osni Oliveira Noberto da Silva - Universidade do Estado da Bahia
Patrícia Gouvêa Nunes - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano
Patrick Muniz Ataliba - Universidade Estácio de Sá
Rafael Ferreira de Souza Honorato - Universidade Estadual da Paraíba
Rafael Rossi - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro - Universidade Estadual do Piauí
Rita de Cássia Pacheco Gonçalves - Universidade Federal de Santa Catarina
Robson Ferreira Fernandes - Universidade do Estado de Santa Catarina
Rodiney Marcelo Braga dos Santos - Instituto Federal da Paraíba
Rosa Helena Mendonça - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Rosane Nunes Garcia - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Sandra Garcia - Universidade Estadual de Londrina
Shirlei Rezende Sales - Universidade Federal de Minas Gerais
Sonia Tramuja Vasconcellos - Universidade Estadual do Paraná
Sue Elen Lievore - Universidade Federal do Espírito Santo
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni - Universidade Federal do Espírito Santo
Teresinha Vilela - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Thiago Henrique Sampaio - Universidade Estadual Paulista
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante - Universidade Federal de Pernambuco
Valdete Côco - Universidade Federal do Espírito Santo
Valdirene Alves de Oliveira - Universidade Estadual de Goiás
Vera Lucia Felicetti - Universidad Del Atlántico
Victor Hugo Nedel Oliveira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Viviane Cancian - Universidade Federal de Santa Maria
Walace Roza Pinel - Universidade de Brasília
Willian Simões - Universidade Federal da Fronteira Sul

RETRATOS DA
ESCOLA

► DIRETRIZES PARA
AUTORES/AS



CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Retratos da Escola (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista publica apenas manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplagio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevistas), bem como textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colaboradores internos – o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

Espera-se que os/as autores/as possuam o título de mestre/a. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais. Cada texto não deve possuir mais do que quatro autores/as.

Categorias de artigos:

A Retratos da Escola está aberta ao recebimento de artigos acadêmicos vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à educação básica), relatos de experiências (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e resenhas (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e da instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão apreciadas pelo Comitê Editorial previamente. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos/as pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes/as, os nomes dos/as autores/as. Os/as pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor ou autora. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao/à parecerista para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos são: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user>
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugerido pelos templates de artigo e resenha disponíveis aqui e aqui;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o texto não ser considerado.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).
5. Deverá ser observado o prazo de um ano entre as submissões, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, como documento suplementar e não junto ao texto, uma carta de identificação, contendo os seguintes dados:

- a. título e subtítulo do artigo;
- b. nome(s) do/a(s) autor/a(es/as);
- c. endereço, telefone e e-mail para contato;
- d. titulação e vínculo institucional;
- e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras (livros) cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira, nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e sua inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:
 - a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
 - b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;
 - d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
 - e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).

3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 35.000 e 55.000 caracteres, incluindo espaços.
4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo, e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.
5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras, e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões.
6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:
 - a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo, o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser de 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - b. resumos e palavras-chave;
 - c. introdução e demais seções;
 - d. considerações finais;
 - e. referências.
7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidas em arquivos separados do texto, como documentos suplementares, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens, ou indicar se gozam da condição de Domínio Público.
8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto, e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex.: “Tradução livre do autor:”).
9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:
 - a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
 - b. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
 - c. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman, tamanho 10 e sem aspas;

- d. itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações. O recurso do negrito não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;
 - e. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;
 - f. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/A, data, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89);
 - g. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação.
 - h. entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de *Ibid* e *op. cit.*, mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede pública de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999.
 - i. as siglas devem suceder das denominações que abreviam, sendo destas separadas por travessão e não em parênteses. Ex: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd;
 - j. na primeira menção feita os/as autores/as, no corpo do texto, deve-se informar nome completo. Ex: "segundo, Leda Scheibe (2020)". E não: Ex: "segundo Scheibe (2020)";
 - k. pede-se aos/as autores/as que flexionem o gênero, evitando o masculino generalizante.
10. As referências bibliográficas efetivamente citadas no corpo do texto devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.
- a. na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;
 - b. até três autores/as, todos poderão ser citados - ver modelo de citação abaixo.
 - c. nas referências com mais de três autores/as, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.*
 - d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo aos/as autores/as para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo padrão especificado a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTTO, 2006, p. 10).

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia & OLIVEIRA, Suely de (Org.). Marcadas a ferro: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN & OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Livro (três autores)

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021.

Citações no corpo do texto: (OLIVEIRA, PEREIRA & CLEMENTINO, 2021, p. 30).

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. O conceito de História. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97).

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227).

Dissertações e teses

FERREIRA JR., Amarílio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227).

Artigo de periódico científico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COÊLHO, 2008, p. 19).

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 agosto de 2010. *Economia & Negócios*, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1).

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018).

Artigo de jornal e/ou matéria de revista (não assinado)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Citação no corpo do texto: (EXPANSÃO, 2008, p. 5).

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

Citações no corpo do texto: (BRASIL, 1996, p. 12).

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. Le droit à la parole. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. Le Monde, Paris, Les grilles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1).

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44).

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762).

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Moon Drawings. In: The Galileo Project. Disponível em: < http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citações no corpo do texto: (HARRIOT, 2020, s/p.).

CERVANTES, Miguel de. Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (CERVANTES, 1650).

Ressalta-se ainda que:

- a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
- b. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7);
- c. são permitidas as expressões S.l. (sine loco, sem local indicado de publicação) e s.n. (sine nomine, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
- d. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
- e. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT.
m a ABNT.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Positiva Ltda.
Dezembro de 2023.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS
INTEGRAL E PARA TODOS/AS



Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br

Brasil



Filada à





RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

CONAE 2023/2024: novo marco nas lutas por um Sistema Nacional de Educação
Comitê Editorial

DOSSIÊ

Processos educativos em suas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas
Nilda Guimarães Alves, Noale Toja e Leonardo Rangel

Ciberdocumentário AmarElo como dispositivo de experiências culturais periféricas
Rosemary dos Santos, Alexandra Barbosa e Amanda Reis dos Santos

Estética, política e currículo com Jean-François Lyotard
Anderson Ignacio Oliveira e Alice Casimiro Lopes

Entre o inteligível e o sensível: a potência dos agenciamentos éticos, estéticos e políticos em formação continuada de professores/as
Hociene Nobre Pereira Werneck, Carlos Pereira de Melo e Janete Magalhães Carvalho

Era uma casa muito engraçada: a persistência da educação rural multisseriada em Japi/RN
André de Souza Soares

Pistas de devir-criança do/da pesquisador/a: linhas de fuga do dispositivo da redenção
Adilson Cristiano Habowski e Cleber Gibbon Ratto

Modos de inventar-praticar currículos e formação docente com vassouras de bruxa
Sunamita Souza e Tânia Delboni

Devir-Pele: performances que rasuram currículos
Ana Carolina Justiniano e Carlos Eduardo Ferraço

Ecce Femina pela cosmopolítica das linhas: tecendo bordados com mulheres e bruxas e grãos e animais nas redes educativas
Noale Toja, Claudia Regina Pinheiro Ribeiro Chagas e Leonardo Rangel

Significados culturais da capulana: possibilidades para o ensino de História Afro-Brasileira e Africana
Janete Santos da Silva Monteiro de Camargo, Izaque Pereira de Souza e Teresa Kazuko Teruya

Pela janela da minha casa: experiências de ações curriculares com as artes na pandemia
Rafaela Rodrigues da Conceição, Roberta Guimarães Teixeira e Talita dos Santos Malheiros Gregorio

O direito a olhar a partir da ousadia das crianças: compartilhando uma experiência de "fazersentirpensar"
Dagmar de Mello e Silva, Leiliane Domingues da Silva e Tatiana Gonçalves Chaves

SEÇÃO TEMÁTICA

Infâncias, Crianças e Educação Infantil do e no Campo
Daniele Marques Vieira, Emilia Peixoto Vieira e Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas: pertencimento, pluralidade e singularidade
Ana Paula Soares da Silva e Maria Carmen Silveira Barbosa

O Lugar em Narrativas de Crianças do Campo
Elenice de Brito Teixeira Silva, Ana Maria Araújo Mello e Eugênia da Silva Pereira

Educação do/no campo: experiências multiterritoriais e as especificidades das infâncias
Maria Natalina Mendes Freitas, Eliana Campos Pojo Toutonge e Maria Walburga dos Santos

Educação Infantil do Campo: diálogos sobre o espaço, o ambiente e a arquitetura escolar
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, Marlene Oliveira dos Santos e Simone Santos de Albuquerque

Alteridade e infância: a brincadeira como modo de (re)existência na Educação Infantil do/no campo
Márcia Tereza Fonseca Almeida e Romilson Martins Siqueira

ESPAÇO ABERTO

Formação e valorização de funcionários/as da educação básica pública: como enfrentar desafios já conhecidos, porém não superados?
Claudecir dos Santos e Jéssica Luana Casagrande

Poesia de Cordel, a formação de leitores/as e o combate às fake news
Eduardo André Mossin, Giselle Alves Martins e Tiago Ferreira Fernandes

Reflexões acerca da especificidade da escola: afinal, para que servem as escolas?
Jenerton Arlan Schütz

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Programa de leitura literária para alfabetização e letramento
Jacqueline de Faria Barros Ramos, Alessandra Furtado de Oliveira e Ruth Maria Mariani Braz

Ser docente de Educação Física na Educação Infantil: desafios para a prática pedagógica e alternativas para a valorização docente a partir da Rede Municipal de Cariacica, Espírito Santo
Walk Loureiro, Lucas Borges Soeira, Galdino Rodrigues de Souza e Paulo Pires Queiroz

AGRADECIMENTO

Pareceristas ad hoc 2023

